

Troubles du comportement en milieu scolaire

Bruno Egron (formateur INSHEA, IEN ASH)

Stéphane Sarazin (formateur INSHEA, coordonnateur ITEP)

Retz 2018 - 371,9

Notes de lecture : Marc Degioanni

L'achat ou emprunt (BU ESPE) du livre est recommandé

Partie 1 : comprendre les troubles connaître les aides

I - Histoire et description du trouble

1 - Evolution

La notion de troubles du comportement apparaît en 1945 : on parle alors de *troubles du caractère* puis elle évolue rapidement en *trouble de la conduite et du comportement*. On avance des causes relationnelles et sociales.

Dans les années 60 la psychanalyse apporte son éclairage.

La circulaire handicap de 1983 parle de *troubles graves du comportement*.

Enfin le décret créant les ITEP (2005) évoque *des difficultés psychologiques perturbant gravement la socialisation et l'apprentissage*.

2 – Classification

- Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA)
- Classification internationale des maladies (CIM 10) elle-même liée au DSM IV : les troubles mentaux ne sont pas de simples variations mais des phénomènes anormaux et pathologiques.

Les saisines CDAPH proviennent essentiellement de difficultés rencontrées à l'école, mais il n'existe pas de centre de référence pour les troubles du comportement. Les psychiatres s'appuient sur les descriptions faites par les enseignants. Les troubles du comportement sont *souvent transitoires* et les jeunes *s'intègrent pour la plupart relativement normalement à l'âge adulte*.

3 - Origine du trouble

- Facteurs génétiques
- Facteurs neurologiques
- Facteurs liés au tempérament et à la personnalité
- Facteurs environnementaux et sociaux : famille, entourage, école...

Certains psychiatres insistent sur la perturbation du lien parent-enfant : l'enfant ne parvient pas à développer un lien d'attachement suffisamment solide et sécurisant :

- John Bowlby, *théorie de l'attachement* : les individus insécures voient le monde hostile et imprévisible.
- Didier Anzieu, *les enveloppes psychiques* : la fonction maternelle de pare-excitation, de prendre soin, permet au sujet de se construire un *moi-peau* sans lequel il ressent persécution et intrusion.
- Roger Misès, *les pathologies limites de l'enfance*, parle de défaillance de la fonction de contenance.
- Maurice Corcos et Claire Lamas, *l'anorexie mentale*, définissent 2 types d'attitudes parentales nocives : la présence excessive et donc intrusive et l'absence et donc les carences affectives.
- Peter Fonagy, pédopsychiatre : *attachement cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence* : la négligence émotionnelle parentale induit une difficulté pour l'enfant à comprendre leurs intentions et désirs et à s'attacher de façon sécurisée.
- Maurice Berger : *Voulons-nous des enfants barbares ? soigner les enfants violents*. Les négligences affectives avant l'âge de 2 ans entraînent un stress permanent. L'hormone du stress présente un taux élevé en continu, elle est particulièrement concentrée dans le système limbique, contrariant ainsi le fonctionnement de l'hippocampe centre de la régulation des émotions et de l'agressivité.
- David Winnicott, *la mère suffisamment bonne* : un défaut de maternage ne permet pas une construction identitaire stable et une bonne maturation.

4 - Description

La population TCC est en augmentation, l'âge de début des troubles en diminution ; deux tiers des enfants avec TCC sont encore touchés à l'adolescence. Pas de retard mental, fort parasitage des apprentissages mais est-ce une cause ou une conséquence ? Garçons très majoritaires car les filles intériorisent davantage les troubles.

II - Fonctionnements et incidences sur les apprentissages

Deux termes à distinguer :

- Manifestation : expression d'un symptôme, fait, acte.
- Fonctionnement : mécanisme psychique qui amène un jeune à produire des manifestations.

Les troubles du comportement sont un vrai trouble, un handicap invisible qui se distingue des difficultés de comportement. Somme de fonctionnements définis par leur fréquence, leur durée, leur intensité, leur constance.

1 - Comment distinguer difficulté et trouble

Difficulté = manifestation réactionnelle (désobéissance, provocation, agitation, inhibition...) liée à un contexte donné. Air sur l'environnement scolaire peut être suffisant.

Trouble : problème plus sérieux ; les mêmes comportements sont observés dans divers milieux (école, famille...), difficultés intériorisées et extériorisées

Louka – Commence à s'agiter en GS, colères, violences... L'enseignante propose un court temps d'échange individuel avec Louka et hebdomadaire avec la famille (recherche d'une cohérence)

2 - Détresse psychique et quête affective

La souffrance est liée au vécu, à des traumatismes psychologiques qui rendent peu disponible aux apprentissages, à des adultes pas suffisamment protecteurs.

Corinne – Père DCD, mère remariée mais nouveau mari (aimant) se suicide. C'est Corinne qui découvre le corps. Traumatisme +++ Orientée ULIS, l'enseignante décède aussi (maladie) → « toute personne qui s'occupe de moi va mourir » ; rejette toute forme d'aide ou d'intérêt

Ils ont besoin de l'adulte sécurisant mais ils le testent fréquemment, l'interpellent ou s'agitent, ce qui revient au même. Ils recherchent la **relation positive ou négative** avec l'enseignant : **ce qui compte c'est qu'on s'intéresse à eux**, en bien ou en mal. Ils vérifient ainsi la solidité du lien : je t'attaque mais je peux toujours compter sur toi.

La prise de conscience de cette dépendance peut être douloureuse pour le jeune → risque de fuite, de rupture, de destruction. « Trop près trop loin ». Ne mettent pas de distance intergénérationnelle.

Le maintien dans un cadre contenant et rassurant leur permet d'évoluer peu à peu dans leurs comportements et aussi très progressivement dans les apprentissages.

3 - Un contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême

Très égocentrés, ces jeunes ont du mal à se décentrer émotionnellement ; ils ne perçoivent pas le point de vue de l'autre, n'ont qu'une faible sollicitude, marquent un détachement émotionnel fort et une empathie quasi nulle.

