

Les Troubles du Comportement



*Guide
pour la mise en œuvre des parcours
de scolarisation et de formation*

UNALG

*Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires
...pour une appartenance citoyenne de tous à la société*

L'enfant est au centre de notre engagement associatif, de notre professionnalisme et de nos valeurs.

Nos établissements sont effectivement mobilisés aux côtés de ceux de l'Education Nationale, dans une coopération quotidienne et pluridisciplinaire de nos personnels respectifs.

Certains enfants sont plus fragiles que d'autres. Un soin tout particulier doit être apporté pour que leurs difficultés ne les isolent et ne les marginalisent durablement : l'adaptation de l'environnement humain est ici facteur de progrès vers l'égalité des chances.

L'environnement législatif et réglementaire, les pratiques professionnelles, la coopération permanente avec les parents et les acteurs des secteurs médico-social et éducatif doivent constituer une réponse sécurisante pour l'avenir de ces enfants.

A la suite d'une brochure précédente consacrée aux SESSAD, nos associations ont voulu ici porter témoignage de leurs réflexions, et de leur expérience. En cela, nulle prétention dogmatique, mais au contraire, chacun verra ici la modestie inspirée de l'expérience et de la complexité du comportement humain, ainsi que la volonté d'aider tous les enfants à réussir.

La tâche n'est jamais achevée, mais si cette contribution faisait encore progresser les échanges de pratiques, la pluridisciplinarité et la présence aux côtés des parents, cette brochure aurait atteint son but, y compris lors de la table ronde organisée à l'occasion du Salon de l'Education 2009.

J'exprime notre reconnaissance aux rédacteurs, ainsi qu'aux associations membres de l'Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires d'Institutions du secteur social, médico-social, médico-éducatif et éducatif spécialisé, qui les ont encouragés.

Merci aussi au Ministère de l'Education Nationale pour son soutien financier.

Et que tous ceux qui le jugent utile, n'hésitent pas à poursuivre avec nous cet effort collectif pour l'égalité des chances.

Michel CARON
Président de l'UNALG
Novembre 2009

Ce dossier a été coordonné par les PEP et le RNCE

Ont contribué à sa réalisation :

- Alain Amate** (Ligue de l'Enseignement)
- Pierre-André Dupire** (Entraide Universitaire)
- Dominique Leboiteux** (PEP)
- Jean-Louis Patenotte** (RNCE)
- Catherine Treese-Daquin** (Personne qualifiée)
- Patrice Warembourg** (Alefpa)

Avec le soutien du Ministère de l'Education Nationale

Plan :

 Introduction	2
 Les troubles du comportement	3
 Des TC au PPS...	7
 Que vivent les familles ?	8
 Que vivent les enseignants ?	9
 Ce qu'il faut éviter de faire	11
 Quelques exemples de bonnes pratiques	12
 Quelques pistes complémentaires	13
 Conclusion	15

Annexes :

 Tableaux : Eléments d'observation, de compréhension et propositions	16 à 21
 Les références réglementaires	22
 Les repères bibliographiques	23
 Les sites utiles	24
 Glossaire : définitions, abréviations...	25 à 27

Introduction

La loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire qui doit se dérouler au plus près du domicile de l'élève. Celui-ci doit pouvoir bénéficier d'un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.).

Un mois avant la publication de cette loi au Journal officiel, était paru le décret 2005-11 du 6 janvier 2005 destiné à fixer les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, jusqu'alors dénommés « instituts de rééducation ».

Le terme de troubles de la conduite n'étant pas retenu dans ce Décret, on ne parle désormais que de troubles du comportement.

Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé. (Décret 2005-11, Art. D. 312-59-1)

Cette définition est fondamentale. Elle montre qu'on est passé de la notion d'enfants mal éduqués à celles d'enfants souffrant de troubles invalidant le parcours normal de scolarisation et nécessitant la mise en œuvre d'actions appropriées.

“Le caractère extrêmement complexe et divers de la notion de troubles du comportement rend délicate toute définition précise et univoque tant au plan médical qu'administratif...”¹

Les éléments qui suivent ne peuvent donc être exhaustifs.

¹ Michel Gagneux et Pierre Soutou - Rapport n° 1999006 Les Instituts de Rééducation Bulletin officiel 01/01/1999 n° 99-3.

Les troubles du comportement

Les élèves avec des troubles du comportement ont d'importantes difficultés à vivre et à respecter le contexte institutionnel.

Leurs difficultés psychologiques sont importantes. Elles témoignent d'une réelle souffrance psychique qui se traduit par des comportements perturbant gravement leur socialisation et leur accès aux apprentissages.

Ces troubles mettent directement en cause la relation de ces élèves avec leur entourage (parents, enseignants, parfois tout le groupe social et, plus particulièrement, ce qui relève de la loi). Ceci provoque inévitablement de la part de l'entourage des réactions inadaptées voire excessives qui ne font souvent qu'aggraver la situation.

Les termes employés pour définir ces troubles sont variés. On peut ainsi trouver : hyperactivité, troubles de l'attention, instabilité, instabilité psychomotrice, avec une référence à la durée ou la répétition. Ces termes évoquent tous l'agitation et peuvent faire oublier que les TC* peuvent aussi se traduire par l'inhibition et le repli sur soi.

En effet, on peut distinguer 2 formes principales :

1. « Les élèves qui se font oublier », très inhibés, voire mutiques, totalement passifs face à leur entourage et aux apprentissages scolaires. S'ils ne perturbent pas par des comportements dérangeants, leur souffrance est toutefois manifeste et à prendre en compte.

2. « Les élèves qu'on voit trop », agressifs et impulsifs, envahis par leurs propres préoccupations, enfreignant constamment les règles et très peu disponibles pour des apprentissages dont le sens leur échappe.

