

Conseiller pédagogique spécialisé en Côte d'Or pendant vingt ans, Docteur en Sciences de l'Éducation, Thierry TRONCIN travaille à l'IUFM de Bourgogne où il donne des cours dans les différentes formations « mastérisées » sur les questions des élèves à besoins éducatifs particuliers, des élèves « perturbateurs » et des stratégies d'apprentissage. Il a la responsabilité pédagogique de la formation spécialisée à destination des enseignants exerçant auprès d'élèves en (grande) difficulté scolaire ou en situation de handicap. Nous publions le texte de son intervention lors du colloque Équivalence (en 2007) témoignant du regard porté pour comprendre ces jeunes « troublés » et « troublants » requérant une attention spécifique. Il souligne en creux les nécessaires partenariats inter institutionnels à mettre en œuvre dans le cadre d'un projet personnalisé pour chaque jeune.

Notons par ailleurs qu'à cette rentrée universitaire, les étudiants de 2^{ème} année du master EEA (Eduquer Enseigner Apprendre) ont l'opportunité de choisir un nouveau parcours de spécialisation/spécification intitulé « Handicaps et insertions sociale, scolaire et professionnelle », d'une durée annuelle de 72 h auquel le CREAL et d'autres acteurs du secteur médico-social participeront. Ce parcours a un triple objectif :

- Connaître, comprendre et interroger les prises en charge thérapeutique, psychologique, éducative et pédagogique proposées par les institutions spécialisées aux enfants, adolescents et adultes en situation de handicap ;
- Connaître, comprendre et investiguer les associations, dispositifs et structures hors Education Nationale œuvrant pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées ;
- Elaborer et mettre en œuvre des projets ou des protocoles de recherche inscrits dans les domaines scolaire, social et professionnel des personnes handicapées.

A ce titre, cette formation témoigne d'une part d'une volonté affichée d'accorder dans la formation initiale des futurs enseignants et des étudiants une place prépondérante à la question des prises en charge des publics spécifiques et/ou fragiles et, d'autre part, d'établir de nouveaux partenariats associatifs et professionnels afin de nourrir et d'enrichir les interventions croisées.

Enfants et adolescents troublés, élèves troublants

par **Thierry TRONCIN,**

Conseiller pédagogique ASH¹ en Côte d'Or

Formateur à l'IUFM de Bourgogne - Docteur en Sciences de l'Éducation

Préalablement, il importe de circonscrire notre sujet de préoccupation. En effet, si la construction psychique de ces jeunes² est certes troublée, il n'en reste pas moins vrai que cette question est troublante en ce sens qu'elle recouvre des réalités très variées, aux limites floues, et que les analyses conduites et réponses apportées s'inscrivent sous le sceau du questionnement, voire du doute, tout en supposant la nécessaire mise en relation de plusieurs approches, parmi lesquelles la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, la psychiatrie, les pratiques éducatives et pédagogiques. Les situations observées apparaissent troubles dans la mesure où elles ne se laissent ni appréhender ni comprendre aisément. Dans cette perspective, il apparaît souhaitable dans un premier temps d'apporter des éléments d'éclairage sur les notions de trouble, de comportement, de conduite et, sans les stigmatiser, les lister ou les caricaturer, d'investiguer les principales manifestations des difficultés éprouvées par ces jeunes qui « dérangent ». Ensuite, nous montrerons combien l'École est un lieu de cristallisation de ces troubles tout en jouant un rôle majeur dans leur prise en charge. Nous évoquerons par là-même quelques principes d'action et stratégies d'intervention susceptibles d'atténuer ces troubles tout en les rendant plus compatibles avec les exigences sociales et scolaires auxquelles sont confrontés ces jeunes.

¹ Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés.

² Dans cette communication écrite, ce terme sera requis lorsque la distinction entre enfant et adolescent ne sera pas opérée.