> Manque d'empathie

- Faiblesse des capacités d'interprétation des émotions des autres.
- Ressentent souvent les attitudes des autres comme hostiles (à tort souvent).
- Les émotions personnelles positives ou négatives sont exagérées et les réactions démesurées.

> Difficulté à canaliser les émotions

Les sentiments sont envahissants et c'est souvent la réaction excessive qui vient les calmer ; ces jeunes sont souvent indisponibles pour la classe (exemple du retour de récréation avec conflit non réglé).

Quentin – Vit avec sa mère, le compagnon de sa mère et leurs deux enfants plus jeunes. Ne sait pas que le compagnon n'est pas son père et l'appelle papa. A 9 ans se met à s'agiter et tenir des propos très sexualisés. Alterne moments de travail et de colère intense.

> **Angoisses et manifestations pulsionnelles**

Les manifestations excessives traduisent une angoisse indicible. Le jeune ne supporte pas être exclu du groupe, ni qu'un ami qu'il pense exclusif puisse avoir des relations avec d'autres enfants. Il sollicite beaucoup ses voisins. Il peut blesser en disant "*mais on joue !*"

Difficultés attentionnelles, manque de persévérance, a du mal avec les règles de jeu.

Présente 3 formes d'impulsivité : **corporelle, verbale et émotionnelle**.

4 - Une faible estime et confiance en soi

Estime de soi = représentation que se fait l'individu de sa propre valeur ; elle se construit par auto-évaluation et par les retours venant de l'entourage

L'estime de soi est liée à la *confiance en soi* : croire en soi indépendamment des valeurs admises.

Elle est liée également au *sentiment de compétence* qui détermine largement la capacité à se lancer dans des activités cognitives.

Ces trois caractères (estime de soi, confiance en soi, sentiment de compétence) **sont évolutifs**. Chez ces jeunes, ils sont dégradés.

Il n'y a pas de déficience mentale mais une difficulté à rentrer dans les contraintes de l'école.

L'incompréhension du monde et la difficulté à y prendre place les conduit à se protéger sous forme de troubles du comportement ; les retours qu'ils ont sur leur comportement altèrent leur confiance à apprendre : forte corrélation troubles du comportement / trouble des apprentissages.

Arthur – 11 ans – Vit avec sa mère et sa sœur de 10 ans – Père ingénieur qu'il ne voit que durant les avances, forte exigence scolaire – Mère sans emploi – A été maintenu en CP et rattrapé par sa sœur qui a appris à lire dès la GS – Salit tout, se dévalorise « je n'y arriverai jamais », et n'accepte que les tâches hyper ritualisées. Refuse théâtre, dessin, chant...

> **Les manifestations**

Pour ne pas risquer d'être pris en défaut il y a fuite de toute mentalisation :

- en n'entrant pas dans l'activité (provoque, reste isolé, défie l'adulte...)
 - en montrant du désintérêt
 - en disant qu'on sait déjà
 - en remettant en cause de l'enseignant
 - en refusant d'écrire, de laisser une trace de soi qui pourrait être négative
 - en gardant des vêtements-carapace
 - en refusant, surtout chez les ados, toute aide perçue comme stigmatisante
 - en n'acceptant pas de faire des erreurs et donc en développant des stratégies d'évitement
 - en développant un sentiment de toute-puissance : je fais en sorte de ne pas avoir à montrer que je ne sais pas.
- Ils sont dans la pensée magique ou désirer doit entraîner la réalisation.

5 - Une angoisse devant les savoirs nouveaux : la peur d'apprendre

> **Description (S. Boimare)**

Apprendre implique d'accepter de faire des essais, des erreurs, alors que ces jeunes sont installés dans la toute-puissance. Il faut abandonner des certitudes (d'où réactivation de craintes archaïques), accepter de s'inscrire dans une filiation (génération passée, enseignant...) et de se soumettre au savoir de l'adulte.

Quatre étapes :

- 1 – Toute puissance : mise en tension inacceptable du savoir existant
- 2 – Étape dépressive : les savoirs nouveaux fragilisent l'individu
- 3 – Étape de plaisir : réorganisation des savoirs, ajouts
- 4 – Étape de désir : sentiment + grand d'estime de soi

Or le jeune TCC reste bloqué à l'étape 1

La peur d'apprendre c'est :

- 1 - la peur de la nouveauté perçue comme une menace
- 2 - l'apparition de sentiments excessifs
- 3 - la réactivation des peurs
- 4 - l'apparition des TCC

Apprendre c'est gagner en autonomie, ce qui peut être un risque : si j'apprends à lire, mes parents continueront-ils à me lire des histoires ? C'est aussi se comparer avec les autres sans être le chef → évitement.

Les 4 attitudes liées à la peur d'apprendre :

- Évitement : absences, retards, soupirs, oublis pleurs...
- Contournement : jouer, bavarder...
- Dégagement : rêver, regarder ailleurs...
- Affrontement : cris, insultes, menaces...

> Manifestations

- Instabilité psychomotrice
- Fuite de toute élaboration intellectuelle si la réponse n'arrive pas à tout seule
- Aversion à montrer ce qu'il sait
- Refus de communiquer
- Refuge dans les activités scolaires maîtrisées et répétitives
- Évitement des évaluations
- Attaques des lieux scolaires, du matériel, de l'enseignant, du groupe classe, des savoirs

En revanche curiosité autour de questions qui les taraudent comme la sexualité.

« Pour pouvoir apprendre, il faut entretenir un rapport de confiance au langage, à l'autre, à son corps, à l'espace et au temps, au cadre et à ses représentants... Si un de ces rapports insécurise le jeune, toute son attention se porte sur cette insécurité »

Mehdi – 16 ans, n'a pas appris à lire ni à compter ; en SEGPA, les stages (14 ans) se passent bien et son patron veut le garder en apprentissage ; il demande alors à apprendre à lire

6 - Rapport perturbé à la temporalité, recherche de plaisir immédiat

- Perturbation de la perception de leur histoire personnelle
- Perturbation du repérage dans le temps, des chronologies et des repères d'antériorité
- Déstabilisation liée au changement d'activité, à l'inconnu
- Difficulté à se projeter et à différer
- Maintien dans le présent, recherche de plaisirs immédiats
- Intolérance à la frustration → recherche d'extrêmes périlleux ou prestigieux (pratiques à risque, addictions...)