Au sein de ces deux types d'expression, on peut observer différentes manifestations :

Les comportements du registre de l'inhibition.

➤ Ce sont des comportements cachés, qu'on ne « voit » pas et auxquels il convient d'être le plus attentif. Il est délicat d'en faire une liste exhaustive. Ils peuvent se traduire par le repli sur soi, le mutisme, la dépression, des troubles alimentaires...

► Les comportements du registre de l'opposition passive :

Dans l'opposition passive, l'élève se contente de ne pas faire ce qui lui est demandé ou de traîner pour tout. Assez souvent, l'opposition passive cache des troubles dépressifs latents.

► Les comportements du registre de l'opposition active :

- ◆ agitation, instabilité :

L'élève ne peut, ni rester attentif, ni se concentrer, ni mémoriser. Il est bruyant, crie, s'agite sans cesse, se déplace de façon intempestive. Il lui est impossible de se fixer sur une tâche.

- ◆ Les comportements agressifs

On peut ainsi repérer :

- Les incivilités
- Les manquements à la règle, à la loi
- Les violences dirigées aussi bien sur lui-même que sur autrui, sur les animaux ou les objets
- Les colères marquées par l'agressivité verbale, les injures, les critiques blessantes.

Attention, les comportements agressifs ne sont pas en eux-mêmes pathologiques. C'est par l'expression de son agressivité que l'enfant s'affirme face à autrui comme sujet, lieu de désirs et de volonté, et qu'il conquiert les limites de son Moi et de sa propriété (ses jouets, sa chambre, etc.). L'absence de sens de la propriété peut être pathologique (indistinction entre soi et les autres), comme l'est un sens de la propriété exagéré (jalousie excessive, vols, etc.).

On peut noter sur ce plan les anomalies des conduites sexuelles susceptibles de se manifester dans les relations interpersonnelles où la violence et le viol peuvent prendre une part de plus en plus importante.

► Les comportements du registre des mensonges

- ◆ Les mensonges utilitaires (dissimulation, falsification de résultats scolaires) qui peuvent conduire l'élève à un enchaînement de plus en plus angoissant, ou à une spirale dont il lui est très difficile de sortir.

- ◆ Les mensonges « névrotiques », fabulations compensant un sentiment d'infériorité, mythomanies, ou inventions de doubles. Ces différentes formes de mensonges peuvent n'être que passagères mais peuvent aussi prendre une dimension inquiétante et nécessiter la plus grande vigilance, quand elles sont répétitives et à la frontière de la délinquance ou de la maladie mentale...

► Les comportements du registre des vols

► **Les comportements du registre des fugues.** (celles qu'on nommait « école buissonnière ») peuvent témoigner du comportement inadapté d'un élève ayant des TC*, mais attention, elles peuvent aussi relever d'une difficulté de l'élève à se séparer de sa famille, révéler une phobie scolaire, de réelles menaces (racket, violence) ou encore une angoisse du trajet domicile/école (agoraphobie)

► **Les comportements du registre des troubles de l'identité** qui témoignent de la maturation de l'élève et de son inscription progressive dans son environnement social

- ◆ Ces comportements dont l'absence même serait problématique, peuvent toucher préférentiellement la relation du sujet à son environnement (adoption inconditionnelle des valeurs d'un groupe social avec affirmation identitaire ethnique ou religieuse, quête d'une reconnaissance personnelle par un groupe plus restreint du type secte ou bande)

- ◆ Ils peuvent aussi se manifester par des troubles plus individuels qu'il importe de bien différencier du simple besoin de se singulariser propre à l'adolescence (altération profonde du sens de la réalité, confusion entre le réel et l'imaginaire qu'on a pu imputer à l'influence des médias et des jeux vidéos, troubles de l'identité sexuelle, troubles des comportements alimentaires)

► **Les comportements du registre des conduites addictives** (drogues, alcool, voire utilisation compulsive de l'ordinateur...) où les élèves s'échappent ainsi de la réalité.

► **Les comportements du registre des Troubles Obsessionnels Compulsifs** qui peuvent, à partir d'un certain degré, retentir sur les apprentissages de l'élève

ATTENTION : Dans tous les cas, il importe de bien distinguer ce qui relève des TC*. Certaines manifestations peuvent en effet refléter d'autres pathologies :

- ◆ la volonté de perturber et de faire part ainsi de revendications personnelles plus ou moins légitimes et explicites,
- ◆ l'expression d'autres troubles psychiques traduisant également une souffrance intérieure,
- ◆ les délires verbaux,
- ◆ la délinquance

ATTENTION : La frontière est étroite entre le concept de troubles du comportement relevant du soin et du secteur médico-social, celui de l'enfance en danger relevant de l'aide sociale à l'enfance (l'ASE*) et celui de la délinquance relevant du secteur judiciaire. Néanmoins, la carence éducative peut amener le jeune à développer des troubles du comportement.

Il importe donc de demeurer très prudent quant à l'identification et la qualification de ces comportements. Tout professionnel impliqué dans l'accompagnement doit s'interroger, s'attacher à évaluer le caractère de régularité, d'intensité et de fréquence des manifestations, considérer le maximum d'éléments (nature, contexte, moment, lieu, acteurs, ...) et surtout, rechercher la complémentarité d'une équipe (RASED*, CMP*, CMPP*, SESSAD*).

Ce n'est qu'à ces conditions qu'il sera en mesure de contribuer, avec l'ensemble des personnes impliquées dans le suivi de cet élève, à l'élaboration d'un ensemble cohérent de réponses.