1. De quoi parlons-nous ?

Le concept de trouble, en santé mentale, renvoie à un ensemble de conditions morbides (pathologiques, relatives à la maladie) susceptibles de caractériser l'état de dysfonctionnement comportemental, relationnel et psychologique d'un individu en référence aux normes attendues pour son âge. Cette appellation de « trouble » occupe de plus en plus le devant de la scène dans les débats, a de multiples déclinaisons dans des champs très variés (les troubles de l'attention, de la personnalité, du langage, de la mémoire, des apprentissages...mais aussi le trouble amoureux) et semble parfois avoir détrôné dans les discours les concepts de symptôme, de structure, de handicap, voire même de maladie. Les conceptions qu'elles recouvrent la situent dans le champ du déficit par rapport à une norme statistique et comportementale. Pour sa part, la notion de comportement (« porter avec » au sens étymologique du terme) renvoie à l'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un organisme qui agit en réponse à une stimulation alors que la notion de conduite suggère une intentionnalité, un choix délibéré, intégrant les dimensions de volonté, d'intention et de moralité sous-jacentes aux actions. Dès lors, les écarts de conduite sont (socialement) placés sous le sceau de la culpabilité et de la déviance (volontaire ou impulsive) et potentiellement répréhensibles car susceptibles de rompre l'équilibre ou l'harmonie des relations sociales.

Ainsi, la catégorie de « troubles de la conduite et du comportement » réfère précisément à l'enfant ou à l'adolescent dont la nature, la fréquence et l'importance de ses comportements nuisent à son développement ou à celui d'autrui. D'autres termes tels que les troubles du comportement, la mésadaptation socio-affective ou déficience psychosociale recouvrent cette réalité troublée. En se référant aux classifications internationales telles que DSM-IV³ ou CIM 10⁴, ou à l'expertise collective conduite par l'INSERM en 2005, nous pouvons définir les « TCC » comme étant un ensemble de conduites répétitives persistantes dans lesquelles sont bafoués les droits fondamentaux des personnes ou / et les normes et règles sociales correspondantes à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence d'au-moins trois symptômes au cours des douze derniers mois et d'au moins un au cours des six derniers mois. Notons que dans le DSM-IV, le chapitre intitulé « Trouble déficit de l'attention et comportements perturbateurs » comporte quatre entités distinctes : le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble des conduites, le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble du comportement perturbateur non spécifié. A titre d'exemple, le trouble d'opposition avec ou sans provocation est suspecté quand, dès le plus jeune âge, l'enfant refuse souvent les contraintes et les consignes, argumente ou s'obstine longuement pour avoir raison, n'hésite pas à provoquer afin d'obtenir satisfaction ou un surplus d'attention, réagit par des colères démesurées à la frustration, se reconnaît rarement des fautes mais blâme surtout les autres, devient encore plus arrogant dans l'adversité et la confrontation, supporte assez mal tout changement ou séparation qu'il n'a lui-même décidé, trouve peu ou mal le sens de ses limites et des limites en général.

Même si les échelles de classifications nosographiques constituent des outils essentiels dans la démarche diagnostique en pédopsychiatrie et de base de critères d'admission⁵ dans les structures spécialisées (les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) en l'occurrence), la notion de trouble du comportement reste une notion large, parfois même familière et banalisée, pouvant s'appliquer à de nombreux enfants, dans diverses situations, ce qui invite fortement à favoriser une approche compréhensive et dynamique des symptômes tout en bannissant le « remplissage » stérile et illusoire de check-lists comportementales. De manière globale, cette notion recouvre des déficits plus ou moins importants de la capacité d'adaptation, ce qui se

³ Diagnostiques et Statistiques des troubles Mentaux, 4e édition.

⁴ Classification Internationale des Maladies, 10e édition.

⁵ Les dossiers sont instruits par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). En effet, ces troubles sont considérés comme un handicap à part entière dans la mesure où, malgré des capacités intellectuelles normales ou proches de la normale, le jeune n'est pas en mesure d'accomplir, seul et/ ou dans des conditions satisfaisantes, son rôle social dans ses différents lieux de vie.

manifeste par des différences significatives d'interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement social, familial ou scolaire. Ainsi devons-nous appréhender différemment les jeunes dont l'ampleur des manifestations rend possible un suivi sporadique dans leurs divers lieux de vie de ceux qui nécessitent un encadrement systématique à peu près constant, voire même une prise en charge en groupe restreint dans une structure spécialisée de soins. Dans ce dernier cas, nous parlerons d'un désordre majeur du comportement.