Au contraire, **les rituels sont sécurisants**

Lisa – 10 ans, 3 écoles successives (père militaire) – ne connaît pas sa date de naissance ; s'empare dès la moindre frustration...

7 – Rapport à la loi difficile et fluctuant

Le rapport à la loi difficile déstabilise les enseignants. 3 cas :

- Méconnaissances des règles de vie commune
- Connaissance de ces règles mais fréquentes tentatives d'y échapper
- Refus de toute règle

Il y a 4 types d'éducation parentale :

- **Démocratique** : l'échange verbal est privilégié. Si l'enfant transgresse, on va d'abord lui demander pourquoi. Les règles sont co-construites et on utilise le renforcement positif.
- **Autoritaire** : normes de conduites. L'obéissance est une vertu. "Dressage". Risque qu'à l'école l'enfant recherche d'autres limites et attende un rappel ferme à la loi. A l'adolescence risque de refus de tout cadre.
- **Permissif** : indulgence et acceptation des caprices. L'adulte est une ressource à disposition de l'enfant qui régule lui-même ses activités → toute-puissance mais qui parfois amène à l'enfant à rechercher dans l'enseignant un cadre rassurant.
- **Désengagé** : indifférence, pas de relation chaleureuse → inadaptation psychosociale, risque de délinquance lors de l'adolescence

Il y a souvent un passage d'un mode à l'autre en fonction des circonstances, surtout entre les trois derniers, ou d'un parent à l'autre. L'adulte n'est donc pas personne de confiance et la fonction d'autorité n'est pas acceptée, y compris celle de la police par exemple.

Paul – CM2 brillant et manipulateur, utilise la méfiance de la mère envers l'école : il est « injustement puni et harcelé » ; le dialogue permanent avec la mère (mails) centré sur les faits (et si possible leur preuve) permet peu à peu à celle-ci de prendre de la distance avec les comportements de son enfant

Cependant, rejeter les TCC sur la seule famille est beaucoup trop facile, car ce rapport à la loi déficient est renforcé par les pratiques sociales et scolaires, par exemple des règles de vie de classe non construites ensemble (mode autoritaire), des règlements avec des devoirs mais pas de droits. Dans ce cas, la loi n'est pas perçue comme un cadre pour mieux vivre ensemble mais comme une limitation de la liberté personnelle.

> Manifestations :

- Replis défensifs : fuite, refus, passivité...
- Dénier de réalité
- Attribution aux autres des responsabilités
- Mode régressif (sucrer le pouce, se mettre en boule)

III - Organisation institutionnelle

1 - Principes :

- Non-discrimination
- Prévalence du choix des parents
- Obligation d'accessibilité

2 - Que faire si TCC ?

> Questions à se poser :

- Difficultés très marquées ?
- Besoin d'un accompagnement spécifique ?
- Étalonner difficulté perçue et âge de l'enfant
- Difficultés liées ou non à un événement ponctuel

> Les acteurs :

- RASED, Psy EN, circo
- Parents
- CMP CMPP

> Accompagnements

MDPH → aide humaine ; ITEP ;

Grande prudence avec les parents très souvent réticents

> Choix des parents

Si refus de leur part, il est possible pour le directeur, au bout de 4 mois de saisir le DASEN.

Si acceptation, ERSEH → ESS → Gevasco → MDPH et plus précisément EPE, Equipe Pluridisciplinaire d'évaluation → CDAPH. Les décisions de la CDAPH s'imposent dans la limite des places disponibles.

3 Le dispositif ITEP

Établissements médico-sociaux chapeautés par les agences régionales de santé et généralement gérés au niveau associatif

> Objectifs

- Restauration de l'estime de soi
- Apprendre les contraintes de la vie scolaire
- Augmenter le désir d'apprendre
- Progresser dans ses apprentissages

> 4 modalités

- Unité d'enseignement interne : scolarisation dans l'ITEP
- Unité d'enseignement externe : scolarisation en établissement mais par des enseignants de l'ITEP (vie collective partagée)
- Inclusion scolaire sur certain temps (nécessite une convention)
- Scolarité partagée : inscrire dans un établissement (classe ordinaire, Ulys SEGPA)

> Trois étapes

- Réconcilier avec le système scolaire
- Favoriser les apprentissages
- Préparer et accompagner la sortie du dispositif

Deuxième partie : accompagner dans le contexte scolaire

I - Préalables et postures des enseignants

1 - Principes

- Bienveillance : ne pas faire aux jeunes ce qu'on accepterait pas qu'on nous fasse → comment prendre cette remarque si elle m'était destinée ?
- Empathie : écouter pour comprendre sans juger
- Adéquation entre penser, dire et agir : je fais ce que je dis car je le pense. Attention au discours entre enseignants *qui finissent par influencer notre pensée.*
- Exemplarité : je te respecte si tu me respectes. Je ne te fais pas ça je n'accepte pas que tu me le fasses
- Être professionnel, ni copain ni bourreau : maîtrise des émotions et des propos. *Notre expertise se limite à notre champ professionnel.*
- Être authentique : reconnaître ses erreurs et ses doutes
- Égalité des droits
- Équité : correction des inégalités en fonction des capacités ; la loi est la même pour tous, la justice est rendue de façon équitable

2 - Connaître et comprendre le fonctionnement des jeunes

Chaque enseignant souhaiterait susciter l'intérêt des élèves et être reconnu comme un bon enseignant par les jeunes, les parents, leur pairs et la hiérarchie. Or, il ne se sent souvent que le chef d'une classe qui ne manifeste que peu d'intérêt et en ressent une blessure. De plus l'enseignant est seul. Les manifestations hostiles (désintérêt, triche dégradation, agitation, défi violences...) l'affectent, entraînant des réactions différentes individu à l'autre

Silberman distingue quatre types d'élèves

- L'attachant : suscite bienveillance indulgence et intérêt
- Le préoccupant : suscite sur-investissement et envie de le sauver
- L'indifférent : on ne lui porte que peu d'affect et d'intérêt
- Le rejeté : suscite le désintérêt et l'envie d'exclusion

Pour se détacher de nos sentiments, on peut se demander " que veut-il me dire lorsqu'il a agi ainsi ?" ***c'est plus un message à comprendre que le ressenti affectif qui compte.*** Les comportements sont des manifestations de l'État psychique

> Observer pour comprendre afin de prendre en compte

Fuite, attaque, invective, dénigrement, passivité sont des mécanismes de défense face à des ressentis difficiles. Il faut tenter d'identifier les éléments angoissants pouvant conduire au passage à l'acte, car tant que la difficulté ne sera pas entendue elle sera rejouée. Cependant comprendre ce n'est pas accepter.