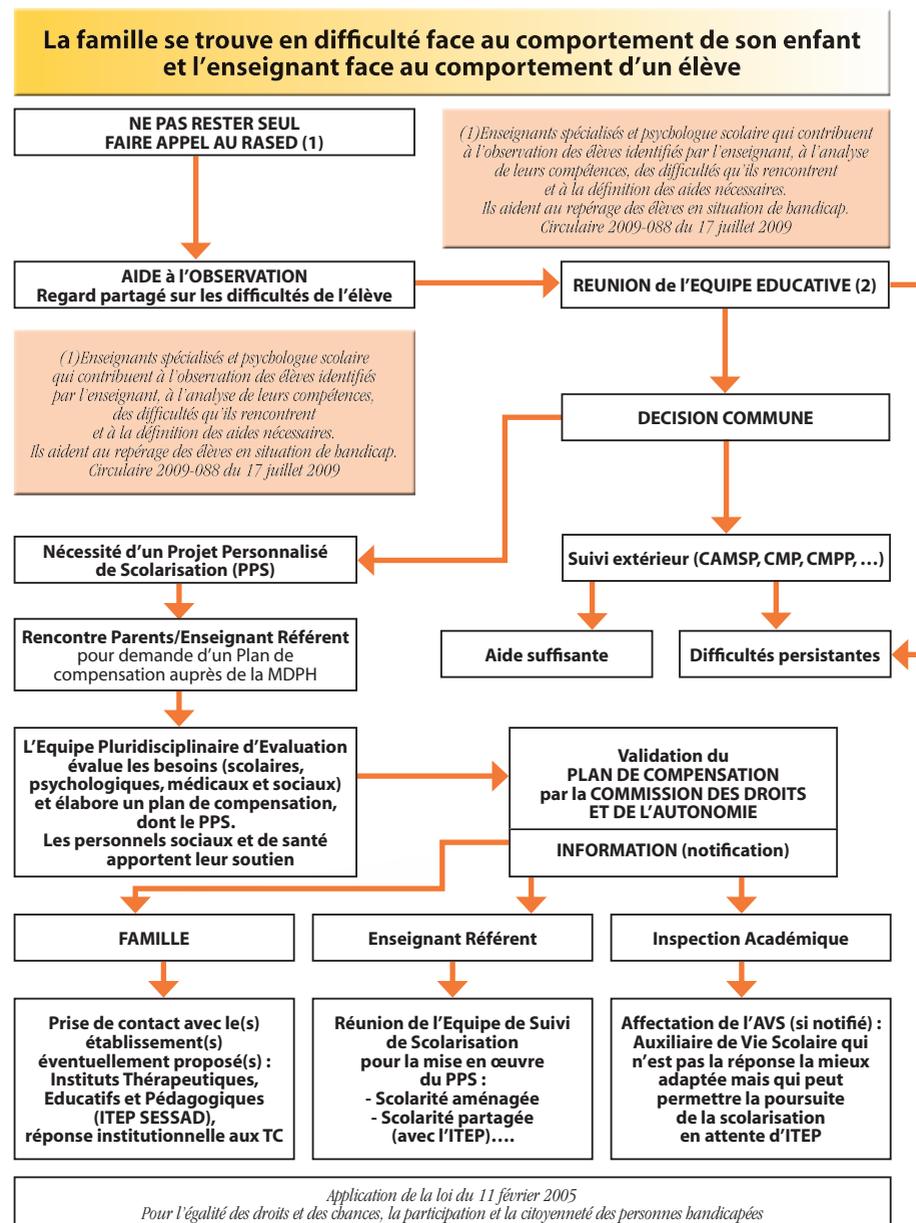
Comment comprendre les troubles du comportement ?

Les troubles du comportement expriment des difficultés psychologiques qu'il importe de comprendre pour y répondre de manière appropriée :

S'il faut parfois sanctionner, souvent contractualiser, il convient d'abord d'identifier les difficultés de l'élève afin de l'accompagner au mieux.

Cela demande une observation précise de ses attitudes, aussi dédagée que possible de toute implication émotionnelle, puis leur analyse qui doit favoriser la mise en place d'objectifs adaptés aux difficultés repérées. Ce n'est pas l'enseignant seul qui doit faire ce travail mais l'ensemble des professionnels accompagnant l'élève.

Des T.C. au P.P.S.



Que vivent les familles ?

La coopération avec les professionnels intervenant dans la prise en charge est souvent difficile à obtenir, voire conflictuelle :

- ◆ Les parents peuvent réagir négativement face à la stigmatisation dont ils se sentent l'objet et dénier les difficultés de leur enfant, ce qui rend difficile toute amorce de travail en commun.
- ◆ Dans d'autres familles, la culpabilité, l'impression d'être de « mauvais parents », la crainte et la honte peuvent gêner la mise en œuvre de la coopération.
- ◆ Le sentiment d'être seul, dépassé par les événements, empêche certains parents de saisir l'opportunité de l'aide proposée.
- ◆ Les familles peuvent compter sur l'aide des personnels sociaux et de santé de l'Education Nationale.

Dans la plupart des cas, c'est très progressivement qu'on voit apparaître la capacité de reconnaître les difficultés de leur enfant et de se dégager de l'impression d'être un mauvais parent, ce qui implique que les professeurs invitent les familles à exprimer leurs attentes et leurs difficultés.

Que vivent les enseignants ?

La situation handicapante rend indispensable le recours à l'approche médico-sociale et exige que la scolarisation soit pensée en termes stratégiques. L'enseignant est donc en première ligne, ce qui peut faire naître chez lui des craintes diverses.

Chez l'élève, le difficile contrôle des émotions se traduit tantôt par l'expression sans retenue des sentiments (envie, colère, peur, angoisse...), tantôt par des comportements excessifs (violence, agressivité, grossièretés, injures, gestes et paroles obscènes) ou destructeurs.

