

Les troubles du comportement

Partie 3 : Pistes éducatives et pédagogiques

Bruno EGRON

L' article intégral est paru dans « Scolariser les élèves handicapés mentaux et psychiques, Bruno Egron (dir), Canopé/INSHEA, réédition 2017 »

La question de la prévention est majeure quand on parle des élèves en difficulté de comportement, Il ne s'agit pas d'intervention précoce sur de jeunes élèves repérés « à risques », mais d'organiser, tout au long de la scolarité, dans les classes spécialisées comme les classes ordinaires, les apprentissages et la vie de la classe pour ne pas favoriser les comportements indésirables.

Les préconisations ci-dessous vont avant tout dans le sens de la prévention.

La question de la fonction de l'Ecole et du groupe classe mérite aussi d'être définie : la classe est d'abord un lieu d'apprentissages, ensuite un lieu de socialisation, en sachant qu'il y a une interaction systémique forte entre la réussite dans les apprentissages, la socialisation et les difficultés comportementales.

PREVENIR

Travailler en équipe

Cette équipe est différente selon les lieux d'exercice, équipe pédagogique élargie en établissement scolaire ordinaire (enseignants, AVS, vie scolaire, psychologue scolaire ou COP, et aussi les partenaires médicaux, médico-sociaux, sociaux), équipe de l'établissement spécialisé ou du service de soins dans les unités d'enseignement. La pluralité des formations et des regards est une ressource pour l'enseignant qui peut s'appuyer sur les expertises des autres professionnels pour l'identification et l'analyse des schémas comportementaux individuels (enfant comme adulte).

La capacité des jeunes à manipuler les adultes est forte, elle rend nécessaire une cohérence du cadre éducatif, des actions et des attitudes de tous les adultes pour éviter qu'ils ne se glissent dans les failles et contradictions éducatives. Pour cela, un projet commun qui définit les objectifs éducatifs et les moyens pour l'atteindre est nécessaire: prise en compte des difficultés comportementales dans le projet de fonctionnement des groupes de vie, de la classe et pendant les moments de vie sociale (repas, récréations...), temps et modalités de partage des informations entre professionnels, formation et/ou supervision par des personnes ressources, plan d'actions coordonnées et graduées en cas de crise...

Analyser ses ressentis et attitudes

La fréquentation des élèves avec des troubles du comportement interroge toujours le fonctionnement de l'individu enseignant : ses valeurs et références éducatives, son positionnement d'adulte face à des élèves (surtout si ceux-ci sont des adolescents), son apparence (physique et vestimentaire), sa capacité de tolérance, son humour, et aussi parfois sa sexualité¹ ... Les élèves savent jouer avec cela.

Ces questionnements, implicites ou directs, nous interrogent, nous déstabilisent, font surgir des affects qui peuvent parasiter la relation avec l'élève. Ils méritent d'être analysés, l'appui de l'équipe peut être sollicité.

¹ Le film de Laurent Cantet « entre les murs », montre bien la faculté qu'on les élèves, et surtout les adolescents, d'interpeller l'enseignant au delà de sa fonction enseignante, mais aussi en tant qu'adulte et homme, et que cette interpellation peut être déstabilisante.

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, les conditions environnementales qui favorisent les troubles, et éventuellement intervenir rapidement avant l'entrée dans la trouble comportemental ou de limiter l'aggravation des situations.

Cette observation nécessite²

- ⇒ 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 » ...

Dans une classe de cycle III, l'observation par un tiers en retrait (ici l'AVS), montre en main, montre que les perturbations comportementales de l'élève, placé près de la fenêtre, arrivent après une perturbation à l'extérieur qui attire son attention, et rend difficile sa réinsertion dans la vie de la classe, et plus de 5mn après le dernier échange avec l'enseignant (sans doute ont-elles pour fonction d'attirer son attention). L'enseignant va changer l'élève de place, l'éloignant de la fenêtre, et augmente la fréquence de ses liens avec l'élève (rappel, sollicitation, encouragement ...) qui vont réduire, mais malheureusement sans les faire disparaître, la fréquence de ses perturbations.

Collaborer activement avec les parents et la famille

Les parents, le plus souvent toujours investis de leur autorité et responsabilité parentale sont, de par les lois d'abord et par souci de cohérence éducative ensuite, fortement associés aux stratégies éducatives mises en œuvre et sont destinataires des progrès de leurs enfants³. Si la relation est parfois difficile dans le cadre général de l'établissement spécialisé, elle est souvent plus facile (sans être confortable) dans le cadre scolaire car ce dernier resitue les parents dans leur rôle habituel de parents d'élève.