3 - Posture et attitude à favoriser

Demander à l'élève de changer est illusoire, même s'il dit entendre et en avoir la volonté ; changer notre relationnel est plus efficace.

- Prendre le temps de s'approprier
- Construire le vivre-ensemble, les règles
- Maîtriser sa communication non verbale (langage corporel) qui exprime nos sentiments et notre état émotionnel. Si la parole peut diminuer la réalité, le non-verbal la révèle.
- L'entrée en classe et symbolique : si on entre avant les élèves ils sont dans notre espace, après c'est le contraire. Une bonne formule et de les accueillir dans l'entrebâillement avec si possible dans mot d'accueil individualisé
- Une pédagogie non punitive est favorable à la construction d'adultes de demain
- Une pédagogie positive qui souligne les réussites, améliore la confiance en soi donc l'acceptation de la prise de risque et ainsi l'envie d'apprendre

4 - Des postures pièges à déjouer

- Pas de comparaison : ne pas comparer des jeunes entre eux mais à l'occasion souligner un point positif
- Sortir de son propre prisme social
- Pas de souffrance liée à une mise en situation d'échec
- Respect de l'intimité de la personnalité de la sphère personnelle

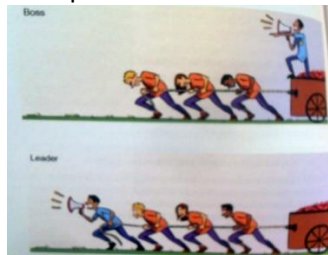
- Éviter copinage et compassion
- Pas de jugement de valeur par exemple sur la façon dont les parents élèvent leurs enfants
- Pas de rabaissement, de dénigrement mais pouvoir dire par exemple : *le travail que tu as fait ne correspond pas à ce que j'avais demandé*
- Pas d'exclusion car exclure c'est rejeter ; **le jeune exclu va vérifier par ses actes qu'il est normal qu'il soit rejeté.** On peut en revanche indiquer que ce comportement est inacceptable, et que l'élève a besoin de réfléchir en se calmant dans un endroit à l'écart où il pourrait être seul, et revenir « parce qu'il aura le comportement adapté qu'il sait avoir »

5 - Une manière d'exercer l'autorité

> **Définition** : autorité c'est la capacité à faire respecter des règles protectrices, ce qui implique une légitimité. Faire preuve d'autorité implique de ne pas tout contrôler mais d'autoriser des espaces de liberté. L'individu adhère à l'autorité s'il juge les règles légitimes, utiles et égalitaires.

> **Comment incarner l'autorité ?** dans les entreprises modernes on passe de la subordination (« fais ce que je te dis ») à la collaboration (« fais que je fais ») et à la coopération (« fais à ta manière »).

L'enseignant doit devenir le leader de la classe, un modèle pour les jeunes, légitime dans sa fonction authentique, dans ses actes et juste. Autorité = exemplarité, bienveillance et professionnalisme



Extrait du livre

II - Connaître l'élève

1 – S'appuyer sur les partenaires

Attention au regard des enseignants plus anciens qui peut être négatif et enferme l'élève dans un rôle.

S'appuyer sur des partenaires qui chacun ont leur part de vérité et peuvent apporter leur concours, notamment en gestion de crise.

Laetitia – CP + SESSAD. Perturbée par des approches différentes de la lecture entre classe et Sessad ; refus, injures fréquents ; repositionnement de l'enseignante Sessad sur les problèmes d'organisation, de relation, d'attention et pas de pédagogie de la lecture.

2- Créer un cadre relationnel bienveillant

L'empathie et l'écoute sont importantes malgré le comportement « en hérisson ».

Des rencontres régulières élève/enseignant sont utiles pour faire le point sur les comportements, sur le vécu, sur les ressentis pour entendre les demandes de l'élève, expliciter les objectifs de l'accompagnement, définir des modalités d'alerte.

Gaétan – 13 ans, TCC++ ; ITEP et 6^{ème} en mathématiques, mais pas en récréation. Ne supporte pas les autres, sauf un peu en classe, mais s'enfuit fréquemment et se met en danger (grimpe sur les toits...). La situation évolue grâce à l'attribution d'un adulte de référence unique lorsqu'il est au collège (un surveillant en l'occurrence) auprès de l'enfant.

3 - Prendre le temps d'observer l'élève

Recueillir des observations factuelles, ciblées sur :

- Nature du comportement inadapté
- Moments, durées, lieux
- Personnes impliquées
- Actions et paroles de l'élève
- Réaction des adultes et résultats

Léo – CE2 très perturbateur, éloigné des autres élèves en fond de classe, près de la fenêtre et tout ce qui peut se passer dehors le distrait. AESH.

