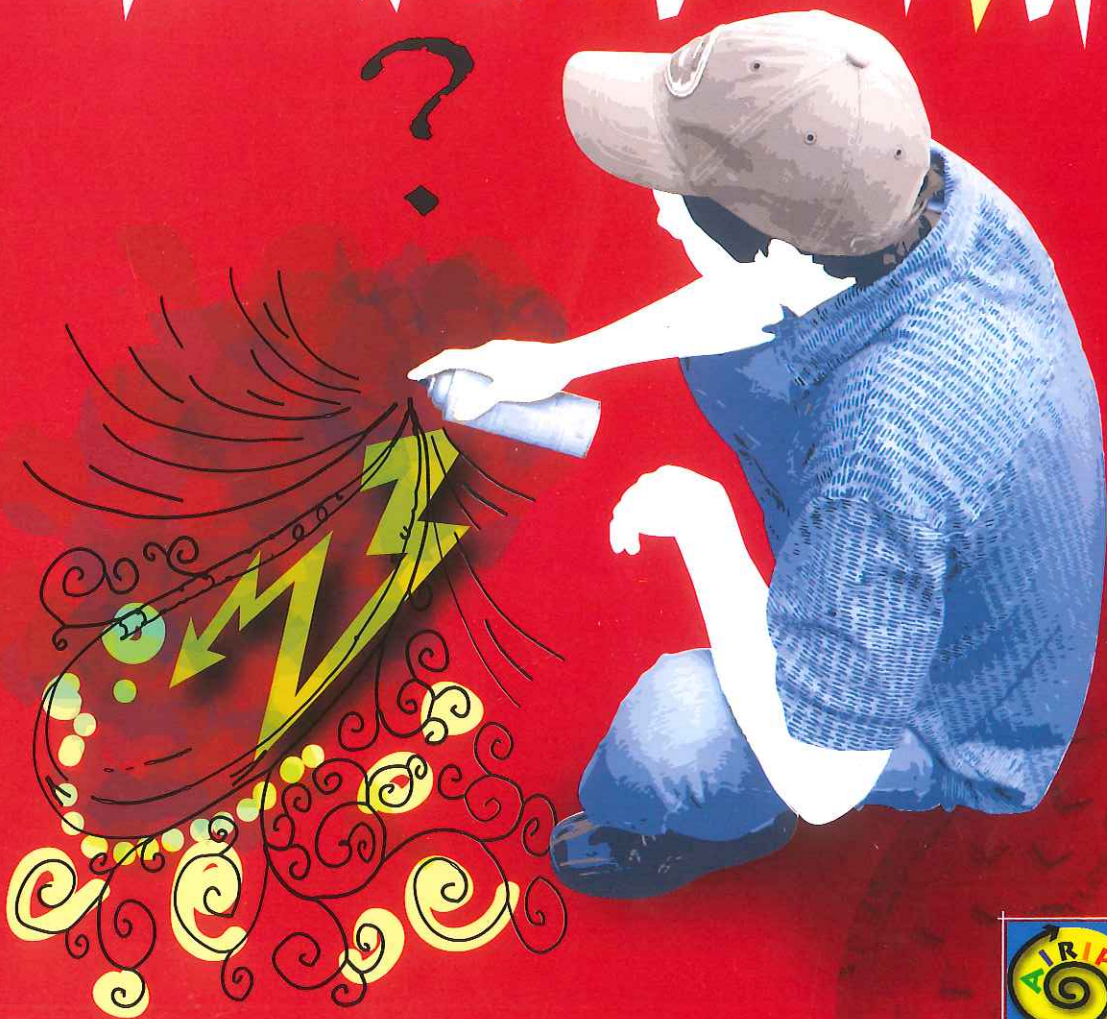


23

Les troubles du comportement



Sommaire

INTRODUCTION

P.2 **Sommaire**

P.3 **Introduction**

P.4-5 **La description du trouble**

P.6 **Incidence des troubles sur les apprentissages**

P.6 ▶ Le pôle affectif

P.6 ▶ Le pôle social

P.6 ▶ Le pôle cognitif

P.7 **Pistes pédagogiques**

P.7 ▶ Observer les enfants

P.7 ▶ Contenir les affects

P.8 ▶ Permettre le différé

P.8 ▶ Soutenir l'effort d'apprendre

P.9 ▶ Sublimer les affects

P.9 ▶ Éduquer les comportements

P.10 ▶ Soutenir les comportements attendus

P.11 ▶ Gérer les situations de crise

P.11 **Conclusion**

P.12 **Quelles démarches pour scolariser un élève en situation de handicap ?**

P.12 1 Le droit à la scolarisation et le devoir d'accueil

P.12 2 Lorsque je soupçonne un handicap

P.12 3 Précision sur le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

P.12 4 En cas d'accueil d'un élève handicapé qui a déjà un PPS

P.12 5 Pour la continuité de la scolarité et l'orientation

P.13 **Cursus MDPH**

P.14 **De quelles aides puis-je disposer ?**

P.14 1 L'enseignant référent

P.14 2 L'équipe pédagogique

P.14 3 L'auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou l'emploi de vie scolaire (EVS)

P.15 4 Les élèves de la classe

P.15 5 Les enseignants spécialisés

P.15 6 Les partenaires médico-sociaux

P.16 7 Le personnel de l'école

P.16 8 Les parents

P.16 9 Les ressources documentaires

P.17 **Quelques illustrations**

P.17 [Le cas de Victor](#)

P.18 [Notes personnelles](#)

P.19 [Le cas de Matthieu](#)

P.20 [Le cas de Raphaël](#)

Introduction

Les élèves présentant des troubles du comportement ont toujours été présents à l'école, du cancre sympathique de nos souvenirs au caractériel plus inquiétant, ne serait-ce que dans l'appellation. La récente loi pour les droits, l'autonomie, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (février 2005) en introduisant le droit (opposable) à la scolarisation en milieu ordinaire pour tous les enfants handicapés, introduit dans nos classes des élèves qui auparavant étaient accueillis en dispositifs ou établissements spécialisés. De tous les élèves handicapés, ceux atteints de troubles du comportement sont, il faut le dire, ceux qui posent le plus de difficultés aux enseignants et à l'institution. Par leurs débordements, parfois agressifs, ils mettent à mal la vie de la classe, les valeurs et la patience des enseignants, nous renvoient parfois à nos limites de pédagogues et d'hommes, et nous interrogent sur l'efficacité d'un maintien en milieu ordinaire.

Pourtant, plus que pour tout autre trouble, le milieu scolaire, par ses exigences d'apprentissage, son cadre éducatif, sa projection dans l'avenir, sa vie sociale, ses apports culturels, est structurant socialement et psychologiquement, donc thérapeutique pour les élèves avec des troubles du comportement, souvent bien plus que pourrait le faire le meilleur dispositif spécialisé. Les réponses pédagogiques aux difficultés comportementales existent, nous les avons regroupés dans ce livret. Elles sont à la portée de tout enseignant, sans qu'il soit spécialisé. Nous avons pour cela réduit les descriptions cliniques habituelles sans grande utilité pour l'enseignant, pour privilégier les approches pédagogiques. Nous sommes persuadés que la mise en œuvre de ces conseils dans la classe bénéficiera à la totalité des élèves : l'effort que fait la société pour accueillir les personnes handicapées profite à chaque personne, valide ou handicapée, il en est de même pour l'École : les pratiques que nous mettons en œuvre pour rendre accessibles les compétences aux élèves handicapés profitent aussi aux autres élèves. ■

Bonne lecture !

Bruno EGRON

Ce numéro des cahiers de l'AIRIP a été réalisé par **Myriam BIZOT ESPIARD, Marie Thérèse CLÉMENT, Sabine PRIEM, Alice ROZIÈRE**, professeurs des écoles spécialisés. **Olivier MICHEL**, PLC musique - 2CA-SH.

Accompagnés par Catherine DESCHAMPS, responsable ASH de l'Enseignement catholique de Paris et **Bruno ÉGRON**, IEN ASH et formateur à l'INSHEA de Suresnes.

► ESSAIS DE DÉFINITION DU TROUBLE

« Le rapport de l'INSERM décrit comme des troubles de conduite les oppositions, les désobéissances et les colères répétées, l'agressivité chez l'enfant, les coups, les blessures, les dégradations et le vol chez l'adolescent. Cette palette est diverse dans ses manifestations, ses conséquences juridiques ou sociales, et bien entendu ses causes. Si ces troubles ont en commun d'être selon l'avis des pédo-psychiatres en expansion, s'ils aboutissent tous à une souffrance pour l'enfant, sa famille, la société, le concept globalisant doit être utilisé avec la plus grande prudence; il ne doit surtout pas être l'occasion de concevoir des réponses univoques et définitives » (ouverture du Colloque consacré aux troubles de conduite de l'enfant et de l'adolescent; 14 novembre 2006)



« Mais, quelles qu'en soient les causes, ce trouble de l'enfant est surtout, tous les spécialistes s'accordent sur ce sujet, l'expression d'une souffrance de l'enfant, une souffrance qui peut conduire à des manifestations très graves ».

- C'est donc cette souffrance qu'il faut s'attacher à traiter. Il faut aussi apprendre à l'enfant à vivre au sein d'un groupe social avec ce qui est avant tout une différence. L'équilibre de l'enfant doit être recherché pour lui-même et dans son intérêt.
- Traiter le trouble de l'enfant, c'est avant tout le soulager, notamment pour lui permettre de trouver sa place dans le cadre de règles qui fondent une société.
- Pour cela il faut le dépister précocement, pour que la différence ne conduise pas à une rupture avec la norme sociale, et avant que l'enfant ne soit définitivement stigmatisé.