Impliquer les parents (ou les tuteurs) dès le début, et s'assurer de leur collaboration, selon leurs moyens et leurs forces. Les rencontres, individuelles ou en groupe, doivent être régulières, et pas uniquement centrées sur les difficultés, comportementales ou scolaires. Elles peuvent aborder, par exemple, l'information sur les comportements acceptables en milieu scolaire, le fonctionnement et la composition de la classe, les attentes comportementales individuelles... Des moyens d'échanges réguliers peuvent être installés (cahiers de liaison, fiche de comportement (à faire renforcer à la maison)...

Si besoin, des échanges peuvent avoir lieu sur des thèmes liés à l'éducation (l'alimentation, les loisirs, la gestion des comportements inadaptés, l'accompagnement de la scolarité ...) dans le cadre des

² 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.

³ Pour plus d'approfondissement sur ce point, lire l'article de Jacqueline Liégeois dans cet ouvrage

réunions de parents, il est préférable de s'adjoindre l'aide d'un professionnel (psychologue) aguerri à ce type d'échanges. La finalité n'est pas de conseiller aux parents des bonnes pratiques, mais de les amener à questionner leurs pratiques par les échanges et la comparaison des pratiques..

Créer entre l'élève et l'enseignant un cadre relationnel bienveillant

Plus que tout autre, et malgré un fonctionnement relationnel de « hérisson », l'enfant avec des troubles du comportement a besoin d'un cadre relationnel bienveillant pour se lancer dans les apprentissages.

La croyance dans ses capacités à changer son comportement est une base de sa résilience⁴. L'empathie, l'écoute (de ce qu'il a à dire, de ce qu'il ressent), l'échange et l'observation sont des attitudes propices à cette relation.

Des moments sont à institutionnaliser pour cela, régulièrement, en dehors de la classe, suivant les besoins ; l'objet de ces rencontres n'est pas de régler les problèmes mais de faire le point sur le comportement.

En entendant ses demandes, en les prenant en compte si elles sont compatibles avec notre mission d'enseignant (ou d'AVS), pour répondre à ses questions.

Pour expliciter les objectifs et les modalités de l'accompagnement, en des termes compréhensibles par l'enfant, pour définir le rôle de l'AVS (l'AVS ne fait pas à la place ...) ; pour identifier les modalités d'alerte et/ou de communication entre l'enseignant et l'élève, entre l'AVS et l'élève lorsque ce dernier se sent en difficulté relationnelle, émotionnelle ...;

On veillera à mettre en avant l'intérêt et le plaisir à travailler ensemble, les progrès comportementaux réalisés, les objectifs des jours ou de la semaine à atteindre...

Planifier les transitions

Ces élèves, nous l'avons vu, sont particulièrement inquiétés et perturbés par les transitions, vécues souvent comme des ruptures et nécessitant des capacités d'adaptations dont ils sont dépourvus. Les transitions que l'enseignant peut accompagner sont les passages d'un niveau ou d'un cycle à l'autre (maternelle-élémentaire-collège-lycée, d'un établissement spécialisé à l'autre, un transfert, une classe transplantée ...)

Lorsqu'une transition dans le parcours de l'enfant est prévue :

- ⇒ Définir les raisons et les objectifs de cette transition au début de l'année et les travailler avec l'enfant.
- ⇒ Préparer et accompagner le personnel de la structure d'accueil (communication d'éléments sur l'élève, information ou formation des équipes ...).
- ⇒ Préparer et accompagner l'enfant dans cette nouvelle structure (visite préalable, repérage des lieux et personnes, identification des modes de fonctionnement, entretiens régulier avec lui sur ses ressentis et ses difficultés d'adaptation ...). Cet accompagnement est d'autant plus nécessaire que l'enfant est jeune.

Gérer et structurer l'environnement temporel et spatial

La difficulté à se situer dans une histoire, un déroulement temporel, leur situation dans l'ici et maintenant les rend particulièrement sensibles aux incertitudes, à l'inconnu, aux changements. L'organisation spatiale et temporelle est un moyen fort à la fois de réassurance et de réinscription dans une histoire temporelle :

- ⇒ Les rituels, les processus, les signaux sont utilisés pour débiter et terminer les activités habituelles de la classe : de la comptine préalable à une activité pour les plus jeunes, à l'entrée dans la classe après le calme, l'organisation de son plan de travail, une suite régulière d'activités (leçons, calcul mental, lecture...) pour les plus âgés.