Les situations d'affrontement sont fréquentes et l'instrumentalisation des élèves les plus faibles (agressions, brimades, sévices...) n'est pas rare.

Enfin, l'instabilité motrice et psychique et l'intolérance à la frustration induisent un climat très particulier au sein de la classe et de l'école.

Ces éléments exposent l'enseignant à des réactions complexes où se conjuguent incompréhension, peur, colère, sentiment de persécution et rejet.

La crainte d'être remis en cause, jugé par ses pairs, par l'administration, par les autres professionnels ou même par les autres élèves peut devenir envahissante.

L'enseignant se sent facilement contesté dans ses fonctions d'autorité, dévalorisé, coupable de n'être pas à la hauteur.

Il importe de prendre conscience que tous ces sentiments, marqués par leur irruption violente et désordonnée, ne font que refléter l'expression des conflits internes de l'élève, enfouis, occultés, qui n'ont pu être mis en mots et rejaillissent sur l'enseignant en le plaçant dans une situation particulièrement difficile.

A ces sentiments, s'ajoute un certain nombre d'obstacles structurels ou institutionnels qui compliquent les missions de l'enseignant accueillant des élèves en difficulté et notamment des élèves présentant des TC*.

- ◆ Il peut être difficile à l'enseignant de reconnaître ses propres difficultés face à un élève aux troubles mal identifiés.
- ◆ Il peut se sentir seul, sans interlocuteur compétent immédiatement consultable.

- ◆ L'absence d'information et de formation sur la nature de ces troubles peut rendre difficile la communication avec les familles, même lorsque l'enseignant a le soutien de celles-ci.
- ◆ Il peut y avoir des divergences entre les différents interlocuteurs dans le projet de prise en charge de l'élève.
- ◆ La préparation de l'accueil, l'évaluation conjointe, le souci de préservation d'un cadre de scolarité acceptable pour tous, demandent des régulations fréquentes et des temps de coordination qui peuvent s'avérer difficiles à organiser s'ils sont insuffisamment institutionnalisés entre les professionnels.
- ◆ Souvent aussi, la disposition des locaux ne favorise pas non plus l'organisation d'un accompagnement complémentaire.
- ◆ Accueillir ce public dans une classe suppose un aménagement des modes d'enseignement qui peut compliquer les pratiques quotidiennes.
- ◆ Ils peuvent compter sur l'aide et le soutien des personnels sociaux et de santé de l'Education Nationale.

Ce qu'il faut éviter de faire :

- **Stigmatiser, voire rejeter l'élève.** L'altération de l'image de soi et le déficit narcissique est un des aspects dominants dans les TC*. Les élèves éprouvent une défiance massive envers leurs propres capacités d'apprentissage mais aussi à l'égard de leur propre aptitude à se socialiser. Toute intervention dévalorisante ne peut que renforcer l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes.
- **Culpabiliser l'entourage familial** et reprendre ainsi à son compte certaines des dimensions psychopathologiques à l'œuvre dans la dynamique de la situation qu'il convient au contraire d'écartier en les analysant au mieux.
- **Ignorer la dimension multifactorielle de l'origine des troubles**, dimension qui justifie le dispositif interdisciplinaire. Il n'est pas d'action individuelle qui ne risque de se perdre dans la confusion des rôles et il importe que chacune d'entre elles soit conjointe et coordonnée.
- **Penser qu'on peut faire tout seul et réparer.** Insensiblement, voulant comprendre les raisons des comportements de l'élève et tenter d'y trouver des réponses, l'enseignant peut chercher à s'immiscer, à son corps défendant, dans la famille et l'histoire de l'élève. Outre qu'il risque de s'éloigner des impératifs de sa mission pédagogique, l'enseignant s'expose ainsi à deux écueils :
 - ◆ Sa bonne volonté peut être mise en échec, ce qui va nourrir sa déception et susciter chez lui des réactions de rejet dont il se fera reproche
 - ◆ Il peut recueillir des confidences dont il ne saura que faire et qui peuvent accentuer la confusion des rôles dans laquelle il s'est engagé
- **Méconnaître la manière parfois paradoxale dont l'élève peut s'approprier son propre parcours de formation** et qui peut se traduire par des manifestations intempestives (colères, rebuffades, réactions de prestance à l'approche des épreuves d'évaluation) qu'il est aisé de lire de manière négative alors qu'elles traduisent les changements en cours.

Quelques pratiques possibles

Le renforcement positif

Avant d'être formalisé par les techniciens comportementalistes, le renforcement positif a toujours été utilisé pour soutenir la mise en place de comportements souhaitables et attendus (mots d'encouragements, félicitations, système de bons points, etc...)

Avec certains élèves qui se dévalorisent et manquent de confiance en eux, il peut être intéressant de proposer une formalisation sous la forme de tableau à double entrée contenant les jours de la semaine et 3 à 4 items déclinant les points sur lesquels l'enfant doit faire des efforts pour réguler son comportement.

Le point est fait avec l'enfant en fin de journée et on comptabilise ses réussites comportementales. Une case cochée correspond à une réussite dans le comportement. L'enfant peut être récompensé après un certain nombre de croix acquises en fin de semaine. Quand il s'agit d'adolescent, le tableau peut être établi à la semaine, puis le total de croix comptabilisé au mois. Chaque enfant ou adolescent a son tableau individuel puisque les items à travailler ne sont pas les mêmes d'une personne à l'autre.

Dans tous les cas, il importe toujours d'envisager des possibilités que ni l'élève ni sa famille ne s'autorisent d'entrevoir tellement la dévalorisation est au premier plan. C'est là œuvre de réassurance qui exige un accompagnement attentif.