Le trouble du comportement n'existe pas indépendamment d'un jugement sur nos valeurs et nos attentes. Il faut distinguer ce qui relève d'un problème de discipline, et ce qui relève d'un trouble du comportement. Ce dernier peut se repérer car il persiste depuis plusieurs mois, il se manifeste dans diverses situations scolaires et sociales, quelles que soient les personnes qui entourent l'enfant. Des incidents importants surviennent plusieurs fois par jour ou par semaine. Cette attitude entraîne des conséquences graves pour soi ou pour l'entourage.

Cependant, les enseignants ne sont pas habilités à faire le diagnostic, celui-ci revient à une équipe médicale pluridisciplinaire.

LA TYPOLOGIE DE KAUFFMAN (de nombreuses typologies des troubles du comportement existent, nous avons choisi celle-ci pour sa clarté pour un non spécialiste)

Kauffman (1989) distingue sept types de problèmes du comportement :

► 1 **Hyperactivité et problèmes associés**

L'hyperactivité ne se définit pas simplement par une activité excessive; elle est constituée par :

- une fréquence élevée de comportements que le jeune n'arrive pas à contrôler;
- Une distractivité (problèmes d'attention);
- Une impulsivité (agir sans penser);
- Un comportement qui s'écarte de la normalité par sa fréquence et son intensité.

► 2 **Trouble ouvert de la conduite**

Le trouble ouvert de la conduite se caractérise par :

- un comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement au fonctionnement du jeune dans sa vie de tous les jours, ou qui a pour conséquence que les adultes le considèrent comme intraitable.
- un comportement ouvertement agressif ou hostile; Ex. : faire mal aux autres, défier directement l'autorité de l'enseignant.

► 3 **Trouble couvert de la conduite**

Le trouble couvert de la conduite consiste en :

- actes antisociaux commis à l'insu des adultes, tels que le vol, le mensonge, l'allumage volontaire d'incendies et le vagabondage.
- des problèmes liés à l'école : absentéisme, expulsion, échec scolaire, indiscipline...

Avec une fréquence plus élevée de tels comportements à un âge où la plupart des jeunes ont adopté un comportement moins agressif.

➔ 4 Délinquance juvénile et usage de drogues

- Violations de la loi régulière
- Abus de drogues utilisées intentionnellement pour produire des effets physiologiques ou psychologiques.

➔ 5 Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles

- Comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement (sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour sa personne, timidité, peurs et hypersensibilité, par exemple)
- Anorexie, boulimie, tics importants, compulsions, troubles de la sexualité...
- Manque de savoir-faire pour établir des relations sociales satisfaisantes;

➔ 6 Dépression et comportement suicidaire

La dépression infantile ressemblerait à la dépression adulte à plusieurs égards, mais les comportements particuliers varieraient selon l'âge: humeur triste et perte d'intérêt aux activités productives. Les enfants déprimés sont susceptibles de manifester une grande variété de troubles de la conduite, y compris de l'agressivité, du vol et de l'isolement social, plus un sentiment de désespoir et des tentatives de suicide

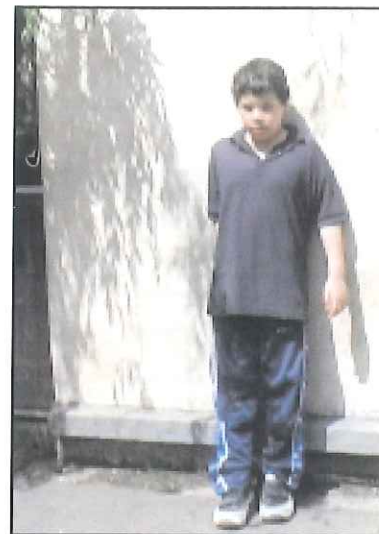
➔ 7 Comportement psychotique (en France, est considéré comme un trouble psychique et non comme un trouble du comportement)

Le comportement psychotique comprend des interprétations déformées de soi et de l'environnement, ainsi qu'un comportement gravement déviant qui est incompatible avec un développement normal. L'isolement autistique, l'auto-stimulation et l'auto-mutilation sont trois types possibles de comportement psychotique.

Ces catégories ne doivent pas être perçues comme mutuellement exclusives. Il n'est pas rare que les élèves manifestent des comportements appartenant à plusieurs types.

Pour résumer, un élève qui présente des troubles du comportement est celui qui manifeste des comportements qui nuisent de façon importante à ses apprentissages et à sa socialisation. Il présente un déficit important dans sa capacité d'adaptation et éprouve des difficultés importantes d'interaction avec l'environnement, en dépit des mesures d'encadrement habituelles.

Cette description clinique des troubles nous invite aussi à minimiser et relativiser certaines manifestations (et non troubles) comportementales de nos élèves. ■



► INCIDENCES DES TROUBLES DU COMPORTEMENT SUR LES APPRENTISSAGES

L'élève souffrant de troubles du comportement est souvent en difficulté majeure dans les domaines relationnel et cognitif. Le champ émotionnel est investi de manière importante, par crise ou de façon permanente, ce qui fragilise l'investissement dans les activités scolaires, alors que l'élève est le plus généralement bien outillé sur le plan cognitif.

Ses attitudes sont repérables à l'école. Elles peuvent être groupées pour analyse en trois pôles : les pôles affectif, social et cognitif.

► Le pôle affectif :

L'estime de soi est souvent négative. Elle freine ou paralyse l'entrée dans les activités. La peur de n'être pas le maître de la situation lui fait préférer la fuite ou la provocation. L'échec peut devenir pour lui le mode normatif dans lequel il s'identifie. L'élève accepte difficilement la remise en cause de ses productions. Toute erreur est vécue comme un échec voire même un rejet et ne peut être utilisée comme source d'apprentissage.

La recherche de plaisirs immédiats s'accompagne d'une faible tolérance à la frustration qui lui fait ressentir toute contrainte comme injuste, agressive. Il sombre alors dans une passivité dépressive ou dans une réaction violente. Ses émotions vives, débordantes s'extériorisent par des passages à l'acte disproportionnés plutôt que par les mots.

La difficulté à réguler les émotions entraîne souvent une invasion de ces émotions dans la plupart des actes de la vie quotidienne, le rendant indisponible pour les apprentissages. Le moindre incident, même banal, peut déclencher des réactions d'agressivité (l'élève en interpelle un autre, l'insulte ou veut le frapper, ou s'en prend à ce qu'il a sous la main : crayons cassés, feuilles déchirées... ou d'inhibition (l'élève se referme, boude).

Son passé est souvent parsemé de ruptures importantes, amenant des angoisses existentielles, et une quête affective. Cependant la plupart des relations affectives seront testées pour en vérifier la solidité. Cette anxiété peut s'exprimer par de la provocation à l'égard de l'adulte ou par une quête affective (parfois à la limite du chantage). Les enjeux pédagogiques des activités scolaires sont détournés, voire refusés par l'élève au profit de ses fonctionnements affectifs. L'élève ne se met pas en situation d'apprentissage. Son investissement est dépendant de la relation qu'il installe avec l'enseignant.

► Le pôle social :

Le difficile contrôle des émotions et l'intolérance à la frustration rendent difficiles l'intégration dans un groupe, perturbent la vie de la classe. L'enseignant lui-même peut être déstabilisé.

L'élève n'arrive pas à participer à un travail de groupe, il a peine à se situer parmi les autres, à nouer des relations d'amitié, suscite des réactions de rejet. Il a des difficultés à faire preuve d'empathie, à percevoir et comprendre les émotions des autres, d'où un sentiment d'injustice lorsqu'il est sanctionné pour des actes ou paroles dont il ne perçoit pas l'incidence pour les autres.

Les règles sociales, le cadre de vie, sont ressenties comme coercitives, ou susceptibles de changer selon les personnes ou les lieux (incidence des fonctionnements éducatifs dans le cadre familial), d'où des transgressions fréquentes ou une recherche des limites. Ce rapport à la loi est complexe, la loi est transgressée mais aussi recherchée comme cadre contenant et sécurisant.

► Le pôle cognitif

L'énergie utilisée par l'émotion et les fonctionnements intrapsychiques est importante. Les possibilités d'investissement intellectuel s'en trouvent amoindries, insuffisantes pour ce qui est attendu au cours de la scolarité. La fatigue est donc un facteur prégnant dont il faut tenir compte.

L'inattention, les multiples distractions générées par les moindres stimuli de tous ordres, rendent éphémère la concentration sur une tâche et difficile la construction des savoirs.

La peur d'apprendre génère un conflit entre les besoins affectifs et la construction de la pensée. La déstabilisation inhérente à tout apprentissage peut être vécue comme angoissante, car elle remet en cause son besoin de maîtrise.

La structuration dans le temps est perturbée, l'élève est dans l'ici et maintenant, il montre des difficultés à reconstruire le passé et sur-tout à se projeter.

La recherche de plaisirs immédiats réduit le nécessaire différé entre l'effort et le plaisir résultant de cet effort, rendant les apprentissages

Charles en interpelle un autre, l'insulte ou veut le frapper... ou au contraire, il se referme, boude, ou s'en prend à ce qu'il a sous la main : il casse ses crayons, sa règle, déchire ses feuilles, prend une attitude provocatrice vis-à-vis de l'adulte... Toute la vie du groupe est perturbée... L'enseignant lui-même est déstabilisé...

Jules répond avant que la question soit posée, il intervient hors-sujet. Il se déplace inopportunistement, dérangeant plus ou moins volontairement ses pairs etc... Il n'achève aucune activité passant constamment de l'une à l'autre. Les consignes de réalisation ne sont ni intégrées, ni respectées. Il ne trouve pas ses affaires en temps voulu. Tout est en désordre. Ce fonctionnement est permanent quelles que soient l'activité et les personnes concernées.