⁴ Boris Cyrulnik, un merveilleux malheur, Odile Jacob, 1999. Les ouvrages de Cyrulnik montrent bien, à travers les exemples décrits, à la fois la capacité de « rebondir » d'un individu englué dans une histoire difficile, et le rôle de l'entourage, des rencontres (d'une personne, d'une activité, d'un art ...) dans cette résilience. La rencontre est parfois celle d'un enseignant.

- ⇒ Cette structuration temporelle peut être renforcée par une utilisation « spécialisée » des espaces : espace de travail « scolaire », espace « activités artistiques », espace lecture, espace de travail individuel... pour les plus jeunes ; salles spécialisées, mais aussi temps et lieux d'activité très circonscrits pour une activité (par exemple, en sports de combat, l'agressivité ne peut avoir lieu que dans le temps et l'espace dévolu à l'activité, dans le respect des règles)
- ⇒ Les emplois du temps et les horaires sont prévisibles et clairement formulés. L'emploi du temps de ces enfants est souvent particulièrement compliqué (prises en charge diverses et multiples) et ils ont l'impression, faute de repères et de mémoire, d'être manipulés par les adultes, et réagissent. La confection d'un emploi du temps reprenant toutes les activités (même hors scolarité) de la semaine (mercredi, samedis et dimanches compris), adapté à la compréhension de l'élève est réassurante et structurante.
- ⇒ Faciliter la compréhension des attentes pendant les moments d'apprentissage, en montrant la succession des tâches qui vont être demandées
- ⇒ Les changements sont, dans la mesure du possible, anticipés et expliqués.
- ⇒ Pour certains enfants, l'aménagement du cadre temporel peut passer par des temps de scolarisation partiels, choisis suivant les capacités d'attention et maîtrise comportementale, suivant les activités, le profil des autres élèves...
- ⇒ Des moments et des lieux « sas » peuvent être introduits à certains moments de la journée. Lorsque l'élève manifeste de l'agitation, avant un éventuel passage à l'acte (d'où la nécessité d'une bonne observation et bonne connaissance de l'enfant), un passage momentané (temps imposé par l'enseignant ou selon le ressenti de l'élève) dans un endroit isolé de la classe peut lui permettre de souffler avant de revenir dans le groupe. Cet isolement ne doit pas être perçu comme une mesure punitive mais comme une possibilité de se décompression.

Structurer et gérer les relations sociales et affectives

Le non-respect des fonctionnements sociaux et des règlements est la caractéristique de ce public, il est cependant possible d'améliorer cette relation en aidant l'enfant à se réinscrire comme membre d'un groupe.⁵

- ⇒ Construire un cadre contenant et sécurisant, avec une 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).⁶
- ⇒ 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.
- ⇒ Le respect du cadre est régulier tout au long de la journée et de l'année, il y a une pérennité des réactions de l'enseignant.
- ⇒ Le fonctionnement de la classe est axé sur la coopération des élèves plutôt que la compétition. Le fonctionnement en classe coopérative, la pédagogie institutionnelle, déjà citée, sont des réponses souvent citées dans la littérature pédagogique. En classe ordinaire, le tutorat (souvent

⁵ La pédagogie institutionnelle donne de bons résultats pour la réinsertion des élèves dans un cadre de fonctionnement collectif. Voir l'ouvrage de Sylvie Canat, vers une pédagogie institutionnelle adaptée, Ed Champ social, 2006

⁶ 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

par plusieurs élèves successivement) est une possibilité auprès d'élèves qui conservent des compétences relationnelles et peuvent avoir des accroches affectives avec certains de leurs camarades. Cependant, avec ce type d'enfant, des précautions sont à prendre, il faut veiller à ne pas faire supporter par un seul élève, ou un petit groupe d'enfants, les difficultés comportementales de leur camarade.