Mise en place de petites remarques positives de la part de l'enseignante et première relative amélioration ; rédaction d'un contrat de comportement, nouvelle amélioration (gestion par l'AESH)

4 - Analyser son fonctionnement et définir ses besoins

Analyser le fonctionnement est nécessaire notamment pour mettre en place PPRE, PPS, PAP, après une période d'observation qui peut porter sur 4 axes :

- 1 Estime de soi : confiance dans ses capacités, investissement, persévérance. Besoins éventuels de réassurance, de segmentation des tâches, d'un cadre plus bienveillant.
- 2 Autonomie affective : capacité à travailler seul, à prendre des initiatives, avoir des avis, faire des choix... Besoin de reconnaissance et d'autonomie
- 3 Maîtrise émotionnelle : contrôle (ou pas) et expression verbale (ou pas) ; besoin de soutien psychologique et de lieu d'expressions
- 4 Projection : différé et projet. Besoin d'un rappel régulier du sens de l'action

III - Accueillir et impliquer les familles

Les parents restent toujours responsables des choix éducatifs ; maintenir le contact permet de réduire les conflits de loyauté et donne de la cohérence. Hélas les temps de rencontres en tendance à diminuer au cours de la scolarité de la maternelle au lycée/LP.

1 - Accueil des familles

La rencontre de rentrée est un temps de partage des objectifs communs parents/enseignants : ce n'est pas une communication des attentes de l'enseignant. Des temps en individuels sont nécessaires. Des temps conviviaux sont bien utiles.

2 - Modalités et format

- Individuel autant que de besoin
- Réunion PPRE si changement ou évolution du projet
- ESS au moins une fois par an

Dans ces 3 types de rencontre, chacun doit pouvoir s'exprimer. L'objectif doit être connu de tous. La durée ne doit pas excéder 45 minutes. Les parents sont invités à s'exprimer en dernier, puis le projet de compte-rendu est relu et validé par tous.

3 - Les lieux

- Dans la salle de classe, cela confère une position haute à l'enseignant
- Dans le bureau du directeur, en particulier si rappel à la règle
- Dans un lieu davantage neutre pour un échange plus égalitaire
- Si je suis déjà dans la salle je me mets en position de supériorité
- Si on entre ensemble les positions sont davantage égalitaires
- Si je me fais attendre je suis l'élément important nécessaire à la tenue de la réunion

Penser à proposer des horaires compatibles avec les obligations de tous

4 - Les échanges hors rencontre

Cahier de liaison, courriel, téléphone

5 - conseils pour conduire les échanges

> Prise de parole

- Parler de sa place d'enseignant et de rien d'autre
- Amener en premier les éléments positifs
- Utiliser un langage compréhensible par tous
- Ne pas parler de notre difficulté à gérer ce jeune compliqué pour nous
- Accueillir la parole de l'autre sans mise en doute de ce qui est dit
- Ne pas donner de conseils éducatifs même si c'est la famille qui le demande
- Ne pas être intrusif

- Ne pas évoquer ce que le comportement de l'élève provoque chez les autres
- Distinguer apprentissage et comportement
- Rester factuel

> Tenir un historique des rencontres

Prendre en compte chaque point de vue

Si les parents insistent sur la différence de comportement entre l'école et la maison, évoquer 3 éléments :

- la dimension du groupe
- la dimension affective
- la dimension des apprentissages

Il est important de soutenir les parents dans leur fonction, de comprendre les difficultés qu'ils expriment et leur blessure narcissique.

Eviter de préparer la réunion en amont : les parents doivent entendre nos doutes et nos hésitations (cf. p 108)

IV - Organiser les cadres

1 - La fonction contenant du cadre

- L'établissement, l'école peut être un cadre contenant nécessaire
- Deux grands ensembles de fonctions sont dévolus au cadre :
 - Fonction maternelle : écoute, disponibilité, confiance
 - Fonction paternelle : fiabilité, poser des limites (tout ceci quel que soit le sexe de l'adulte bien entendu)

2 - Structurer et gérer l'environnement temporel

- L'emploi du temps hebdomadaire est important : clair et accessible
- Les moments de transition gagnent à être anticipés car ils sont potentiellement angoissants
- Ritualiser les activités (de début et de fin, lieu d'activité en autonomie, multiplication des consignes qui se révèlent anxiogènes)
- Aménager les espaces employés dans des temps informels tels que la cour de récréation

3 - Structurer et gérer l'environnement spatial

- Plus l'espace est étendu plus il est générateur d'angoisse ; plus les mouvements sont libres et plus c'est difficile
- L'espace de la classe : pas trop grand ; quelques tables un peu séparées + une ou deux places derrière un abri (paravent armoire) offrant un coin de repli propice à l'apaisement
- Le coin repli : usage condamné utilisé sur demande de l'enseignant ; lieu dépourvu de distracteurs mais fournitures d'activités automatisées et qui plaisent. Si la pollution sonore continue, isolement selon équipement (casque + histoires)
- Attention le coin repli peut être moyen de fuite du travail, à utiliser donc avec doigté.

Placer l'élève TCC près de l'enseignant peut être bénéfique à certains mais nocif pour d'autres

4 - Construire le rapport à la loi

Les élèves en général connaissent le règlement et sont capables de le restituer souvent sous forme de devoir, rarement de droit mais ils ont du mal à le respecter.

Exemple de construction de la loi le règlement

- Une constitution : on vient à l'école pour apprendre
- La loi : découle de la Déclaration des droits de l'enfant
- Les devoirs et interdits découlent de ces droits (j'ai le droit de ... donc je dois ...)

Sanctions et punitions sont énoncées et assez peu nombreuses

- Éviction temporaire du groupe
- Répartition si possible
- Éviction temporaire de droit jouer au foot (...)
- Réduction de privilège
- TIG non vexatoire

Cf. schéma p 126 de règlement évolutif

Exemple de situation d'apprentissage : transgression volontaire de la règle au basket

- Séance 1 jouer à transgresser la loi : faire semblant de se battre → conséquences ?
- Séance 2 et 3 : jouer à transgresser la règle (dribbler plusieurs fois, marcher...)
- Séance 4 et 5 : jouer à avoir chacun des règles différentes
- Que se passe-t-il ?

Fiche de suivi : toutes les transgressions sont consignées mais pas nécessairement jugées (1 barre par exemple). Ne pas négocier : mettre une barre quand il le faut.

5 - Gérer les comportements sociaux et affectifs

Exemples de situations d'appréhension de la violence infligée et de la souffrance subie.