Carole est fréquemment inattentive. Les moindres stimuli de tous ordres génèrent de multiples distractions. Sa capacité à se concentrer sur une tâche est éphémère. Elle est désorganisée. Elle a du mal à trouver sa place dans un groupe et à participer au travail.

longs (la lecture par exemple) et difficiles.

Les fonctions cognitives générales (le traitement, la classification et l'intégration de l'information; la mémoire; le raisonnement; l'expression) ne sont pas touchées, cependant la résistance ou la non-disponibilité aux apprentissages peuvent entraîner une déficience.

► PISTES PÉDAGOGIQUES

Ces propositions sont essentiellement dans le champ de la prévention. C'est par un cadre de travail relationnel rassurant, accompagnant, que l'on réduit les troubles comportementaux. Les actions post-passage à l'acte sont aussi évoquées.

Observer l'enfant

Il s'agit de passer d'une observation spontanée des situations difficiles à une observation plus construite. Cet effort d'objectivation, de recueil de faits précis se construit progressivement, il permet de sortir d'une impression générale floue, emplie d'affectivité et souvent négative, pour identifier des points positifs, des schémas comportementaux récurrents qui permettent de comprendre l'enfant, et éventuellement intervenir rapidement avant l'entrée dans le trouble comportemental ou de limiter l'aggravation des situations.

► Cette observation nécessite ⁽¹⁾

- La définition du comportement à observer (inattention, agressivité, agitation, détérioration d'objets ou insultes...). L'observation se centre sur un comportement, avec autant d'observations que de comportements.
- Le choix de la durée et des lieux d'observation (la séance, la journée, la semaine... la classe, le groupe, la cour...).
- La qualité et le nombre des observateurs : une seule personne impliquée dans l'action, un observateur en retrait, plusieurs personnes.
- Un cadrage de l'observation : le moment, le lieu, les personnes impliquées, l'action ou les paroles de l'enfant, ses attitudes...
- Une compilation des résultats pour permettre l'analyse (grille, graphique...).
- Une observation et une interprétation déconnectée de tout jugement ou de ressenti : « frappe son voisin systématiquement quand l'enseignant lui tourne le dos » plutôt que « pervers » ; « utilise ses instruments d'écolier pour jouer » plutôt que « paresseux ».

Contenir les affects

► **Structurer le temps de classe**

Les outils ordinaires de la classe : emploi du temps affiché, agenda ou cahier de textes, sont utilisés quotidiennement pour induire l'implication des élèves dès le début de la journée. Les activités sont annoncées, par écrit et/ou oralement, et tenues.

Il est bon aussi de permettre à l'élève d'anticiper les changements éventuels pour se les approprier au moment voulu. Toute information doit donc être énoncée, écrite avec précision et facilement consultable.

► **Définir les espaces de fonctionnement**

L'élève ayant des troubles du comportement sera encore plus sensible que les autres au fait d'avoir son espace personnel (en primaire). Son plan de travail ne pourra être investi qu'avec son accord. Faire respecter cette règle renvoie à chacun le fait qu'il est lui-même respecté et qu'il a à respecter le droit d'autrui à la propriété.

L'espace de travail individuel est exempt de toute source de distraction, seul le matériel nécessaire à l'activité est disponible.

► **Identifier un lieu et/ou des modalités de décompression**

Un espace « sas », chaise dans un coin tranquille ou autre, peut être utilisé par l'élève lorsqu'il a besoin, il a un rôle de décompression qui permet d'éviter les passages à l'acte.

Le ressourcement peut être de l'ordre physique : un exercice de relaxation... ou d'ordre mental : une lecture d'album ou de document, un dessin libre, un jeu... une activité nécessitant des manipulations...

Ces détenteurs seront codifiées : à quel moment, où, combien de temps pourront-elles être vécues ? Qui les autorise ? Quand ? Régulièrement ou ponctuellement ? À quelles conditions ?

Ce lieu peut être extérieur à la classe, et/ou être une personne : autre enseignant, directeur, ATSEM, CPE, surveillant...

Ulysse, en CP, a beaucoup de mal à supporter les contraintes, la non-réussite du premier coup. Au jeu, il ne peut accepter de perdre. S'il y a conflit, il a du mal à se contrôler. Changer de lieu, de partenaires lui est parfois nécessaire. Souvent, il a retrouvé son calme en jouant seul au jeu d'adresse « Les doigts malins ». Il est capable de dire ensuite : « je suis calmé, je peux retourner dans ma classe ».

(1) Champoux L., Couture C. et Royer, É. 1992. *L'observation systématique du comportement*. Ministère de l'Éducation (canadien), Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Le site canadien gestiondeclasse.net fournit un grand nombre d'outils pour l'enseignant quant à la gestion des difficultés comportementales. La recherche canadienne sur les réponses éducatives et pédagogiques aux troubles du comportement est plus aboutie qu'en France.

➔ Construire des règles de vie

La loi (le règlement de l'institution, de l'établissement ou de la classe) construite avec les élèves, énoncée, écrite et appliquée par tous (adultes compris). Le règlement est souvent vécu par l'enfant comme une coercition, une limite à sa volonté de toute puissance, ce sentiment est renforcé par la construction de beaucoup de règlements comme une suite d'interdictions. Le construire d'abord comme un moyen de sécuriser l'enfant par la définition de ses droits. Les devoirs qui découlent de ces droits étant définis ensuite. Les règles sont claires, l'enseignant donne des exemples de leur respect et de leur non-respect. Ces règles sont connues (affichées, elles servent quotidiennement de référence), comprises (elles sont formulées avec des mots simples et ont le même sens pour tous), partagées (elles ont été discutées), utiles (elles sont peu nombreuses et nécessaires à la vie en société), positives (elles décrivent une action à faire plutôt qu'à ne pas faire), raisonnables (elles sont sécurisantes et favorisent la responsabilisation de l'élève), appliquées avec constance (elles sont toujours respectées et elles garantissent un traitement équitable)⁽²⁾.

Cette loi est évolutive, elle se construit au fur et à mesure des événements de la vie du groupe et son application fait l'objet de renforcement positif.

Permettre le différé

➔ Donner du sens aux activités

pour que l'élève puisse avoir raison de s'y intéresser. Un exercice de conjugaison ou une expression écrite qui ne trouve pas sa justification dans une démarche signifiante ne sera pas conduit par l'élève de la même manière que le même exercice proposé dans la perspective du but à atteindre. Il est donc souvent bon de situer le travail dans l'ensemble de l'apprentissage.

Exemples : La précédente leçon vous a indiqué les règles d'orthographe des verbes au présent. Aujourd'hui, l'exercice est un exercice d'entraînement pour que vous les appliquiez de plus en plus automatiquement... Vous pouvez bien sûr regarder le tableau de conjugaison si c'est utile pour vous... mais en essayant de vous expliquer votre choix... pourquoi un « s » ? (2e pers du sing. verbe du 1er groupe). Après quelques exercices de ce type, vous serez capables d'orthographier les verbes au présent dans une phrase sans hésitation. C'est le but.

➔ Ouvrir les activités sur le monde

Les élèves qui ont des troubles du comportement sont plus intéressés par ce qui vient du champ extrascolaire. La possibilité qu'ils auront de se documenter sur tel ou tel sujet à partir d'ouvrages accessibles à leur âge favorisera leur implication dans le sujet traité.

➔ Proposer des projets

La pédagogie de projet est particulièrement adaptée car elle donne du sens aux apprentissages, incite l'élève à anticiper et à se projeter, l'oblige à différer son plaisir.

Soutenir l'effort d'apprendre

➔ Séquencer les étapes de l'apprentissage

Les étapes intermédiaires sont autant de moments à marquer en vue de la prise de conscience de l'avancée de l'apprentissage. Veiller à cela contribue à promouvoir les efforts de l'élève, à raviver, si nécessaire, son désir de réussir, à lui rappeler les conditions d'y parvenir. Les compétences acquises seront reconnues.

➔ Clarifier les attentes

Il est particulièrement important pour l'élève de savoir ce qui est attendu de lui : compétences et connaissances attendues, critères de réussite, modalités de restitution, exigences de forme... [Par oral — par écrit — par cœur — en expliquant — en résumant — en répondant à des questions — en complétant une carte — en reproduisant un schéma — etc.]

Les critères de réussite définis en amont du travail scolaire aident aussi à la concentration de l'élève et lui donnent les repères pour objectiver ses résultats. Ceci contribue au climat de sérénité particulièrement important pour l'élève atteint de troubles du comportement, car cela induit chez lui une distanciation par rapport à l'appréciation de son travail ; il s'identifiera moins à ses résultats.

➔ Planifier les tâches

Dans la construction de ses apprentissages, l'élève maîtrisant peu ses affects ou ses pulsions, y introduit plus ou moins ses désordres internes. Cela perturbe ses démarches de compréhension. Il est donc nécessaire de l'aider à conduire son travail en lui indiquant les étapes à suivre, surtout dans les domaines où il est le plus en difficulté.

Exemples : Une compréhension de texte est généralement appréciée en fonction des réponses données à une série de questions. Une fiche : « mode d'emploi » pourrait soutenir ses réponses. Une situation-problème pourra être résolue avec des indicateurs de recherche. Une leçon à apprendre sera accompagnée du « comment faire ? »

(2) Trudeau H., Desrochers C., Tousignant J.-L. et collaborateurs, 1997. *Et si un geste simple donnait des résultats...* Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves. Sous-comité régional de l'adaptation scolaire et des services complémentaires de la Montérégie. Éditions Chenelière/McGraw-Hill

➔ **Mettre en situation de réussite et reconnaître les réussites**

L'élève, facilement angoissé par la peur de l'échec, aura besoin d'être sécurisé en pouvant utiliser ce qui a été construit comme référence (exemples : le tableau de numération, des temps de conjugaison, une frise chronologique en histoire), au cours d'exercices scolaires. Les aides peuvent être aussi verbales, aussi bien dans l'apport technique que dans le témoignage d'intérêt ou d'encouragement. Avec des adolescents, ces manifestations de soutien public sont mal perçues par l'élève et devront s'exprimer hors du groupe. L'aide de l'enseignant est importante. C'est sa parole bienveillante qui constate, qui encourage, qui exige le retour au travail après le « ressourcement nécessaire », c'est cette parole qui tiendra lieu d'étayage à la continuité de l'effort.