- ⇒ L'implicite est verbalisé, en particulier sur le plan affectif et relationnel. Les règles qui parsèment et traversent la relation pédagogique dans les premières années du primaire relèvent le plus souvent de l'implicite et prennent une importance et des significations différentes selon le registre du quotidien visé, « [...] dans la dimension spatiale (principes de déplacement, critères de placement à l'intérieur de la classe, organisation spatiale de la classe et de l'école), dans la dimension temporelle (emplois du temps, rythme des travaux scolaires), dans la dimension corporelle (manière de s'asseoir, de mouvoir son corps, d'ordonner ses vêtements, répétition de gestes, obéissance à des signaux), dans la dimension relationnelle (manière de s'adresser à l'enseignant et aux élèves, régulation des comportements par des échanges verbaux, par des repères matériels, des signaux) et dans l'insertion active de l'enfant au sein du monde environnant (rangement et entretien de la classe, nature et forme du travail scolaire à effectuer, évaluations des performances scolaires). Lorsque l'élève parvient à s'inscrire dans une configuration (c'est-à-dire quand elle prend sens pour lui), il apprend aussi à être discipliné selon certaines modalités d'exercice du pouvoir qui ne sont plus nécessairement ni uniquement à rappeler sous forme de règlements, de punitions ou de rappels à l'ordre.»⁷

Soutenir et renforcer les comportements attendus

L'élève indiscipliné, ou manifestant des troubles du comportement, se voit régulièrement rappelé à l'ordre, le plus souvent sous une forme négative (« ne fait pas cela »), si certains enfreignent en toute conscience et connaissance les règlements, beaucoup ne perçoivent pas les attentes de leur entourage

- ⇒ 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.⁸
- ⇒ Avoir des attentes accessibles par l'élève, donc adaptées à sa situation (contrats de comportement par exemple). « L'enseignant doit adapter certaines situations en fonction de leur degré de contraintes, tout en déterminant avec l'élève des systèmes de contrats accessibles qui lui permettent de se responsabiliser et d'améliorer ses conduites au sein de la classe ».⁹
- ⇒ 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.¹⁰

⁷ Rachel Gasparini, La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne. Thèse, sociologie et sciences sociales, université Lyon2, 1998

⁸ « Des recherches ont révélé que la rétroaction positive favorise l'amélioration du comportement. En règle générale, la rétroaction positive doit être trois fois plus fréquente que la rétroaction négative. La rétroaction positive ne doit pas toujours être verbale; elle peut s'exprimer en serrant une personne dans ses bras, par un sourire, une poignée de main, un signe de la tête et un échange de regards ». (Site du Ministère de l'éducation canadien. <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff>)

⁹ Fernandez Paul, conduites instables et réponses de l'école, in Ces enfants qui perturbent : vers une école prévenante, Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°40, janvier 2008, éditions INSHEA

¹⁰ Archambault, J. et Chouinard, R. Vers une gestion éducative de la classe. Gaëtan Morin Éditeurs.1996

- ⇒ Les succès comportementaux sont annoncés et célébrés (au groupe pour les enfants, individuellement pour des adolescents qui répugnent à se voir reconnus comme bons élèves, même momentanément, par l'enseignant)
- ⇒ Les adultes jouent le rôle de modèle et renforcent les comportements responsables et respectueux.

GERER LES PASSAGES A L'ACTE FORTS

Prévenir et gérer les débordements

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.

- ⇒ L'anticipation des comportements difficiles chroniques est assurée et des plans de gestion de crise sont établis en conséquence (voir le paragraphe travailler en équipe)
- ⇒ Rester maître de soi amenuise l'agressivité
- ⇒ Les actions réprimandant le manquement aux devoirs doivent s'exprimer en sanctions mais surtout en réparations, adaptées à la faute et graduées. Ces réparations doivent se compléter par des modalités de réinsertion dans le groupe.

Gérer les situations de crise

La gestion des crises est toujours un moment délicat pour l'enseignant, et l'élève. Dans ces moments, ce dernier est dans l'incapacité de se contrôler. L'angoisse, l'émotion ... le dépassent, certains expriment cette terreur de l'absence de contrôle.