Renverser la situation : au lieu de demander au jeune de commenter la souffrance qu'il a infligé ; on le fait s'exprimer sur la violence subie *si c'était lui la victime*. On tente ainsi de s'approcher d'une forme d'empathie et on peut plus facilement réfléchir à la réparation, à classer selon un indice de souffrance de 1 à 10.

- de 1 à 3 ça ne me fait pas mal
- de 4 à 6 ça me fait un peu mal
- de 7 à 10 ça me fait très mal

6 - Soutenir et renforcer les comportements attendus

L'élève TCC se voit très fréquemment rappeler à l'ordre ce qui fige la situation ou la fait empirer ; il est plus efficace de récompenser les comportements adaptés en vue d'un renforcement positif.

Utiliser largement la rétroaction positive (un mot un sourire un geste un regard...)

Il faut avoir des attentes auxquelles l'élève peut répondre.

Exemple des contrats de comportement : le contrat fait l'objet d'un échange entre enseignant et élèves et fixe des objectifs **atteignables**.

Le contrat définit les comportements attendus, les aides de l'enseignant, les conséquences positives, la durée.

Les attentes augmentent progressivement malgré des périodes de régression.

Les succès comportementaux sont annoncés et célébrés chez les petits, mais pas chez les plus grands qui se construisent dans l'appartenance au groupe ; dans ce cas les félicitations sont à prononcer en tête à tête.

V – Soutenir l'envie et soutenir la difficulté à apprendre

Les actions renforçant l'estime de soi sont utiles : il sera moins dans l'angoisse ce qui limite le passage à l'acte.

La confiance en soi permet d'accepter la mise en danger, la rencontre avec la nouveauté, de voir l'autre comme un allié et pas forcément comme un danger. L'affirmation de soi permet d'occuper une place plus valorisante dans le groupe et d'accepter mieux difficulté et erreurs.

1 - Décontextualiser les supports et varier les démarches

> Introduire du jeu dans les apprentissages

Le jeu est très présent à la maternelle ; le maintenir au service du travail permet d'apprendre de manière détournée ; mais les élèves ne sont pas dupes et il est bon expliciter les apprentissages en cours par ce biais

> Passer par la manipulation

Passer par le faire complète utilement les approches visuelles et auditives et facilite l'accès à l'abstraction

> Passer par des activités favorisant la réussite (activités de niveau inférieur mais ne montrant pas ce caractère inférieur)

> Séquencer, segmenter les activités

> Permettre l'émergence d'émotions

L'important n'est pas de gérer ses émotions mais de les vivre ce qui renforce la mémorisation. « Placere, dovere, movere » (plaire, instruire émouvoir - Arsitote)

> Soutenir et étayer avec bienveillance

L'étayage de l'enseignant peut être accompagné de gestes et contacts corporels (à utiliser avec précaution)

2 - Recontextualiser par le projet

> Favoriser la réalisation de projets

Le projet mobilise l'énergie des élèves vers un but à atteindre : la concrétisation. Il permet de lier les savoirs et donne du sens aux apprentissages. Cf. schéma p 153

3 - Réduire la peur de la difficulté ou de l'échec

> **Apprendre**, c'est passer par les quatre étapes (toute-puissance, phase dépressive, étape de plaisir, étape de désir et d'envie)

> Difficulté ou échec ?

L'élève se sentant en difficulté pense pouvoir combler ses lacunes en travaillant davantage ; l'élève se sentant en échec n'a pas cet espoir.

4 - Dédramatiser et utiliser l'erreur

L'erreur provoque la peur de se ridiculiser, décrédibiliser, l'humiliation, la honte, un sentiment d'incapacité

Éviter d'interroger oralement devant le groupe, sauf si on sait qu'il peut répondre

Se mettre d'accord sur un signe discret l'acceptation ou de refus

Permettre de changer régulièrement de cahier afin de repartir à zéro

Le statut de l'erreur :

- des représentations mentales initiales erronées sont normales
- en phase de découverte les erreurs sont des hypothèses
- en phase de renforcement les erreurs sont des expériences
- lors de l'évaluation les erreurs sont soit des étourderies soit de l'incompréhension

Evoquer des erreurs bénéfiques : Alexander Fleming et la pénicilline, la tarte tatin, le roquefort, Christophe Colomb...

Proposer des situations en solutions multiples : classifications, rangements, problèmes ouverts...

S'appuyer sur l'art : pour inventer ou créer il faut s'affranchir des codes et des normes. « l'art est le culte de l'erreur » (Francis Picabia)

5 - Apprendre à être élève

> être élève un métier ?

Le métier d'élève suppose des comportements et attitudes que l'on retrouve dans de nombreux métiers (horaires, effort, relations sociales, rapidité, persévérance...)

> Se conformer à l'explicite et répondre à l'implicite

- Le présupposé est une information implicite que l'émetteur considère comme évidente
- Le sous-entendu doit se construire à partir de certains indices verbaux ou non verbaux

> expliciter les codes implicites pour les jeunes avec troubles

C'est un volet possible du travail de l'AESH : interroger l'élève sur la manière dont il s'y prend. Ex :

Dylan – Pense que lorsque l'enseignante demande un calcul mental, la tâche est de deviner ce qu'elle a dans sa tête ; n'envisage pas qu'une stratégie existe

Johan – Apprendre une leçon signifie pour lui apprendre par cœur et n'envisage pas qu'une méthode plus efficiente existe

Basile – Il faut colorier en rouge le triangle rectangle pour ensuite résoudre le problème ; mais pour lui la tâche initiale occupe toute son énergie et en effet il colorie parfaitement, mais sans avoir le temps de faire la suite ; fort désappointé ensuite...

VI - Gérer les passages à l'acte

1 Le passage à l'acte, pourquoi ?

> Passage à l'acte ou passage par l'acte ?

Le passage à l'acte est une attaque *du* cadre, donc une tentative pour en éprouver la solidité, mécanisme inconscient de défense. Il faut travailler **sur les peurs** et sécuriser le jeune.

Le passage par l'acte, plus ou moins conscient, est une attaque *contre* le cadre. Les actes du jeune sont dirigés contre le cadre, les objets du savoir, le groupe, l'enseignant le savoir lui-même. Il faut travailler **sur la transgression** et poser des limites.