➔ **Améliorer la durée de concentration sur une tâche**

L'élève qui a de la difficulté à demeurer sur un travail dans une durée normale pour sa classe d'âge, doit se voir encourager à développer ses capacités de concentration. Il est utile d'envisager avec l'élève les temps impartis, les pauses possibles, les reprises. Ils s'imprègnent, pour les plus jeunes, de la notion de durée, mais les plus grands prennent conscience de leur fragilité, apprennent à les gérer, s'entraînent à augmenter leur performance.

Sublimer les affects

➔ **S'appuyer sur ses intérêts**

L'élève a donc besoin d'être stimulé pour poursuivre ses efforts. Plusieurs manières de le faire peuvent renforcer l'investissement de l'élève dans sa scolarité.

En premier, la connaissance de ce qui intéresse particulièrement l'élève, permet de le rejoindre là où c'est important pour lui.

➔ **Proposer des œuvres culturelles universelles**

On offrira des œuvres de qualité sûre qui le mettront en contact avec les diverses expressions porteuses des interrogations et des conflits internes universels.

Les élèves qui nous occupent sont particulièrement sensibles aux questions de la vie. L'homme, sa place dans le monde, la création, la vie et la mort, le bonheur et le malheur, l'amour et la haine, la liberté, autant de thèmes qui peuvent les toucher !

Leur imaginaire sera nourri avec des textes littéraires tels que les contes, les récits mythologiques, la poésie, la tragédie, le drame...

L'élève souffrant de ses interrogations, de ses contradictions internes pourra, dans les œuvres proposées, nourrir sa réflexion, s'ouvrir aux dimensions symboliques, s'approprier leurs questionnements, et trouver réponse à ses questions ⁽³⁾.

➔ **Favoriser la création**

Par les approches artistiques variées : arts visuels, musique, sculpture... mais aussi poésie, chant, théâtre... Toutes ces pistes sont à proposer, elles ont permis à des générations d'élèves d'exprimer dans un cadre social reconnu les affects qui les traversent ⁽⁴⁾.

Eduquer les comportements

➔ **Proposer des contrats de comportement**

Avoir des attentes accessibles par l'élève, donc adaptées à sa situation.

Le contrat de comportement est signé par l'enseignant et l'élève, il définit les actions de chacun (comportement attendu clairement identifié pour l'élève, aides apportées pour l'enseignant), les conséquences associées aux comportements pour l'élève (soutien positif de l'enseignement et renforcement de l'élève dans ses efforts), la durée de sa validité et sa date de renégociation.

"A" arrive en MS de maternelle. Il est décidé avec les parents et tous les soignants de le maintenir en maternelle tellement les règles de vie sont peu intégrées. Il ne reste pas en place en classe, touche à tout, n'écoute ni ne participe, ne se met au travail que s'il est absolument sûr de réussir.






Des petits contrats tout d'abord d'un ou deux objectifs, lui ont permis petit à petit de respecter les règles de la classe : j'accroche mon étiquette le matin - je reste assis pour tel rituel - avec l'aide de la maîtresse, j'essaie de me lancer dans un nouvel exercice... Lorsqu'il avait atteint son objectif, "A" avait le droit de rejoindre le coin cuisine qu'il appréciait beaucoup. Petit à petit, "A" a réussi à tenir en place le temps du regroupement, à écouter et même à commencer à participer. Se lancer dans une nouvelle tâche restait difficile. En GS les contrats ont donc plus concerné le travail, avec des objectifs précis par domaine.

Le contrat suivant a été proposé en début de CP où une plus grande autonomie est demandée dans les déplacements. Il a été complété petit à petit selon les progrès de "A" : Pour le cartable, "A" avait sur sa table un rappel illustré des éléments à mettre dedans. Petit à petit grâce à ces contrats qui faisaient l'objet d'une discussion avec les enseignants à l'école et avec les parents à la maison ont permis de chercher avec lui des solutions pour améliorer les résultats. "A" a pu progresser dans son comportement : règles de vie, socialisation et travail.

(3) Lire sur ce thème « L'enfant et la peur d'apprendre » de Serge Boimare. Dunod, 2000

(4) Lire « Les vilains petits canards » ou « Un merveilleux malheur » de Boris Cyrulnik. Odile Jacob

Pistes pédagogiques

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
<p>Le matin, je me mets en rang quand ça sonne et je pense à mon cartable.</p> 					
<p>Lors des déplacements pour les récréations, je reste en rang.</p> 					
<p>À la fin de la récréation, je me mets en rang quand ça sonne.</p> 					
<p>Le midi, je me mets en rang avec mes camarades de classe pour aller manger.</p> 					
<p>Je pense à mon cartable et mon manteau.</p> 					

Signature des parents
(fin de semaine) :

O : Oui, j'ai respecté la règle
N : Non, je n'ai pas respecté la règle

Soutenir les comportements attendus

➔ Identifier avec les élèves les comportements attendus

et enseigner des habiletés sociales, des comportements qui permettent des relations sociales acceptables (par exemple, comment se joindre à un groupe, comment manifester son désaccord à un autre ou une autre élève ou à un ou une adulte).

➔ Récompenser les comportements adaptés

(ainsi que les acquis cognitifs) plutôt que sanctionner les comportements inadaptés. Une fréquence élevée de renforcement est plus susceptible d'amener une modification du comportement.

➔ Verbaliser ses émotions

La gestion des crises passe par la parole. Cette parole s'appuie sur une identification des émotions, la connaissance du vocabulaire adapté, une prise de conscience des facteurs déclencheurs, un espace de parole, qui sera donné par l'enseignant, avant (si possible), pendant ou après la crise. Pour aller vers un apprentissage de la maîtrise de soi dans des situations similaires ultérieures. L'implicite est verbalisé, en particulier sur le plan affectif et relationnel.

T. part dans une forte colère. Il lance des coups à toute personne proche de lui. Une fois calmé, il réalise dans la discussion que c'est la soif qui a provoqué son état. Il prend donc l'habitude de réclamer ou d'aller boire un peu d'eau dès qu'il se trouve dans cette situation. T. a rencontré la même difficulté face à la chaleur, la faim...

P. est en 6^e. Il est scolarisé dans l'établissement depuis le CM1. C'est un enfant envahi d'angoisses.

Il est particulièrement en difficulté dans ses relations avec les autres. Il a une pensée très rigide et ne sait pas s'adapter dans les jeux. Un travail de mise en situation et de verbalisation est fait par les thérapeutes plusieurs fois par semaine.

À l'école, nous reprenons avec lui les situations qui lui ont posé problème. Petit à petit, P. réussit à jouer avec les autres mais a du mal à construire de vraies relations d'amitié. Les autres élèves sont gênés par ses tics (physiques et langage) et sa rigidité de pensée qui rend les jeux et les conversations difficiles, mais il ne montre aucune violence.

En 6^e, la situation devient plus tendue entre les élèves et génère chez lui une grande souffrance. Il s'intéresse alors beaucoup aux armes, aux films violents ou fantastiques... Cela crée chez lui de nouvelles angoisses, des comportements agressifs et des écrits menaçants (menace de mort envers profes-

seurs ou élèves).

Lors d'une « crise », un travail avec les soignants permet d'évaluer la dangerosité de la situation et de prendre des solutions thérapeutiques pour l'aider à maîtriser ses pulsions. Une équipe de suivi de scolarisation où il est présent permet de verbaliser la situation, de réfléchir aux éléments déclencheurs et aux solutions à envisager pour mieux réagir. Des limites sont fixées par le directeur et acceptées par les différents partenaires du Projet Personnalisé de Scolarisation.

Quelques semaines plus tard, après une période calme, nous trouvons des menaces de mort qu'il a écrites sur sa table envers un de ses professeurs. Il s'agit d'une matière où P. n'est pas à l'aise. P. est averti qu'il sera sanctionné; les parents sont prévenus. Avec le professeur, le C.P.E. et le directeur, il est décidé lui faire nettoyer toutes les tables de la classe.

P. est reçu par le directeur qui donne la sanction puis par le professeur et l'enseignant spécialisé qui le suivait en primaire. Nous lui donnons l'occasion de ver-

baliser la situation : pourquoi ces écrits ? Quel effet pour un professeur qui reçoit cette agressivité ? Comment aurait-il vécu lui-même le fait de recevoir de telles menaces ?

Dans l'entretien, P. exprime en quoi la matière lui pose problème mais aussi l'humour utilisé par le professeur. En effet, P. du fait de sa rigidité de pensée, a peu accès à l'humour. Il réussit à percevoir la violence des mots qu'il a utilisés et qui, visiblement, dépassaient de loin sa pensée. Avec le professeur, il a pu décider de modalités pour réclamer l'aide dont il a besoin et gérer ses difficultés de façon plus positive.

Le lundi suivant, lors du travail en groupe d'aide, P. est plus serein et réussit même à rire de l'humour d'un de ses camarades. Le travail de verbalisation, qui a duré le temps d'une récréation, lui a permis d'avancer dans la gestion de ses angoisses et de ses relations aux autres. Au cours suivant, il a su demander l'aide de son enseignant avec lequel une certaine confiance s'est installée.

➔ Être "modélisant"

Les adultes jouent le rôle de modèle et renforcent les comportements responsables et respectueux. Ils ne fluctuent pas dans le temps et sont dans la mesure du possible semblables pour tous les membres de l'équipe pédagogique.