- ⇒ Dans un premier temps, assurer la sécurité de l'élève et celle des autres élèves, de préférence en écartant le jeune en crise du regard des autres. Ce regard pouvant induire une augmentation des comportements inattendus.
- ⇒ Contenir sans violence l'enfant si la sécurité des autres est en jeu, en le rassurant et le calmant. La contention physique pose toujours problème aux enseignants. Elle est permise si la sécurité de l'enfant ou celle des autres est en jeu. Elle ne s'applique bien entendu que si l'enseignant est en mesure d'effectuer cette contention dans le respect de l'intégrité du jeune, et de la sienne. La parole apaisante accompagne cette contention. Pour beaucoup d'enfants, l'assurance que l'enseignant peut contenir leurs écarts est rassurante et contribue à renforcer les liens enfant-adulte.
- ⇒ Lorsque le pic de crise est passé, continuer à apaiser l'enfant en lui proposant une activité et un lieu « sas »

Lorsque la sérénité est retrouvée il est nécessaire de reprendre avec l'enfant la situation. L'erreur éducative est de reprendre le cours des choses comme s'il ne s'était rien passé, donnant ainsi la sensation à l'enfant, et au groupe d'une impunité ou d'une mise à l'écart des normes de fonctionnement sociales, renforçant alors symboliquement son exclusion sociale. La reprise avec lui de la situation vise l'expression des émotions, la reconnaissance des causes et leur mise à distance, l'identification des émotions d'autrui pour forcer l'empathie, la recherche de moyens d'expression des émotions ou de gestion des conflits socialement acceptés.

- ⇒ Amener à l'enfant à décrire le comportement ou la situation qui a provoqué sa réaction. L'objectif est de comprendre les facteurs à l'origine du passage à l'acte, d'exprimer les émotions ressenties.
- ⇒ L'amener à identifier en quoi son comportement est préjudiciable au bon fonctionnement social ou et son incidence sur les autres, éventuellement en quoi il a eu une erreur de jugement ou d'interprétation.
- ⇒ Identifier d'autres modes d'expression de ses frustrations ou de son irritation d'une manière socialement acceptable (par la parole).
- ⇒ Entendre la victime ou entendre ce qu'a pu ressentir la ou les victimes. Il n'est pas toujours possible ou judicieux de placer la victime face à l'auteur de ses mésaventures (craintes de menaces, vengeances ...).
- ⇒ Eventuellement sanctionner

Sanctionner

- ⇒ 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 subit (prendre en compte la victime et faire prendre conscience du ressenti de celle-ci), permettre la réinsertion dans le groupe.

Eric Prairat¹¹ définit quatre principes pour une sanction éducative :

- 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.

ENSEIGNER

Donner du sens aux apprentissages

- ⇒ Les liens entre difficulté d'apprentissage et troubles du comportement sont étroits, et certains troubles ne sont que la conséquence de ces difficultés d'apprentissage. La construction de l'estime de soi, du sentiment de compétence, passe par la réussite dans les apprentissages. Pour aller dans ce sens, la littérature pédagogique est abondante, j'attire l'attention ici sur deux pratiques qui ont fait l'objet d'expériences particulières avec les élèves avec des troubles du comportement et qui donnent des résultats.
- ⇒ Proposer des activités signifiantes auxquelles ils donnent du sens, car leur différenciel est limité. Pour avoir un sens, une activité, en terme d'objectif de réalisation ou d'utilisation, doit sortir du cadre spatial et temporel de la classe et de la séance. Par exemple lire un texte dans la classe pour une finalité interne à la classe ou l'Ecole (apprendre à lire, travailler l'organisation du texte, vérifier la capacité de compréhension ...) n'a pas de sens, donc d'intérêt pour l'élève, introduire du sens c'est lire, écrire un texte pour mémoriser, connaître, communiquer, se faire plaisir ... c'est utiliser ce savoir (la lecture) dans sa fonction sociale (lire pour faire, pour apprendre, pour communiquer, pour raconter, pour se faire plaisir ...)

Permettre l'identification

La mise en contact avec des personnages qui résolvent les questions qui les traversent permet aux enfants de résoudre inconsciemment les mêmes interrogations non résolues qui les rendent indisponibles aux apprentissages.

- ⇒ Pour permettre à l'élève d'apprivoiser ses peurs, Serge Boimare¹² propose des contenus structurants, culturels. Il utilise pour cela les mythes ou les romans de type initiatiques qui font écho avec les fonctionnements psychiques des jeunes garçons qui sont son public. Ces récits structurent leurs fantasmes et diminuent leur peur d'apprendre.
- ⇒ Avec d'autres élèves, plus jeunes, l'utilisation de contes est possible: « Tout conte de fées est un miroir magique qui reflète certains aspects de notre univers intérieur et des démarches qu'exige notre passage de l'imaturité à la maturité... mais derrière cette image, nous découvrons bientôt le tumulte intérieur de notre esprit, sa profondeur et la manière de nous mettre en paix avec lui et le monde extérieur, ce qui nous récompense de nos efforts »¹³. La littérature enfantine est actuellement riche en récits philosophiques, initiatiques qui permettent ce travail.