Il faut s'appuyer sur la réalisation d'objets concrets qui mobilise l'intelligence pratique et permet à l'élève de faire évoluer l'image qu'il a de lui-même à travers des réalisations réussies laisse entrevoir le travail d'orientation qu'il est nécessaire d'entreprendre. Il importe de viser pour l'élève l'accès à un diplôme pouvant nécessiter la mise en œuvre d'un parcours adapté via le secteur de l'éducation spécialisée.

Quelques pistes supplémentaires

- ◆ S'assurer que les activités pédagogiques sont bien adaptées (aire proximale de développement) et personnalisées
- ◆ Instaurer dans la classe un cadre rigoureux souple, non rigide, adaptable sans pour autant permissivité ou remise en cause de l'autorité, que ce cadre soit rassurant et structurant pour l'enfant

- ◆ Offrir des lieux et temps de socialisation informels, non organisés
- ◆ Essayer d'identifier la souffrance cachée et repérer les moments d'apaisement
- ◆ A partir des observations, et dès lors que les difficultés semblent durables, solliciter la direction de l'école ou de l'établissement scolaire. Si c'est insuffisant, il doit avoir un contact avec les parents par le biais de l'équipe éducative (Décret n°90-788 du 06-09-1990 Art.21).
 - ◆ On peut proposer à la famille un accompagnement adapté pouvant se traduire par l'intervention d'un service pluridisciplinaire (CMP*, CMPP*, SESSAD*...)
 - ◆ Pour une demande d'ITEP* auprès de la MDPH*, un simple certificat médical est rarement suffisant et l'avis d'un pédopsychiatre est nécessaire. Le délai pour obtenir une place est souvent long et il est nécessaire d'aménager la scolarité avec un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS*) à établir avec les membres de l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS*) qui comprend tous les intervenants, pédagogiques, spécialisés... C'est le cadre de la loi du 11 février 2005.
 - ◆ La possibilité de saisir anonymement le CNAD* (cnad-cnr@laposte.net) pour obtenir conseil et avis.
 - ◆ Dès lors, l'enseignant sera partie intégrante de l'équipe chargée du suivi de la scolarisation et contribuera à élaborer avec l'ensemble des professionnels concernés et la famille, un projet adapté à la problématique coordonnant les axes pédagogiques, thérapeutiques, éducatifs.

Le dispositif R'école de l'Académie de Paris

Il s'agit d'un dispositif de médiation d'urgence mis en place en mars 2006. Il s'adresse aux écoles déstabilisées par le comportement d'un élève, quand toutes les aides et aménagements mis en place n'ont pas fonctionné (enseignants, professeurs de la ville de Paris, RASED*...).

L'école fait alors une demande, par l'intermédiaire d'un formulaire accessible sur le site académique, et l'envoie à son Inspecteur de circonscription qui la fait parvenir au service R'école après avis.

L'objectif est de permettre la prise de recul de l'équipe, le repositionnement des personnes engagées et l'ouverture de nouvelles pistes de réflexion.

Un premier contact auprès des différents professionnels concernés est pris par une enseignante spécialisée du dispositif : elle se rend sur place pour faire

une évaluation de la situation avec l'équipe et observer l'élève dans sa classe. Des objectifs sont précisés, et des propositions sont ensuite faites pour définir le cadre de l'intervention ainsi que sa durée : aménagement de l'emploi du temps et des contenus par exemple, ou mise en place de tutorat, recherche de lieux ressources ...

Parmi les propositions, l'accompagnement par un médiateur peut être mis en place, sur une durée maximale de six semaines, pour aider à la mise en application du projet et permettre à l'enfant de retrouver sa place d'élève. L'enseignante spécialisée de R'école organise et suit le travail de ce médiateur, tout en accompagnant l'équipe dans sa recherche de réponses possibles.

A l'issue de l'intervention, l'équipe pédagogique rédige un bilan que le directeur envoie au service R'école.

Conclusion

La mise en œuvre des parcours de scolarisation et de formation des élèves qui souffrent de troubles du comportement n'a pas été et n'est toujours pas chose facile.

Un amendement du Sénat, en première lecture du projet de Loi, heureusement abandonné par les députés, n'avait-il pas stigmatisé ces élèves, risquant de les exclure de façon discriminatoire du droit à la scolarité avec les autres.

Les troubles du comportement, quelle que soit la forme qu'ils revêtent, expriment une souffrance et, en tant que tels, ont besoin d'accompagnement et de coopération à tous les niveaux.

S'ils engendrent des situations handicapantes, ils ne doivent pas être considérés comme inéluctables. Les prendre en considération dans une démarche éducative, thérapeutique et pédagogique doit permettre d'offrir à l'élève un parcours de formation qualifiant au titre de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Annexe

Selon le degré de maturation psychologique de l'élève, ces observations peuvent avoir pour origine des causes différentes. Elles n'ont de valeur qu'à évoquer quelques pistes et indiquer quelques pièges possibles à éviter dans la prise en charge.

Il faut être attentif à ne pas simplifier, ni caricaturer, ni exagérer un fait isolé, car cela pourrait apporter des réponses erronées au problème de l'origine des TC*.

Les TC* peuvent survenir, quel que soit le milieu social. Il est clair que la corrélation avec certains éléments familiaux (instabilité professionnelle...) peut renforcer les difficultés mais il importe de ne pas confondre difficultés sociales et TC*, même s'il existe un risque d'engrenage entre les deux.

Il faut surtout être conscient du fait qu'on est en face d'une situation handicapante qui empêche l'élève de trouver place dans sa famille, dans l'école, dans la société et qui accroît les risques d'échec scolaire, voire de désocialisation.