Gérer les situations de crise

➔ Mettre en place des protocoles de gestion de crise

Ces protocoles sont réfléchis préalablement en équipe. Ils permettent de réagir rapidement, soulagent l'adulte dans la gestion « à chaud » de l'événement, sont contenant et rassurants pour l'enfant.

➔ Résoudre les problèmes mineurs immédiatement

Tous les problèmes de comportement ne font pas forcément appel au règlement et au processus de sanction/réparation qui pourrait alors considérablement alourdir le fonctionnement de la classe, les problèmes mineurs sont gérés d'une manière positive et immédiate, en utilisant, si c'est possible, l'humour, qui désamorce souvent des situations tendues, sans jamais humilier l'enfant.

➔ Proposer des sanctions éducatives

La sanction a quatre finalités, assurer le bon fonctionnement et la sécurité du groupe, permettre à l'auteur d'identifier le manquement aux règles de fonctionnement du groupe et ses conséquences (matérielles, relationnelles, affectives...), réparer le préjudice subi (prendre en compte la victime et faire prendre conscience du ressenti de celle-ci), permettre la réinsertion dans le groupe.

Éric Prairat définit quatre principes pour une sanction éducative ⁽⁵⁾ :

- Principe de signification : elle s'adresse à un sujet, et non pas à un groupe.
- Principe d'objectivation : elle porte sur des actes bien identifiés à l'enfant.
- Principe de privation : elle supprime des droits ou des avantages.
- Principe de socialisation : elle appelle une réparation ou un geste matériel et/ou symbolique à destination de la victime ou du groupe.

(5) Prairat Eric, *La sanction en éducation*, PUF collection « Que sais-je », Paris, 2003

CONCLUSION

L'accueil d'un élève atteint de troubles du comportement est l'affaire de tous dans un établissement. Il est essentiel pour l'enseignant de la classe, qui gère l'élève au quotidien, de trouver des points d'appui au sein de l'école et auprès des partenaires extérieurs. La réussite du projet dépend aussi de la collaboration avec la famille. Les réponses pédagogiques doivent viser à structurer l'élève qui souffre de troubles du comportement. Ainsi, dans le cadre d'un projet personnalisé, la PRÉVENTION a tout son sens. ANTICIPER par la cohérence des dispositifs, la pertinence des objectifs, la patience valorisante et l'évaluation régulière, donne une colonne vertébrale à la construction des apprentissages scolaires et à l'adaptation sociale. L'élève y trouvera le cadre sécurisant pour évoluer positivement en milieu scolaire.



Quelles démarches pour scolariser un élève en situation de handicap ?

► 1. LE DROIT À LA SCOLARISATION ET LE DEVOIR D'ACCUEIL :

- L'apport fondamental de la loi 2005 est le droit d'inscrire à l'École tout enfant qui présente un handicap. La scolarisation en milieu ordinaire est posée comme principe, la scolarisation en dispositifs (CLIS et UPI) ou en établissements spécialisés se fait après étude de la possibilité de l'École ordinaire. Les établissements scolaires répondent aux besoins de l'élève via le projet d'accueil individualisé ou le projet personnalisé de scolarisation.
- L'École doit tout mettre en œuvre pour rendre accessibles les apprentissages (devoir de moyens).



► 2 LORSQUE JE SOUPÇONNE UN HANDICAP :

Je prends contact avec l'équipe précédente qui a suivi l'élève et, dans le même temps, j'informe la direction de mon établissement scolaire.

En lien avec le chef d'établissement, après réunion de l'équipe éducative, je demande aux parents, au cours d'un entretien, de réaliser un bilan auprès d'un médecin spécialisé, de préférence dans un centre référent, le diagnostic sera précisé.

- Suite à ce bilan, si une déficience est reconnue, les parents doivent eux-mêmes présenter un dossier à la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) en vue de la reconnaissance d'une situation de handicap de leur enfant.
- Le chef d'établissement leur transmet les coordonnées de l'enseignant référent de secteur qui les accompagnera dans ces démarches.
- L'enseignant référent prend contact avec l'équipe pédagogique.
- L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH élaborera avec les parents un projet personnalisé de scolarisation (PPS) et des moyens d'accompagnement (allocations, attribution d'une Assistante de Vie Scolaire...) en prenant en compte les éléments fournis par l'équipe pédagogique.
- Une commission (CDA) se réunit alors afin d'arrêter ce PPS. Si les parents l'acceptent, il est signé par les enseignants, la direction de l'école, l'équipe pluri professionnelle qui travaille avec l'enfant, les parents...



► 3 PRÉCISION SUR LE PROJET PERSONNALISÉ DE SCOLARISATION (PPS)

- Il définit les modalités de scolarité : pédagogiques, éducatives, thérapeutiques, sociales répondant aux besoins de l'élève et il est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.
- Il est suivi par l'équipe de suivi de la scolarisation.
- Il peut être changé ou modulé à la demande des parents ou des équipes, après accord de la CDA.
- Souvent les orientations pédagogiques sont générales (quotité horaire, aide humaine, éventuellement grands objectifs à atteindre). Il y a lieu de les affiner par un projet pédagogique individualisé.



► 4 EN CAS D'ACCUEIL D'UN ÉLÈVE HANDICAPÉ QUI A DÉJÀ UN PPS :

- L'établissement scolaire a un contact avec l'enseignant référent.
- Prendre connaissance du projet.
- Remettre à jour ce projet si besoin.
- Adapter sa classe et sa pédagogie de façon à accueillir l'élève dans les meilleures conditions.



► 5 POUR LA CONTINUITÉ DE LA SCOLARITÉ ET DE L'ORIENTATION :

- L'enseignant référent organise un bilan du PPS au moins une fois par an en réunion de synthèse (présence de l'équipe pluri professionnelle, directeur d'école et enseignant référent, présence des parents s'ils ne sont pas présents, ils doivent être informés ultérieurement des délibérations. Une révision peut être demandée à l'issue de ce bilan.
- Conserver les comptes rendus de réunion ainsi que les décisions prises.
- Une orientation en CLIS, en UPI ou en SEGPA peut-être envisagée en fonction de l'évolution de l'élève. Cette orientation s'anticipe très tôt dans l'année scolaire (voir le calendrier des activités de la CDA (orientations en CLIS, UPI, établissements spécialisés) et de la CDO (orientation en SEGPA) auprès de l'Inspection académique.

SCOLARISATION D'UN ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP

La MDPH est un Groupement d'Intérêt Public (GIP)

La Commission exécutive
- est composée des différents membres de la MDPH
- est chargée de la gestion de la MDPH

Commission exécutive

Maison Départementale des Personnes Handicapées

L'Équipe pluridisciplinaire

réunit des professionnels.
Sa composition peut varier en fonction du handicap.

L'Équipe pluridisciplinaire

- évalue les besoins de la personne handicapée
- élabore un plan de compensation dont le projet personnalisé de scolarisation est un des éléments

Équipe Pluri disciplinaire

Commission Droits Autonomie

La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

est composée de 23 membres.
Elle peut être organisée en sous-sections ou sections.
Elle prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée

Le Projet Personnalisé de Scolarisation
définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales, et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ou une maladie invalidante

Projet Personnalisé Scolarisation

Le Projet Personnalisé de Scolarisation
constitue un des éléments du Plan de Compensation

L'établissement scolaire accompagne l'élève et sa famille

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Il est en lien avec l'Enseignant référent

Ses besoins

Sa demande

L'établissement scolaire met en œuvre le PPS, complété par un projet pédagogique

Son projet

Ses compétences

Enseignant Référent

Équipe Suivi Scolarisation

L'Enseignant Référent est titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH

L'Enseignant Référent :

- Assure la permanence des relations entre l'élève et sa famille
- Réunit l'équipe de suivi de la scolarisation
- Favorise la continuité et la mise en œuvre du Projet Personnalisé de Scolarisation

L'Équipe de suivi de la Scolarisation réalise l'évaluation des besoins et des compétences de l'élève handicapé en situation scolaire

L'Équipe de suivi de la Scolarisation

peut proposer avec l'accord de la famille une révision d'orientation à la CDAPH

L'Équipe de suivi et de Scolarisation

- Comprend l'ensemble des personnes concourant à la mise en œuvre du **Projet Personnalisé de Scolarisation**
- Assure le suivi des décisions de la **Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées**
- Met en œuvre et assure le suivi du **Projet Personnalisé de Scolarisation**

Schéma réalisé à partir d'un document de l'Académie d'Orléans-Tours - Circonscription Bourges Chancellerie AESEH

► DE QUELLES AIDES PUIS-JE DISPOSER ?

► 1 L'enseignant référent qui assure le lien entre le MDPH et les services académiques :

C'est la « cheville ouvrière » pour la scolarisation des élèves handicapés.

C'est un enseignant spécialisé aux missions nombreuses. Il peut, auprès des équipes pédagogiques :

- apporter des éléments de connaissance sur l'enfant si celui-ci a fait déjà l'objet d'une décision de la CDA
- indiquer les principales étapes d'une saisine de la MDPH et de l'élaboration du PPS
- animer l'équipe de suivi de la scolarisation, dont fait partie l'équipe pédagogique qui a l'élève en charge
- mettre en contact les différents intervenants auprès de l'enfant
- aider à préparer la poursuite de la scolarité (en particulier les changements de degrés et les orientations)

Ses coordonnées sont disponibles auprès de la circonscription ASH qui couvre l'établissement, ou auprès de la MDPH.