Aider la sublimation

¹¹ Prairat Eric, la sanction en éducation, PUF collection « que sais-je », Paris, 2003

¹² Boimare serge, l'enfant et la peur d'apprendre, Dunod

¹³ Bruno Bettelheim, Psychanalyse des contes de fée, Robert Laffont 1976, réédition Pocket, 1999

La sublimation est en psychanalyse le processus de transformation de l'énergie sexuelle (libido) en activités socialement acceptées, notamment les activités artistiques. Les pratiques de création et d'expression, qu'elles soient littéraires, artistiques, intellectuelles favorisent cette sublimation. De nombreux exemples de pratiques diverses (récit de vie, roman-photo, film, peinture ...) montrent, parfois à l'évidence, l'introduction des problématiques personnelles dans le processus de création et d'expression. Boris Cyrulnik¹⁴ a mis en avant le rôle prépondérant de la création et de l'expression dans l'émergence de la résilience chez les enfants ayant vécu de forts traumatismes, ce qui est fréquent chez notre public.

Favoriser l'expression et le contrôle des émotions

Proposer des cadres et des lieux qui permettent de travailler le contrôle et le clivage des émotions

- ⇒ Les activités théâtrales (situations fictionnelles, travail sur les niveaux de langage inusités, ...) facilitent la mise en mot de l'émotion et son expression sous un mode ludique qui leur permet de ne pas se laisser envahir
- ⇒ Les marionnettes, marottes ..., par la mise à distance qu'elles apportent, facilitent l'expression et permettent de faire passer ses émotions à travers le personnage.
- ⇒ L'éducation physique et sportive ou la pratique sportive mettent l'élève dans des situations émotionnellement fortes qu'il aura à gérer. Par exemple, les jeux d'opposition reposent sur l'expression d'une agressivité qui ne peut s'exprimer que dans un cadre social (ne pas faire mal, ne pas se faire mal), dans un lieu (l'espace de combat) et un temps (le temps du combat) limités. L'élève doit arrêter toute manifestation agressive en dehors de cet espace et de ce temps, cela lui demande un contrôle et une capacité à cliver plus facilement mise en œuvre dans le cadre ludique du jeu d'opposition. Capacité qui lui sera utile si elle est transférée dans des situations de la vie réelle.

Aider à se décentrer

- ⇒ Les jeux théâtraux¹, comme par exemple ceux proposés par le théâtre de l'opprimé¹⁵ à partir de situations de la vie quotidienne invitent le jeune à résoudre ces situations d'une autre façon que celles habituellement utilisées.
- ⇒ Les ateliers philo, par le cadre des échanges ritualisés, l'écoute de la parole de l'autre, la nécessité d'argumenter, forcent cette empathie qui leur est difficile tout en les dotant d'outils de compréhension du monde et de gestion des relations sociales. Le philosophe Michel Tozzi propose un cadre et des sujets dans sa méthode de "Discussion à Visée Démocratique et Philosophique"¹⁶
- ⇒ La lecture de romans littéraires, de biographies, adaptés aux niveaux et âges des élèves, est évidemment pour l'enseignant le média à utiliser si les autres « chemins de traverse » pédagogiques lui semblent difficiles.

Adapter les démarches et renforcer l'étayage:

- ⇒ Les approches « classiques » ne sont pas toujours productives (par exemple les manipulations peuvent être source de débordement)

¹⁴ Boris Cyrulnik, Un merveilleux malheur, éd. Odile Jacob, 1999 ; réédition 2002 et Les Vilains Petits Canards, éd. Odile Jacob, 2001

¹⁵ Le théâtre de l'opprimé est un système d'exercices physiques, de jeux esthétiques, de techniques d'images et d'improvisations spéciales, dont le but est de faire de l'activité théâtrale un outil efficace pour la compréhension et la recherche de solutions à des problèmes sociaux et personnels.