> Manifestation de violence ou d'agressivité ?

L'agressivité est l'affirmation vitale de soi, mécanisme de défense archaïque qui permet la survie.

La violence est volontaire, consciente et destructrice. L'auteur en retire des bénéfices : domination, appropriation, plaisir de voir l'autre souffrir...

4 types de violence et d'agressivité :

- Les violences physiques
- Les violences verbales
- Les violences psychologiques
- Les violences passives : exclusion, absentéisme

> Comprendre le passage à l'acte ou par l'acte pour le prévenir

Agir sur la cause en prévention ; la violence permet de :

- Ne pas penser
- Remplacer une parole
- Faire baisser l'anxiété
- Détruire ce que l'on ne peut atteindre ou avoir (frustration)

Causes :

- Cause physiologique : décharge d'énergie d'origine nerveuse ; nécessité de moment de libération des tensions
- Causes sociales :
 - Une position dominante passe par le rapport de force
 - Ce peut être aussi une défense : violence institutionnelle

La violence d'un seul à un effet cathartique sur le groupe.

- Cause psychique : amener l'adulte à s'occuper de lui dans une relation exclusive qui le satisfait ; peur d'être abandonné.
- Causes spécifique à l'adolescence : la socialisation empêche l'expression directe des pulsions d'où une frustration dont le jeune sort par un passage à l'acte. L'adolescent est à la fois en besoin d'autonomie et en angoisse d'abandon. La transgression permet de sortir du monde de l'enfance et d'attaquer le monde des adultes pour mieux appartenir à un groupe.
- Causes de défense face à la pression des apprentissages : ne supporte pas la possibilité d'être mis en échec.

2 - Gérer les moments de tension

C'est une cascade de l'agir ; les angoisses montent et le passage à l'acte permet inconsciemment de les diminuer, forme de fuite ou d'attaque.

> Intervenir sur la situation vécue

- Anticiper sur ce à quoi le jeune va être confronté.
- Renforcer l'étayage afin de sécuriser.
- Rassurer

Karim – CM1, très agité ; la sortie au musée semble impossible ; un emploi du temps dédié précis lui est donné avec les étapes et les tâches (photographier ceci ou cela...) afin de capturer son attention

> Intervenir sur l'incapacité à appréhender la situation

Exceptionnellement le déplacer vers une situation connue et sécurisante

En cas d'insulte, le second degré et l'humour désormais, en cas de cris, crier soi-même peut être parfois efficace

Hakim – 8 ans, colère intense. « Va te faire enc... ! » et claque la porte. « (fort) - Moi aussi je t'aime, Hakim ! (Les autres rient) Hakim passe la tête, subitement redescendu de sa colère « c'est pas ça que je t'ai dit ! »

> Intervenir quand les angoisses et les peurs et les colères augmentent

Si la tension persiste et augmente, la colère ne permet plus au langage d'être entendu ; il faut en éliminer la cause principale :

- Le regard des autres : coin de repli sans exclusion
- La tâche demandée, que l'on reporte
- Un conflit avec un pair à qui on peut éventuellement demander d'aller faire son travail ailleurs.

Pour les petits prévoir une boîte à colère (dessin ou texte)

> Intervenir lors du passage à l'acte

- voix calme et apaisante, toucher léger, se positionner en face, maintien souple
- permettre au jeune de s'isoler du groupe
- décharger ses tensions : objet à frapper, à lancer, à écraser
- maintenir du lien

> **Si danger**, un maintien physique ferme et contenant peut être nécessaire ; il doit s'accompagner de paroles apaisantes

> Reprendre la situation et reconstruire les comportements

Après la crise, revenir sur l'altercation :

- demander à l'enfant de décrire le comportement où la situation déclenchante
- lui demander d'exprimer ses émotions ressenties
- l'aider à identifier d'autres modes d'expression de ses frustrations ou de sa colère

On cherche à lui faire comprendre en quoi son comportement est préjudiciable et le cas échéant en quoi il a commis une erreur d'interprétation de la situation

Ce n'est qu'après ce débriefing qu'on peut mettre en place une sanction si nécessaire

Erwan – 11 an, vit en foyer – Comportement très difficile, résultats scolaires faibles. L'école a mis en place un sas (en l'occurrence un coin dans le bureau du directeur déchargé de classe) où il peut se poser. Lors d'une forte colère, Erwan se réfugie dans un arbre. Le directeur pousse du pied le cartable qu'Erwan a laissé au pied de l'arbre, pensant faciliter la redescente mais ça met Erwan en furie qui l'insulte et lui crache dessus. Lors du débriefing ultérieur chacun fait part de sa colère (le cartable était un cadeau de la mère absente mais le directeur est lui aussi en colère de ce qu'il a subi), se justifie (j'ai poussé le cartable pour que tu ne l'abîmes pas en descendant) et examine comment réparer. La sanction est expliquée et graduée (privation de 2 semaines de foot, mais pas privation de récré)

3 - Accompagner l'après

- Dispositif de sanction symbolique ou concrète
- Dispositif permettant de mettre des mots sur l'événement
- Dispositif de réparation
- Dispositif anti effacement de ce qu'ils viennent se produire
- Enfin prendre soin de ceux qui prennent soin, les enseignants en première ligne

(Schéma page 189)

> La sanction plutôt que la punition

La punition est un rapport de force exercée par le dominant et souvent vécue comme injuste car elle ne s'applique pas de la même manière à chacun et n'est pas toujours proportionnée à la faute ; l'essentiel est donc de ne pas être pris.

La colère ressentie par le puni peut l'amener à l'idée de vengeance.

> La sanction

Conséquence prévue à l'avance d'une infraction ; infractions et sanctions sont donc anticipées ; elle s'applique de la même manière à tous ; même si elle n'est pas acceptée elle doit être comprise ; elle implique si possible une réparation.