► 2 L'équipe pédagogique

« Le quatrième défi est celui du partage de la responsabilité éducative. Pour sortir les enseignants de leur isolement, il faut susciter la responsabilité collective qui implique que l'équipe-école prenne une part active dans le développement des compétences sociales pour les élèves en difficulté d'adaptation ; il faut prévoir des lieux d'échanges pour que les enseignants puissent s'entraider, et favoriser la formation vécue en collégialité avec les professionnels et les techniciens engagés eux aussi dans la démarche d'accompagner l'élève en difficulté de comportement. » (Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire, Comprendre, prévenir, intervenir, Avis au ministre de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation (Québec), février 2001)

Le travail avec un élève atteint de troubles du comportement demande de la part de l'enseignant une grande dépense d'énergie, fait passer en premier plan le cadre, le rapport à la loi, la rigueur et l'exigence ce qui ne lui renvoie pas forcément l'image la plus positive du métier et ne correspond pas toujours à ses choix personnels. Les progrès souvent lents, irréguliers, avec de fréquentes régressions de ces élèves peuvent provoquer le découragement. Il est donc important que les enseignants trouvent dans l'équipe des relais pour aider l'élève, particulièrement dans les moments les plus difficiles, mais aussi dans des échanges de services, des espaces d'échange qui permettent l'évaluation des progrès des élèves et la recherche de moyens d'aide...

► 3 L'auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou l'emploi vie scolaire (EVS)

Cette aide humaine à la scolarisation n'est octroyée que par décision de la CDA, au vu du PPS.

Généralement, son temps de présence auprès de l'élève est inférieur à son temps de présence total. Il peut être présent sur des temps non scolaires (accueil le matin, temps de repas...) sur convention.

Sa mission consiste à accompagner l'élève pour permettre sa scolarisation en milieu ordinaire ; ce n'est ni un enseignant, ni un éducateur sur lequel on se décharge de sa responsabilité pédagogique.

Sans attribuer aucun rôle pédagogique à l'AVS (son accompagnement est toujours relatif à une tâche dont il ne définit ni les objectifs, ni l'évaluation, ni la progression dans un ensemble plus vaste) le texte de référence (la circulaire du 11 juin 2003) ouvre cependant la voie à une interprétation plus large, laissée à l'appréciation de chaque enseignant et à sa façon personnelle de gérer le groupe classe.

Les missions de l'AVS sont de veiller à l'installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort de l'élève ; favoriser sa socialisation ; relayer, selon les besoins, les consignes et actions de l'enseignant (mais ne pas faire à la place) ; ne pas faire écran entre l'élève et la classe.

À propos de l'aide aux tâches scolaires, il est bien précisé qu'elle nécessite « une appréciation fine de l'autonomie de l'élève et une prise en compte de la nature et de l'importance des activités, le tout résultant d'une concertation avec chaque enseignant » :

- une aide aux déplacements et à l'installation matérielle, une aide à la manipulation du matériel scolaire, la facilitation et la stimulation, le développement de son autonomie. Tout cela en concertation avec l'enseignant.
- des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières.
- l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification particulière, l'aide aux gestes d'hygiène.

ATTENTION : L'attribution d'un AVS peut avoir un effet contraire à l'inclusion souhaitée de l'élève handicapé, en évitant à l'enseignant de se poser les bonnes questions de l'accessibilité pédagogique des contenus proposés.

L'AVS peut aussi être pour l'enseignant un stimulant et un catalyseur en lui renvoyant sa propre perception

Témoignage de Mélanie Vassilic, AVS

Depuis septembre 2008, je suis AVS auprès d'un enfant qui a des troubles du comportement.

Lorsque j'ai débuté, il m'a vraiment touchée. C'est un enfant troublé mais aussi très troublant. Ses peurs, ses angoisses m'ont émue et je suis devenue trop « bienveillante » avec lui. Son institutrice et l'enseignante spécialisée m'ont fait prendre conscience que j'étais trop proche de lui. Dans une relation d'aide, il n'est pas toujours facile de trouver la bonne distance surtout auprès d'enfants en détresse. C'est pourquoi travailler en équipe est à mon sens primordial. Ensemble, nous déterminons les objectifs et outils à mettre en place. Nous échangeons sur les progrès et les difficultés. C'est un enrichissement mutuel dont le bénéficiaire est l'enfant.

Aujourd'hui, je suis plus ferme et exigeante. Avec cette attitude, j'obtiens davantage d'attention de sa part et il fait des progrès. Il est aussi plus calme et plus rassuré.

du fonctionnement de l'élève face aux tâches proposées, en l'aidant à ajuster son analyse et ses approches et peu à peu, en amenant l'enseignant à opérer les virages nécessaires à une véritable prise en compte pédagogique de la différence.

➔ 4 Les élèves de la classe

La manifestation des troubles peut être choquante, voire effrayante pour certains enfants, et entraîner un rejet de l'enfant qui va à l'encontre des objectifs éducatifs poursuivis. Ils ont besoin de verbaliser la situation. Les conseils d'élèves, dans un cadre bien défini, avec des règles de prise de parole bien précises, permettent aux élèves de la classe d'exprimer leurs difficultés, leurs ressentis, et de chercher ensemble des solutions aux situations conflictuelles, de prendre des engagements pour améliorer et évaluer l'efficacité de ces solutions. Ils permettent au groupe classe de conserver une certaine sérénité face à des comportements souvent perturbateurs et ne pas laisser les situations s'envenimer.

➔ 5 Les enseignants spécialisés :

Ce sont les spécialistes de la pédagogie adaptée au trouble ou au handicap pour lequel ils ont été formés. Une de leurs missions est l'accompagnement à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés et à ce titre ils peuvent :

- intervenir directement auprès de l'élève, hors la classe, ou dans la classe
- vous aider à poser un diagnostic pédagogique
- vous suggérer des orientations de travail, des adaptations pédagogiques, des ressources documentaires...

Ils travaillent dans l'établissement, dans des institutions spécialisées, des services de soins, des Rased... S'ils ne vous contactent pas d'eux-mêmes, les autorités diocésaines vous donneront leurs coordonnées.

Dans les écoles et collèges privés de l'académie de Paris, vous pouvez contacter directement les enseignants ressources du collège Saint Jean de Dieu, 223 rue Lecourbe 75015 PARIS. Téléphone: 01 53 68 43 30.

➔ 6 Les partenaires médico-sociaux

Là où les enseignants voient d'abord un élève les soignants voient d'abord un patient, les éducateurs spécialisés une personnalité à développer. L'enjeu est d'arriver à mettre en cohérence ces diverses approches, à percevoir ensemble l'enfant dans ses différentes dimensions. Déjà en 1993, Roger MISES écrivait: « D'autres expériences novatrices voient aussi le jour avec la constitution de réseaux articulant des approches ambulatoires élargies, menées par des équipes de santé mentale infantile avec les actions éducatives et pédagogiques qu'autorise l'intégration de l'enfant dans l'école ordinaire. Ici aussi, l'élaboration d'un projet individualisé implique l'enseignant « ordinaire » dans un travail multidisciplinaire où il est appelé à occuper une position charnière, mobilisatrice de sa créativité et de ses capacités d'identification aux autres intervenants. » Le P.P.S. doit permettre de définir des objectifs et des moyens, soit communs, soit cohérents.

Ce partenariat n'est pas toujours présent mais gagne à être mis en place, chacun permettant d'éclairer le travail de l'autre. Il permet également de poser les garde-fous qui aideront l'élève à surmonter les difficultés qu'il a à « pouvoir pleinement se situer comme un élève capable d'acquérir des connaissances et de prendre plaisir à la découverte » et à développer des compétences sociales et à éviter l'exclusion que ces comportements peuvent provoquer. Il permet aussi de construire un cadre cohérent pour ces élèves qui ont une

LES ÉLÈVES DE LA CLASSE

A. (CE1) était en conflit chaque jour avec ses camarades. Un conseil d'élève lui a permis d'exprimer sa sensation d'étouffement face à une trop grande sollicitude de ses camarades qui venaient le chercher pour se mettre en rang pour la cantine, ce qu'il oubliait régulièrement. Les autres élèves ont proposé de l'aider de façon plus subtile (par la parole et non par le geste). A. a accepté cette proposition et les conflits se sont apaisés.

B. (CE1) entrainait dans de fortes colères dès qu'il était en difficulté et se sentait en échec. Un conseil d'élève a permis à chacun d'exprimer ses propres difficultés, ses différences. A. a pu réaliser qu'il n'était pas le seul à rencontrer des difficultés d'apprentissage et a ainsi mieux accepté ces situations.

Pierre est en classe de CP. À la fin du 1er trimestre, il ne supporte plus sa classe: enseignante et pairs. Il refuse tout travail « c'est nul d'abord ». Il ne peut assumer une journée de classe dans un même lieu, avec les mêmes personnes. Ses crises de violence sont si fortes qu'il faut calmer le jeu avec les élèves et les parents. Il se montre violent aussi avec son enseignante.

Une proposition lui est faite :

- Travailler à son rythme, et aborder les notions de CE1 dans le cadre du Regroupement d'Adaptation

- Aller régulièrement, selon un planning établi auparavant, en classe de CM2 pour y effectuer son travail. Un tuteur, choisi parmi les élèves les plus rapides de CM2, s'assure qu'il a compris ce qui lui est demandé, l'aide éventuellement pour effectuer le travail et veille également à ce que son comportement soit acceptable.

- Au 3ème trimestre, il intègre la classe de CE1, 2 fois par semaine pendant ¾ d'heure. Cet aménagement a permis de tenir le reste de l'année, avec une réelle diminution des accès de colère et de violence. L'intégration en CE1 se fait sans heurt au cours de ce trimestre.

Le rôle des élèves de CM2 a été déterminant: ils l'ont accompagné dans sa démarche, étant à la fois exigeants avec lui et compréhensifs.