Perturbation de la faculté de penser 1

Que peut-on observer ?	Comment le comprendre ?	Que proposer ?
<p>Incapacité à se maintenir sur les tâches proposées.</p> <p>Signes d'immaturation, de nervosité, d'agressivité, de dépression.</p> <p>Ecart importants entre les différents apprentissages.</p> <p>Pauvreté des productions imaginaires, essentiellement agressives et stéréotypées.</p> <p>Difficultés à comprendre les règles et à les respecter.</p>	<p>L'absence de confiance en soi est telle que toute proposition est vécue comme une menace pour le sentiment d'intégrité personnelle.</p> <p>Le sentiment de dévalorisation a un impact sur tout effort personnel, suscite des conduites vouées à l'échec, accroît le découragement et nourrit le refus de persévérer.</p> <p>Manque d'intérêt, préoccupations envahissantes qui empêchent les apprentissages, difficultés cognitives spécifiques.</p> <p>L'élève souffre de besoins affectifs non reconnus. Centré sur lui-même, avec une pensée très égocentrique, il est peu à même de s'exprimer et de faire des efforts en ce sens.</p> <p>Toute contrainte est perçue comme une menace. L'élève se sent constamment agressé, reste sur ses gardes, sans pouvoir faire confiance à ce qui lui est proposé.</p>	<p>Encourager, favoriser les initiatives. Féliciter les réussites : verbaliser le travail, analyser les difficultés : la rétroaction*.</p> <p>Etre cadrant, sans faire preuve d'autoritarisme. Structurer l'espace, le temps de s'assurer qu'il y a une fin à ce temps (time-timer*).</p> <p>Donner un cadre régulier et rappeler que la loi est là. Donner des objectifs accessibles, étape par étape, tenant compte des intérêts et des possibilités de l'élève et l'aidant à découvrir qui il est.</p> <p>Choisir des médiations pédagogiques susceptibles de favoriser l'intérêt et la créativité. Mettre en place des activités d'expression. Organiser des sorties culturelles.</p> <p>Dialoguer, responsabiliser. Isoler en cas de crise tout en maintenant un accompagnement.</p>

Les Troubles du Comportement

	Que peut-on observer ?	Comment le comprendre ?	Que proposer ?
Perturbation de la relation aux autres 2	<p>Crainte et méfiance vis-à-vis de certains adultes ou d'autres élèves.</p>	<p>Peu confiant en lui-même, l'élève ressent une grande insécurité dans ses relations avec les autres qu'il peut percevoir comme menaçants et menacer en retour. Il n'a pas ou peu de copains.</p>	<p>Organiser groupes de paroles entre pairs en faisant appel si possible à un tiers. Favoriser le développement des habiletés sociales et soutenir l'intégration au sein de la classe.</p>
	<p>Agressivité.</p>	<p>Toujours sur la défensive, l'élève n'apparaît jamais détendu. Son agressivité révèle en fait une vulnérabilité qui le rend fragile.</p>	<p>Ne pas réagir soi-même agressivement ce qui pourrait faire naître un cycle persécuteur-persécuté stérile. Rester ferme et exigeant à propos des règles sociales tout en laissant ouverte la possibilité de dialoguer.</p>
	<p>Opposition.</p>	<p>S'oppose non par volonté d'indépendance mais par sentiment d'injustice et d'insatisfaction. En outre, le refus de la relation permet d'éviter tout risque de répétition d'abandon.</p>	<p>Idem. Une formation d'équipe sur la violence institutionnelle.</p>
	<p>Possessivité exacerbée donnant le sentiment d'une relation envahissante ou, a contrario, attaque permanente des liens dès lors qu'elle implique trop le sujet.</p>	<p>La crainte de l'abandon et son insécurité foncière poussent l'enfant à s'accaparer l'adulte. Pris dans des mouvements d'attraction et de répulsion envers les autres, l'élève reste peu autonome et totalement dépendant de l'ambiance générale et de l'environnement qui seul est à même de le rassurer sur le monde et les ressentis.</p>	<p>Eviter de se laisser accaparer par l'enfant. Proposer ponctuellement l'intervention d'un tiers. S'appuyer sur des activités reposant sur le partage et la mutualisation.</p>
	<p>Réactions de défi face aux autres, présence d'actes d'apparence téméraire ou de provocations.</p>	<p>Appel à l'autre déguisé car il importe de ne pas exprimer une demande qui risquerait de se voir insatisfaite.</p>	<p>Eviter le cercle vicieux des punitions auxquelles on se sent inéluctablement entraîné, ne pas céder à l'engrenage. Rappeler la loi et ne pas céder lorsqu'elle a été posée.</p>
	<p>Echanges peu égalitaires, jeux collectifs mal supportés.</p>	<p>La frustration liée au fait de perdre ou de différer et le rejet des règles rendent difficile voire impossible le jeu... La proximité des autres peut être mal supportée et l'élève peut aussi être incapable de partager sa relation avec l'adulte avec les autres.</p>	<p>Donner des responsabilités à la portée de l'élève. Encourager, féliciter les succès et analyser les difficultés. Identifier, dire et faire vivre des règles de vie humaine, de collectivité.</p>