> Pas de sanction sans réparation

La sanction peut n'être que symbolique mais jamais nulle : une barre par exemple à minima

L'objectif de la réparation est de responsabiliser en faisant prendre conscience des conséquences de ses actes ; c'est un engagement dans une activité au bénéfice de la victime ou de la collectivité. Elle est effectuée sur un temps différé, renforce l'estime de soi, fait sens au regard de l'acte commis, fait réfléchir.

> **Le don associé au contre-don** (cf. Marcel Mauss, essai sur le don)

Trois obligations distinctes et distancées dans le temps : donner rendre et recevoir. Le don est utilisé comme réparation de l'acte commis

Chacun a quelque chose de bon qu'il va mettre au service de la collectivité. Le don relie des personnes dans même groupe.

Trois étapes

- le jeune donne, par exemple de son temps
- le groupe lui rend par exemple des remerciements
- le jeune accueille ce contre don

> **Dispositif anti effacement**

Différer les excuses à plus tard oblige le jeune une prise de recul et à voir l'effet produit ; la « fiche événement » remplit ce rôle

> **Prendre soin de ceux qui prennent soin**

La gestion d'un passage à l'acte est un moment de tension importante qui atteint l'adulte même très solide.

- Analyse régulière des pratiques et des situations
- Formation continue
- Dispositif d'appel à l'aide qui ne juge pas
- Promouvoir le travail en binôme
- Accueillir les nouveaux enseignants en leur donnant les moyens de comprendre le fonctionnement local
- **Avoir un protocole qui permette à un enseignant de « déposer » ce qu'il vient de vivre**

VII - Comprendre les troubles afin de proposer des activités spécifiques

1 - La séparation

> **Les moments de séparation**

Les premiers moments d'école peuvent être douloureux et certains enfants vérifient la solidité du lien par des comportements culpabilisants, suivis de colères lors des retrouvailles.

> **La séparation vue par Winnicott**

La séparation joue un rôle fondamental dans le processus de différenciation. Il faut que la mère supporte d'être détruite par l'enfant et en même temps qu'il puisse survivre à une telle destruction ; elle aussi doit survivre sans représailles et peu à peu la confiance à s'installera.

> **Le processus de séparation chez l'ado**

Séparation et individuation réapparaissent. Un ado va devenir autonome, c'est une période de restructuration et de renégociation mais ces besoins s'accompagnent d'angoisses d'abandon et d'envahissement.

> **Activités possibles**

Le processus de séparation est une étape normale qui peut fortement angoisser certains

- Anticiper les changements et les séparations
- Pour les petits utiliser un objet mascotte
- Certains ont absolument besoin de la présence d'un adulte alors côté pour travailler mais surtout s'ils ont un AESH il faut être vigilant vis-à-vis de la perte d'autonomie.

2 - La place dans le groupe

Les jeunes qui ont une place valorisante au sein du groupe renforcent leur estime de soi et sont donc plus disponibles pour apprendre. A l'inverse, certaines positions sont stigmatisantes. Il est possible de faire évoluer ces situations :

> **Activités collectives :**

- Participation à un projet de groupe pas ordinaire
- Voyage, classe transplantée
- Journal, concours...

> **Activités individuelles de mise en réussite**

- Ateliers divers

- Métiers dans la classe
- Activités **où l'enseignant est lui-même en difficulté.**

3 - Le refus de laisser une trace

> **Volonté de maîtriser ce qui entre et sort de soi** : de laisser voir de soi ou de laisser quelque chose faire trace en soi.

> **Manifestations du refus de laisser une trace** :

- Refus d'être pris en photo, de laisser son nom écrit qq part
- Refus de laisser une production
- Refus de montrer ses compétences
- Refus de trace écrite, de copier...

> **Manifestations du refus de faire trace en soi** :

- Apprentissages très volatils
- Difficultés et refus devant la nouveauté
- Sanctions sans effets
- Difficulté à revenir sur un acte qui peut être nié malgré l'évidence

> **Le refus de laisser trace est un symptôme**

- Un moyen de se protéger, de ne pas laisser voir son monde intime.
- De se protéger du désir parental et donc d'exprimer une préoccupation
- Une affirmation de toute puissance ; refuse les attentes car il estime que les siennes sont niées.
- Défaillance du travail de séparation : position insécure, n'accepte de travailler qu'en présence du parent.
- N'accepte pas la frustration de l'attente, vit dans l'instant
- Estime de soi très dégradée.
- Difficulté avec l'abstraction
- Difficulté à structurer sa pensée
- Enjeux d'identification

> **Activités possibles**

- Produire à l'abri des regards ou productions archivées dans une pochette que seul le jeune peut ouvrir
- Produire et pouvoir détruire ensuite
- Participer à une œuvre collective en restant anonyme
- Prévoir des étapes intermédiaires (ardoise, informatique...)

4 – L'appartenance

> **Le sentiment d'appartenance**

Selon Maslow, la motivation découle de l'insatisfaction d'un des 5 niveaux de besoins hiérarchisés. L'appartenance à un groupe étant le 3^{ème} niveau, avec deux dimensions : acceptation des autres et intimité/proximité

Alex Muchielli, dans *l'identité*, 2009, définit 4 axes de travail :

- Adopter mêmes valeurs et habitudes → Rituels collectifs (temps de lecture, chant, journée d'école à thème...)
- Comprendre l'identité sociale → trombinoscope du personnel, organigramme, plan de l'établissement...
- Exister en ayant une place → avoir un rôle utile au groupe, « mur des anciens »
- S'inscrire dans des projets collectifs

5 – La singularité (qui renvoie à l'équité)

Il ne s'agit pas de tout approuver mais de permettre à l'autre d'être lui-même, de se différencier

6 – L'expression et le contrôle des émotions

Identifier et contrôler ses émotions au travers :

- De l'observations de photos de visages
- Du théâtre, y compris de marionnettes pour se mettre à distance
- De jeux d'opposition en EPS où il faut à la fois respecter la règle et canaliser ses émotions

7 – La décentration et l'empathie

Jeux théâtraux, ateliers philo, récits et romans...

8 - Souffrance, détresse psychique, peur d'apprendre

Sublimer par la création et l'expression

Répondre aux angoisses par l'identification : contes, mythes universels...