LES PARTENAIRES MÉDICO-SOCIAUX

R. arrive en GS pour une scolarisation à mi-temps avec un hôpital de jour (2 jours/2 jours). Les échanges entre les 2 équipes ont permis :

- de percevoir les progrès de R. dans tout ce qui est comportement

- de faire un lien entre les deux équipes et donc de permettre aux soignants et aux éducateurs de renforcer les acquis de R. à l'école et aux enseignants de percevoir des acquis que R. ne montrait pas encore à l'école

- d'augmenter progressivement le temps de scolarisation de R.

- de permettre au personnel de l'hôpital de jour de percevoir les acquis de R. dans les apprentissages scolaires et d'en reprendre certains afin de l'aider à surmonter sa peur de l'échec

- de passer à une scolarisation à plein temps (après un premier trimestre à temps partiel (2 jours ½ école, 1 jour ½ hôpital de jour), tout en poursuivant le suivi thérapeutique dans le cadre d'un CMP collaborant avec l'hôpital de jour.

grande sensibilité aux contradictions, aux failles dans les attitudes des adultes, et foncent dans ces « portes ouvertes » qui renforcent leur sentiment d'insécurité, leurs comportements perturbateurs pour le groupe et leur peur d'apprendre. Il permet aussi aux adultes de pointer les réussites et les difficultés de l'élève d'ajuster le projet individuel de l'élève. Pointer les réussites, les progrès est extrêmement important pour les enseignants face à des élèves qui demandent une grande patience et une grande ténacité de leur part et pour qui on pourrait oublier d'où ils sont partis et se décourager face à l'écart qui subsiste par rapport aux autres élèves.

Ces partenaires peuvent travailler dans des lieux divers : centres hospitaliers, CMP, établissements spécialisés, services de soins, CMPP, libéraux... Les parents ou l'enseignant référent pourront vous donner leurs coordonnées.

➔ 7 Le personnel de l'école

L'élève avec troubles du comportement est imprévisible et ses troubles peuvent survenir n'importe où, avec n'importe qui. Les surveillants, les ATSEM, le personnel de cuisine... tout le personnel de l'école en contact avec les élèves, a besoin d'être informé pour pouvoir réagir de façon adaptée au comportement de l'élève. Ils vont aussi pouvoir relayer auprès des enseignants leurs observations. Un conflit à la cantine, dans la cour peut provoquer un comportement difficile chez l'élève. Une analyse de la situation avec les élèves concernés, un rappel du cadre peuvent permettre d'apaiser la situation et d'éviter l'effet « boule de neige », éventuellement un protocole de réaction à suivre, des personnes à contacter...

➔ 8 Les parents

Ce sont des partenaires incontournables, d'abord parce qu'ils sont légalement les premiers responsables de l'éducation de leur enfant, ensuite parce qu'ils connaissent leur enfant, son histoire, ses fonctionnements et habitudes familiales... Leur regard, les informations apportées sont d'une grande utilité pour comprendre l'enfant. Dans un cadre de co-éducation, les adaptations pédagogiques mises en œuvre doivent être expliquées, comprises, et éventuellement relayées dans la sphère familiale pour un maximum d'efficacité.

En retour, ils attendent souvent beaucoup de l'école, lieu de normalité pour leur enfant différent, les exigences sont parfois à la mesure de leurs espoirs et de leurs inquiétudes.

Quelques outils pour aider :

- La définition avec eux d'objectifs prioritaires par rapport auxquels on aura une grande exigence et d'objectifs secondaires par rapport auxquels on aura une certaine tolérance. Cette précision doit concerner également le travail du soir qui devient souvent source de conflit ; les parents ont besoin d'être conseillés quant à une limite de durée et de conditions de ce travail ; l'enfant gère ensuite avec son enseignant.
- L'utilisation d'un tableau d'évaluation (sous forme de « contrat » éventuellement) par rapport à quelques comportements permet une communication école/maison pour un dialogue parents/enfants (voir le paragraphe observer/évaluer les comportements). Les rencontres régulières avec la famille, dont la fréquence est à déterminer avec eux selon leurs besoins, permet de percevoir l'évolution de l'enfant, d'ajuster son projet individuel avec ses objectifs, de veiller à la cohérence des exigences, de réfléchir ensemble aux moyens à mettre en place à l'école, à la maison, en activités extrascolaires... Elle permet aussi de guider les familles vers les structures d'aide existantes.

➔ 9 Les ressources documentaires

Des ouvrages :

- GIBELLO, Bernard. *La pensée décontenancée*. Paris : Bayard, 1995, 287 p.
- ARTIS, Jean-Paul (dir.), CELLIER, Hervé (dir.). *Instituts de rééducation : scolariser des élèves au comportement perturbé ou violent*. [Dossier]. *La Nouvelle revue de l'ais : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2004, n° 26 ; p. 5-133.
- BOIMARE, Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 1999, 164 p.
- MENECHAL, Jean (dir.). *L'hyperactivité infantile : débats et enjeux*. Paris : Dunod, 2001, 313 p.
- LANGLOIS, Annie. *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*. In *Art, pédagogie, thérapie*. [Dossier]. *La Nouvelle revue de l'ais : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2002, n° 18, p. 51-56.
- *Intégration scolaire et handicap mental : enjeux et panorama des bonnes pratiques*. [Dossier]. *Les Cahiers de l'Actif*, 01.01.2003, n° 320-321-322-323, p. 5-254
- PHILIP, Christine. *Le projet pédagogique individualisé pour les élèves en situation de handicap*. In *Les UPI des collèges*. [Dossier]. *Revue du Cerfop*, 01.12.2002, n° 17, p. 163-168.

Des sites :

- Le site ash2 qui informe des dispositions officielles : <http://ash2.scola.ac-paris.fr/>
- www.gestiondeclasse.net, site canadien plein de conseils pratiques

Victor est le frère jumeau de Thomas

Les deux enfants vivent avec leur maman dans la précarité sociale du fait de son divorce. Ils voient leur père, mais trop irrégulièrement. La maman ne semble pas avoir d'autorité sur eux. Victor et Thomas ne sont pas dans la même classe. Victor en CE2 est en difficulté scolaire importante. Il est très sensible, voire susceptible. Le plus impressionnant, c'est que pourtant encore jeune, il ne maîtrise pas sa force, il est imprévisible. Ses passages à l'acte sont soudains : il pousse un camarade dans les escaliers, tape en récréation, se bagarre fréquemment, menace. À certaines périodes, même en classe, il agresse les autres ou traduit sa souffrance par des résistances très fortes au travail. Il peut aussi fondre en larmes et être épuisé !

Bien sûr, l'école a alerté les parents, a obtenu qu'ils fassent appel à un centre de soins... Cet enfant est scolarisé pour le moment sans aide ni ré-éducative, ni psychologique. Dans l'attente des consultations, l'école continue son œuvre. Et cela lui demande beaucoup de vigilance !



Aucune bagarre, aucune injure, aucun regard agressif n'est laissé sans reprise du pourquoi... Que s'est-il passé ? Pourquoi ? Non dans un mouvement d'agacement, mais dans une patience éducative. ■

La classe est partie prenante de ce dispositif

Si une récréation s'est si mal passée que les élèves ne peuvent être disponibles aux apprentissages, un temps est consacré à la gestion des conflits. Comment ? Essentiellement par un débat dont les règles sont celles habituellement respectées dans la classe.

1. L'entrée en classe est stricte : calme et silence total... le droit de s'expliquer sera ouvert quand chacun aura rejoint sa place... rituel qui sert de "sas".
2. Les élèves peuvent dire ce qu'ils ont vu ou entendu après que chacun des « belligérants » ait raconté les faits du début jusqu'à la fin. Aucun élève

ne peut prendre partie... leurs paroles doivent servir à éclairer la situation. [Si l'un ou l'autre s'énerve en parlant, il lui est rappelé immédiatement qu'il ne peut ni accuser, ni juger autrui... s'il ne peut s'exprimer sans émotion, la bienveillance l'entoure en l'invitant à retarder ses propos...]

3. Cette verbalisation des faits apaise. Les élèves, les plus concernés commencent à prendre conscience de la futilité des causes du conflit. Les autres sont plus à même de dire ce qu'ils pensent de la situation.

4. Vient ensuite la question : Qu'aurait-il fallu pour que ces faits regrettables n'aient pas lieu ?

5. Les enfants reconnaissent dans la plupart des cas, que s'ils s'étaient parlé pour dire leur désaccord avant de passer aux brutalités, ou aux agressivités verbales, si chacun essayait de comprendre l'autre, d'accepter ou de refuser un jeu... un propos... une demande... etc., les récréations ne se seraient pas l'occasion de malheureux événements, de ressentis douloureux.

6. La dernière phase du débat invite chacun à considérer pour lui-même le sens de sa responsabilité. S'il y a lieu, la sanction est réfléchie pour qu'elle soit acceptée et vécue comme une « réparation » au mal causé. ■

Un travail de longue haleine

Ce travail, de longue haleine certes, a été très positif. Les enfants ont pris l'habitude de regarder leurs émotions comme pouvant être exprimées autrement que par l'agressivité verbale et physique. Un climat de respect s'est instauré dans la classe... et si les relations enfantines ne sont pas du monde où « tout le monde, il est gentil ! », les élèves les plus perturbés trouvent la distance dont ils ont besoin pour apaiser et réfléchir leurs actes. Parce qu'ils sont reconnus en tant que personne, cette possibilité d'être entendus et le devoir d'écouter l'autre, les aide à vivre de meilleures relations avec leurs pairs et avec les adultes.

Pour Victor, pendant une période critique, un contrat journalier a aussi été créé pour noter la récréation où il n'y a eu aucun incident. Ses efforts sur le plan de la maîtrise de soi ont été visibles. Il s'en est trouvé plus calme et plus disponible à son travail scolaire qui s'améliorait aussi.