	Que peut-on observer ?	Comment le comprendre ?	Que proposer ?
Perturbation de la faculté d'agir 3	<p>Difficulté à concevoir et formuler des projets, travail non remis... cahiers non tenus, absences, erreurs de salles de cours...</p> <p>Tendance à la destruction des objets de l'environnement ou de son propre travail.</p> <p>Problèmes de transition pour passer d'une activité à l'autre, voire procrastination*.</p> <p>Impulsivité, opposition.</p>	<p>Soumis à la recherche de satisfactions immédiates, l'élève ne peut s'engager dans des tâches à long terme. Mauvaise intégration des repères spatio-temporels. Organisation très confuse.</p> <p>Ce sont souvent des réponses à un sentiment profond de privation affective et d'injustice intolérable. Les objets appartenant à l'adulte de référence peuvent être particulièrement visés.</p> <p>Manquant de confiance en lui et méfiant, l'élève rejette ce dans quoi dans il est engagé. A contrario, il peut aussi s'accrocher à ce qu'il fait par crainte de l'inconnu.</p> <p>Libération des tensions internes.</p>	<p>Mettre en place des repères spatio-temporels, des repères visuels dans la classe (time-timer*). S'appuyer sur un rythme régulier et rassurant. Souligner le début et la fin des activités.</p> <p>Ne pas placer l'élève dans des situations susceptibles d'éveiller cette tendance, ce qui exige une grande vigilance de la part des professionnels. Engager l'élève dans une démarche de réparation.</p> <p>Utiliser des outils de médiation : l'ordinateur, la contractualisation, les repères visuels...).</p> <p>Mettre en œuvre des d'activités favorisant l'expression verbale et/ou des activités sportives en lien avec l'enseignant d'éducation physique.</p>

Textes :

La Convention Internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 rappelle les conditions nécessaires à l'épanouissement de l'enfant et insiste sur la protection juridique dont il a besoin en raison de son immaturité physique et intellectuelle.

La loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale inscrit celle-ci dans des missions d'intérêt général parmi lesquelles les actions éducatives, médico-éducatives, médicales, thérapeutiques, pédagogiques et de formations adaptées et les actions d'intégration scolaire, d'information et de conseil sur les aides techniques ainsi que d'aide au travail.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées instaure notamment la création des Maisons Départementales du Handicap (qui remplace et réunit CDES et COTOREP). S'agissant de la scolarisation des enfants handicapés, le texte priorise l'intégration scolaire individuelle ordinaire, soumettant le service public de l'éducation au devoir d'assurer une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant.

Le décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixe les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

Le décret du 30-12-05 sur le parcours de formation précise les modalités de scolarisation des élèves handicapés qui, dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation, peuvent se voir inscrits dans l'établissement scolaire de référence, dans un établissement disposant d'un dispositif collectif d'aide à la scolarisation (Clis, UPI) ou dans l'unité d'enseignement d'un établissement médico-social. Le décret précise en outre les rôles de l'enseignant référent et de l'équipe chargée du suivi de la scolarisation.

La circulaire interministérielle du 14 mai 2007 précise les caractéristiques des ITEP, leurs modalités d'intervention, leur organisation et leur fonctionnement.

Le décret 2009-378 du 2 avril 2009 fixe les modalités de coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux (les ITEP en font partie).

S'inscrivant dans la pérennisation des dispositifs actuels en matière de scolarisation des élèves handicapés, il vise à introduire des procédures innovantes à partir du croisement des cultures et des pratiques respectives des acteurs de l'éducation nationale et du secteur médico-social.

Dans cette perspective, la mise en place de toutes les mesures concourant à favoriser une meilleure complémentarité et coopération entre les ressources apportées tant par l'Education nationale que par le secteur médico-social, représente un objectif prioritaire. Cette coopération doit permettre d'amorcer une rupture avec la logique de filières structurées de manière cloisonnée entre les classes ordinaires et les classes d'enseignement adapté et d'accéder à une logique de parcours personnalisé à travers des dispositifs souples et adaptés aux besoins de l'élève susceptibles d'être aménagés tout au long de sa scolarité.

L'arrêté du 2 avril 2009 précise l'organisation et les objectifs des unités d'enseignement des établissements médico-sociaux.

Repères bibliographiques

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Numéro de janvier 2008.

Repères déontologiques pour les acteurs sociaux : Le livre des avis du Comité national des avis déontologiques Pierre BONJOUR et Françoise CORVAZIER Editions ERES.

Ouvrages abordant les aspects psychopathologiques à l'adolescence

Traiter à l'adolescence. L'adolescent : un patient pas comme les autres, Masson, A. BRACONNIER, Coll. Ouverture psy, 2002.

Évolution des problématiques à l'adolescence, P. JEAMMET : Doin, Coll. Références en psychiatrie, 2005.

Adolescence et psychopathologie, D. MARCELLI : Masson, Coll. Les âges de la vie, 2004.

Difficultés et troubles à l'adolescence, P. MAZET : Masson, Coll. Abrégés, 2004

L'enfant instable : approche clinique et thérapeutique, M. BERGER, Paris : Dunod, 1999.

Ouvrages sur la dimension pédagogique

Enfants en souffrance, élèves en échec, F. IMBERT - ESF - 2004.

Vivre ensemble, un enjeu pour l'école, F. IMBERT et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle - ESF.

L'enfant et la peur d'apprendre, S. BOIMARE, Paris : Dunod, 1999.

Situations violentes à l'école : comprendre et agir, R. CASANOVA et coll, Hachette Education, 2005.

Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, J.F. BLIN, Delagrave, 2001.

Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, G. GOUPIL, Boucherville-Gaëtan Morin Éditeur, 1997.

Vers une pédagogie institutionnelle adaptée : les besoins particuliers des élèves en situation de handicap scolaire, S. CANAT : Champ social, Nîmes, 2007.