¹⁶ « Nous avons mis au point une méthode où l'enseignant n'intervient pas sur le fond mais intervient sur les exigences philosophiques, explique Michel Tozzi. L'originalité, c'est d'avoir deux visées : une visée démocratique qui s'inspire de la pédagogie institutionnelle, et qui va donner aux élèves un certain nombre de fonctions pour organiser le débat; et une visée philosophique, qui va consister à mettre en œuvre un certain nombre de processus de pensée, qui sont autant d'exigences intellectuelles. Apprendre à poser des questions, apprendre à définir des notions, à faire des distinctions conceptuelles... et puis argumenter ce que l'on dit. »

- ⇒ Les travaux de groupe, les échanges, les modalités de travail qui utilisent le conflit socio-cognitif ne sont pas toujours pertinentes, même si elles restent, au-delà d'un moyen d'apprentissage, un objectif à atteindre pour les capacités relationnelles et sociales qu'elles développent.
- ⇒ Le séquençage des activités, l'identification des compétences intermédiaires permettent le maintien de l'intérêt par une reconnaissance régulière des connaissances et compétences acquises.
- ⇒ Les outils d'aide (tables, cahiers de règles ...) sont nombreux, adaptés, connus par l'élève, à sa portée.
- ⇒ La présence, les sollicitations et encouragements de l'enseignant sont réguliers. Ils peuvent s'exprimer verbalement ou physiquement : doigt pointé sur la donnée nécessaire, proximité physique, main sur l'épaule (à éviter avec les adolescents pour lesquels le toucher a une signification agressive ou sexuelle) ...

Reconstruire leur sentiment de compétence

- ⇒ Les amener à construire des activités à long terme, à se projeter. Ceci est particulièrement nécessaire avec les adolescents qui doivent s'inscrire dans un projet de formation à moyen ou long terme
- ⇒ Détacher l'évaluation de leur travail de l'évaluation de leur personne. Les élèves en difficulté d'apprentissage, au-delà du trouble du comportement, font un amalgame entre l'élève et l'enfant qu'ils sont, être un mauvais élève c'est être un mauvais enfant. Ce sentiment peut être renforcé par le vocabulaire utilisé pour évaluer leur travail, qui mélange parfois évaluation de la personne et du travail, vocabulaire pédagogique et vocabulaire moral (« tu n'es pas capable de », « tu es mauvais »...). Les réflexes professionnels sont difficiles à changer, mais une différenciation stricte du travail et de la personne est à maintenir.
- ⇒ Pointer régulièrement ses progrès et les capitaliser (portefeuilles de compétences-comportements, arbre des connaissances, livret de réussite, systèmes de points, par exemple)
- ⇒ Enseigner en se référant aux programmes de l'Education nationale (le décret sur les unités d'enseignement nous y invite) permet de se faire reconnaître, à travers les contenus abordés, comme un enseignant, et d'éviter la dérive éducative inhérente à tout enseignant travaillant en établissement médico-éducatif, ou avec un public pour lequel les acquisitions sociales et relationnelles sont aussi importantes que les acquisitions de connaissances. Le travail éducatif est nécessaire et il se fait, à l'intérieur de l'Ecole, à travers, ou autour, des apprentissages cognitifs qui sont l'objet et la raison d'être de l'enseignant
- ⇒ Prendre garde à ne pas sous-alimenter cognitivement les élèves. La prise en compte de la difficulté d'apprentissage ou de comportement ne doit pas être un prétexte à un amoindrissement des objectifs et à une proposition de contenus qui mettent l'élève en réussite sans que l'effort cognitif inhérent à tout nouvel apprentissage soit là. Les enfants ne sont pas dupes, et la reconstruction de leur estime de soi passe par un obstacle surmonté, des acquisitions nouvelles ; c'est à l'enseignant de leur fournir un étayage adapté en adaptant le cadre et les démarches d'apprentissage et en soutenant leurs efforts d'apprentissage.

En conclusion

Les approches pédagogiques qui donnent du résultat auprès des élèves avec troubles du comportement n'ont rien des « recettes pédagogiques » dont les enseignants sont parfois en attente. C'est un travail de longue haleine, dont les résultats ne se font sentir qu'après plusieurs mois, plusieurs années parfois, d'efforts continus, d'acquis remis en cause à la moindre occasion. Pourtant, après plusieurs années de travail auprès de ce public et des enseignants, je peux témoigner que c'est par ces efforts quotidiens collectifs, par ce cadrage éducatif rigoureux, par ces soutiens exigeants aux apprentissages, accompagnés par les soutiens thérapeutiques, éducatifs et sociaux que nombre d'élèves ont pu s'inscrire durablement dans des fonctionnements professionnels et sociaux acceptables pour eux et leur entourage.