L'aide des parents, avec un suivi plus soutenu du papa, qui reparlait avec son fils de ce qui était acceptable ou non, a permis à l'école d'assurer les apprentissages, tandis qu'à la suite des bilans, les soins psychologiques se sont mis en place. ■

Notes personnelles

Lined area for taking notes, consisting of 25 horizontal dotted lines.

Matthieu est vif d'esprit, il a le sens de la justice à fleur de peau

Il est en situation d'échec au niveau CM. Sa relation à l'adulte dépend de son autorité rassurante et bienveillante. Mais sa vie sociale le fait souffrir. Il est très dépressif. Son mal-être se traduit par des interventions orales en classe qui perturbent la classe : rires, agressivité, déplacements, refus du travail. À la récréation, il peut être violent. À certains moments, il semble chercher le conflit avec les autres enseignants. En dehors de l'école, son comportement est déjà celui d'un adolescent qui défie les codes sociaux.

À cette époque, le travail d'équipe instaurant un contrat personnalisé autour de la problématique de l'élève n'est pas encore institutionnalisé. Cependant, les ressources humaines sont bien là. C'est par un dialogue constant avec lui que son année scolaire se poursuit.

Chaque matin est un jour nouveau... où la tension se dessine plus ou moins intense selon l'humeur de Matthieu.

Mais les règles dans la classe ont été établies avec les élèves

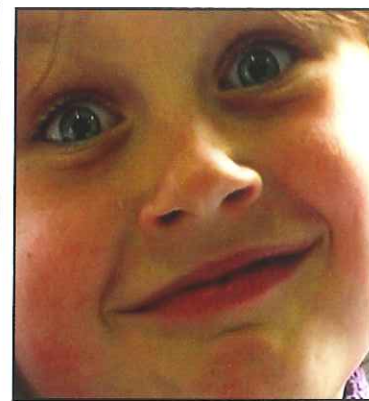
Elles sont constantes. Il y a un temps de parole chaque matin ; les élèves prennent la parole s'ils le souhaitent, leurs pairs peuvent les interroger ensuite... mais chacun sait qu'il n'est pas obligé de répondre s'il estime la question indiscreète. Après ce temps de parole dont les sujets sont à l'initiative

des enfants, le travail commence. Sereinement. À certains moments, Matthieu est trop « perturbé et perturbant » pour rester dans son groupe-classe. Il a été convenu avec un collègue qu'en ces circonstances, Matthieu serait accueilli dans sa classe pour l'isoler et lui permettre de se reprendre. Matthieu sait qu'il s'agit, non d'une punition, mais d'un moment qui lui servira en un autre lieu de se calmer, de se « re-unifier », avant d'être autorisé à regagner sa classe. L'accueil de mon collègue se fait donc le plus neutre possible, libérant car sans jugement. Chaque fois que c'est arrivé, un entretien en différé avec Matthieu se passe au cours de la journée même. Si une sanction est nécessaire, elle vient après l'entretien au cours duquel Matthieu reconnaît qu'elle tient lieu de réparation.

Matthieu est sensible

L'écoute qui l'environne lui permet, comme d'autres, de relire les événements conflictuels de sa vie scolaire et d'apprendre peu à peu à se maîtriser. Il a pu, à certaines occasions, devenir « négociateur » en récréation, de bagarres entre d'autres élèves.

Après son entrée au collège, les nouvelles que nous avons de lui, nous confirment combien cet enfant souffre des ruptures familiales antérieures. Cependant, un jour, me trouvant au centre-ville, Matthieu spontanément vient me dire bonjour, me présente son camarade, assurément content et fier de cette rencontre. En quelques minutes, j'ai pu ressentir combien notre accompagnement avait été important pour Matthieu. ■



Le cas de Raphaël

Dès sa scolarisation à l'école à 3 ans, Raphaël présente des troubles du comportement

Il ne tient pas en place, ne réussit pas à respecter les règles de vie de l'école et est presque toujours dans la provocation. Très vite, il est donc pris en charge par un CMPP en orthophonie puis en psychothérapie. La scolarisation en maternelle est très difficile. Il est donc accueilli à mi-temps à l'école et en hôpital de jour dans le cadre d'un Projet d'accueil individualisé. Je le rencontre en CP. Son enseignante m'a demandé de venir l'observer afin d'envisager une intégration dans notre école qui bénéficie d'un poste spécialisé pouvant aider Raphaël dans sa scolarisation. Je découvre un enfant qui rampe sous les tables en regardant bien son enseignant dans les yeux... Celle-ci a pris le parti d'avoir des exigences ponctuelles dans les demi-journées où Raphaël est présent et en effet Raphaël a appris à lire et à compter et finit le CP avec un niveau correct. Il arrive donc en CE1 dans notre établissement scolaire pour une intégration à mi-temps. Le plus difficile à gérer réside dans ces temps où, plutôt que d'affronter des tâches qu'il n'est pas sûr de savoir effectuer, Raphaël préfère être dans la provocation sous des formes variées et très imaginatives: bruits, déplacements, taquineries envers ses camarades... Il peut perturber complètement une ambiance de classe. Il a également beaucoup de mal à se maîtriser dans ses



conflits avec ses camarades et peut être assez violent.

Des petits contrats à la semaine

Nous choisissons de gérer la situation avec des petits contrats à la semaine: deux objectifs très concrets et très simples, l'un de travail, l'autre de comportement qu'il évalue d'abord lui-même avec ses enseignants et qu'ensuite il rapporte à la maison pour en discuter avec ses parents. Lui sont aussi données les limites de ce qui est tolérable. Il sait que toute violence importante, mise en

danger sera sévèrement sanctionnée (travail dans le bureau de la directrice, envoi dans une autre classe, mais aussi, quand c'est plus grave, rarement heureusement, exclusion temporaire) et que nous l'accompagnerons dans son travail d'apprentissage des règles.

Heureusement, Raphaël est sensible à la réussite et au regard des adultes

Il fait tout pour revenir avec un bon contrat. Il n'arrive pas toujours à se maîtriser. En général, les acquis sont stables car Raphaël, fier d'avoir réussi une fois, cherche à les maintenir. Quelques périodes de « crise » surviennent correspondant à de fortes angoisses. En quelques mois, en ayant des exigences de temps de plus en plus longues (un exercice, une leçon puis deux..., le temps jusqu'à la récréation...) et en lui proposant des temps de pause pendant lesquels il peut bouger pour faire autre chose, nous obtenons que Raphaël reste assis en classe. Nous pouvons donc nous atteler plus au rythme du travail, ce qui sera beaucoup plus difficile. Raphaël ne fait que quand il est sûr de réussir et développe diverses stratégies pour ne pas faire: il ne sort pas ses affaires, les a perdues, a besoin d'aller aux toilettes, lenteur d'écriture... Le contrat porte donc d'abord sur des exigences matérielles (avec des aides sur la table pour repérer les cahiers): sortir ses stylos, son cahier en début d'activité... Pour ce qui est de la violence dans la cour, une très grande vigilance de tous les adultes de l'école est accordée à Maxime. Dès que la violence semble monter, elle est signalée; Raphaël est isolé de ses camarades et un adulte l'aide à reprendre son calme, à verbaliser la situation, à comprendre les causes et à chercher comment mieux gérer la fois suivante. Les conseils d'élèves permettent aussi à Raphaël et à ses camarades d'exprimer leurs difficultés relationnelles et de chercher des solutions.

En fin de CE1, Raphaël a beaucoup progressé au point de vue règles de vie et relations

Des moments de provocation persistent mais sont moins fréquents, la réalisation du travail scolaire reste laborieuse.

En CE2, suite à une décision de l'équipe pluridisciplinaire (parents, hôpital de jour, école), Raphaël vient une demi-journée de plus à l'école. Nous poursuivons notre accompagnement sous forme de contrats et de vigilance. Raphaël continue à progresser. Malheureusement, les problèmes de santé de son enseignant amènent divers remplacements; or la perte de son référent est très difficile à gérer pour Raphaël qui repart de plus belle dans ses comportements provocateurs. Nous devons donc revenir à une scolarisation à mi-temps. Le comportement au travail s'améliore petit à petit avec une difficulté persistante dans tout ce qui est évaluation.

L'année du CM1 démarre à mi-temps

La perspective d'un voyage scolaire va être un bon point d'appui pour permettre à Raphaël d'évoluer. Ce voyage à l'étranger n'est en effet envisageable que si Raphaël progresse dans le respect des règles et dans ses relations aux autres. Les conditions de fin de CE2 rendaient les choses invivables pour tous, Raphaël compris. Motivé, Raphaël va mettre un point d'honneur à avoir de bonnes évaluations dans ses contrats. Au milieu du deuxième trimestre, on peut dire qu'il ne pose pas plus de problèmes qu'un autre élève et il participe dans de très bonnes conditions au voyage.

Toujours avec l'équipe pluridisciplinaire, nous commençons à envisager le collège. Raphaël entame donc le CM2 avec seulement deux demi-journées en hôpital de jour. Les problèmes de discipline ayant disparu, nous pouvons nous attacher à faire évoluer le comportement au travail. Quand Raphaël sent l'énervement monter en lui, il a appris, suite à diverses propositions faites, à se rapprocher d'un adulte, à trouver un lieu pour se calmer (CLIS, infirmerie). Raphaël reste encore très lent dans son travail mais s'améliore de jour en jour. Il sait qu'il a besoin de progresser là dessus pour réussir au collège et essaie vraiment de s'améliorer. Il commence à être capable de trouver seul des solutions pour gérer ses difficultés. Il a commencé, de lui-même, à prendre contact avec les adultes du collège (directeur, CPE, surveillants) afin de s'y familiariser et de préparer son entrée au collège qui chez lui est un fort sujet d'angoisse. Il est très motivé pour réussir... ■