Sites

Texte intégral de la Convention des Droits de l'Enfant :

<http://www.droitsenfant.com/cide.htm>

Site handicap de l'académie de Dijon :

<http://handicap.ac-dijon.fr>

R'école : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/recol.htm>

Site de l'ITEP de l'UGECAM d'Ile de France :

http://www.ugecamidf.fr/Pole_itep/prise_en_charge/prisecharge_itep.php

Site gouvernemental sur le Handicap :

<http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces/handicap/>

Site du RNCE (Réseau National des Communautés Educatives) :

www.rnce.asso.fr

Site du CNRD

(Comité National des Références déontologiques pour les pratiques sociales) :

<http://perso.wanadoo.fr/rnce/cnrd.htm>

Le « système d'économie de jetons » site Internet :

www.tdah-france.fr

Association nationale des Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques et de leurs Réseaux :

www.aire-ass.com

Glossaire

ALEFPA : Association Laïque pour l'Education, la Formation, la Prévention et l'Autonomie

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CDDES : Commission départementale de l'éducation spécialisée

CMP : Centre Médico Psychologique

CMPP : Centre Médico Psycho Pédagogique

CNAD : Comité National des avis déontologiques

CNRD : Comité National des références déontologiques

COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

DDASS : Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale

ESS : Equipe de suivi de la vie scolaire

EVS : Emploi vie scolaire

IME : Institut Médico-Educatif

IMPRO : Institut Médico-Professionnel

INS HEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

PEP- FGPEP : Pupilles de l'enseignement public - Fédération Générale des Pupilles de l'enseignement public

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

PEI : Projet Educatif Individualisé

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation (Dispositif relevant de la MDPH)

RASED : Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficultés

RÉTROACTION : La rétroaction (on utilise aussi couramment le terme anglais feedback), est, au sens large, l'action en retour d'un effet sur le dispositif qui lui a donné naissance, et donc, ainsi, sur elle-même. (Définition de Wikipédia)

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

TC : Troubles du Comportement

UNALG : Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration (classe dans les collèges).

Définitions

Plan personnalisé de compensation :

Il est proposé par l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de compensation de la personne handicapée. Cette évaluation est réalisée dans le cadre d'un dialogue avec la personne ou son représentant légal, sur la base de son projet de vie et de référentiels nationaux. Elle peut donner lieu à une visite sur le lieu de vie de la personne, pour tenir compte de son environnement.

Le plan personnalisé de compensation fait partie des éléments pris en compte par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour prendre ses décisions. Il contient l'ensemble des éléments qui permettent la compensation du handicap.

L'équipe pluridisciplinaire construit un « plan personnalisé de compensation » qui fait des propositions pour répondre à des besoins différents : aides individuelles, hébergement, logement adapté, aide à la communication, scolarisation, orientation professionnelle...

Le plan personnalisé de compensation se place dans une approche globale de la personne au vu de son projet de vie, de son handicap et de l'évaluation menée. Il peut contenir des recommandations concernant :

- ◆ des prestations,
- ◆ des orientations en établissement ou services,
- ◆ des préconisations ou conseils.

Il est transmis pour avis à la personne (ou à son représentant légal) qui peut formuler ses observations. Puis, le plan proposé, auquel sont jointes les observations éventuelles, est soumis à la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour décision.

Projet Personnalisé de scolarisation :

C'est à partir des besoins identifiés que l'équipe pluridisciplinaire va élaborer **le projet personnalisé de scolarisation (PPS)** de l'élève handicapé, en tenant compte des souhaits de l'enfant ou de l'adolescent et de ses parents.

Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant :

- ◆ la qualité et la nature des accompagnements nécessaires, notamment thérapeutiques ou rééducatifs,
- ◆ le recours à un auxiliaire de vie scolaire,
- ◆ le recours à un matériel pédagogique adapté.

Le PPS assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève handi-

capé. C'est sur la base de ce projet que **la commission des droits et de l'autonomie (CDA)** prend les décisions d'orientation.

Equipe chargée du suivi de la scolarisation :

L'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) suit régulièrement le projet personnalisé de scolarisation. Elle est composée de toutes les personnes qui concourent directement à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation, et au premier chef des parents de l'enfant et des enseignants qui en ont la charge. Elle se réunit au moins une fois par an à l'initiative de l'enseignant référent.

Elle exerce une fonction de veille sur le projet personnalisé de scolarisation afin de s'assurer que toutes les mesures qui sont prévues sont effectivement réalisées et d'observer les conditions de cette réalisation. Elle peut, si elle le juge nécessaire, faire à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH des propositions d'évolution ou de modification du projet personnalisé de scolarisation, notamment de l'orientation de l'élève, qui seront formalisées et transmises par l'enseignant référent. Cependant toute personne qui est un partenaire dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation est à même de saisir l'enseignant référent pour que celui-ci mette en œuvre une équipe de suivi de la scolarisation.

Projet individualisé d'accompagnement :

La loi du 2 janvier 2002, au travers du contrat de séjour ou du document individuel de prise en charge, rend impérieuse la mise en œuvre d'une démarche de projet individualisé d'accompagnement cohérente, concertée avec la personne accueillie et la famille. Compte tenu de la pluridisciplinarité des équipes et de la complexification des actions menées, la référence au projet individualisé d'accompagnement ou la coordination du PPI est devenue une nécessité. Les acteurs de terrain sont désormais conviés à partager cette responsabilité, qui demande une série de compétences nouvelles.

Procrastination :

Tendance à remettre ce qu'on doit faire au lendemain.

Time-Timer :

C'est une petite pendule qui permet de matérialiser le temps, même pour une personne qui ne comprend pas la notion abstraite du temps. Elle illustre le temps qui passe en diminuant graduellement la partie en rouge à la manière d'un sablier : Il suffit de tourner le disque rouge jusqu'à l'intervalle du temps désiré.

« Tu travailles pendant un quart d'heure » par exemple, permet à la personne de visualiser le temps qui passe. « Quand il n'y a plus de rouge, ton travail est fini ».



L'UNALG
est composée de 4 associations :



Et d'un membre associé, le RNCE :



Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires
*d'institutions du secteur sanitaire, social, médico-social,
médico-éducatif et éducatif spécialisé*

Pour toute correspondance s'adresser à Mr le Président
UNALG-cc ALEPPA - BP 72 - 59003 Lille - Tél : 03.20.40.06.36 - Courriel : unalg@unalg.org