Qu'ils intériorisent (des comportements sous-réactifs tels que des manifestations de peur excessive (des personnes et des situations nouvelles), de passivité, de dépendance, de retrait...) ou extériorisent (des comportements sur-réactifs tels que des paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, un refus persistant d'un encadrement justifié...) leurs troubles, ces jeunes s'appliquent à mettre à l'épreuve leur environnement en recherchant sans cesse des dispositions nouvelles et en testant continuellement sa solidité, ce qui a pour conséquence directe de fragiliser et d'épuiser les adultes qui les ont en charge. Or, plus nous désespérons de ces jeunes, plus les risques sont élevés qu'ils deviennent eux-mêmes désespérés et, par là-même, « désespérants ». Leurs troubles provoquent inévitablement des réactions comportementales dans leur entourage, mettant en cause les parents dans leurs attitudes éducatives, parfois le groupe social (adultes et pairs) tout entier.

Dès lors, il apparaît nécessaire de ne pas faire l'amalgame entre ces jeunes qui, parce qu'ils présentent des dysfonctionnements dans plusieurs secteurs de leur vie, rencontrent des difficultés invalidantes d'adaptation à leurs environnements (famille, école, groupes sociaux) telles qu'elles nuisent à leur développement ou / et à celui d'autrui, et d'autres jeunes qui posent des difficultés comportementales temporaires correspondant à des manifestations réactionnelles (démotivation, désobéissance, mensonge, repli sur soi, indifférence de « façade »...) liées à un contexte donné (une période développementale plus exigeante, la présence de facteurs de stress dans l'environnement familial, social ou scolaire). Ces manifestations n'impliquent pas nécessairement que ces derniers soient vulnérables, mais plutôt que leur environnement actuel présente des conditions adverses ou qu'ils vivent des conflits avec des personnes qui sont significatives (« identificatoires ») pour eux.

Autrement dit, pour qu'un jeune soit considéré comme ayant des troubles du comportement, ses actions inadéquates doivent être significativement plus intenses ou/et plus fréquentes ou/et plus variées (relevées dans différents environnements) que celles de la moyenne de ses pairs. Ainsi, en ce qui concerne les adolescents, nous devons faire la part des choses entre ce qui incombe aux turbulences « ordinaires » qu'ils traversent, aux tensions pulsionnelles qui les animent, sur une période plus ou moins longue et avec une intensité et une fréquence variables et qui ont un effet significatif mais transitoire sur les relations qu'ils entretiennent avec les adultes, leurs pairs et les apprentissages (le passage adolescent n'est nécessairement pas « sage »), et ce qui est de l'ordre des perturbations atypiques, dérangeantes, répétitives, peu contrôlées, déroutantes, voire déviantes, troublantes en quelque sorte. Si la traversée de l'adolescence n'est assurément pas un long fleuve tranquille et que les comportements des « adonaissants⁶ » ou des futurs adultes sont tout simplement troubles car troublant notre regard « formaté » d'adulte, elle nous rappelle que ses manifestations (paroles, silences, attitudes, actes) sont à inscrire dans une dynamique productive et doivent être entendues comme des indicateurs positifs d'un devenir à l'œuvre.

2. De qui parlons-nous ?

Les jeunes qui troublent l'ordre social et les acteurs de leur environnement proche ont un recours plus systématique, moins distancié et moins adapté à « l'agir », ce qui témoigne d'une difficulté dans la capacité à être seul ou à se constituer un monde interne apaisé et apaisant. Cette

⁶ Les adonaissants. SINGLY (de), François, Paris : Éditions Colin, 2006.

disposition transite en partie par la possibilité d'exercer sa « destructivité » sans que l'objet ne soit détruit, par l'expérience de l'attente et du différé accompagnée du plaisir, par la gestion raisonnée de ses frustrations quelqu'en soit leur nature, par la sollicitation de son imaginaire pour se détacher du quotidien parfois peu stimulant, pesant ou agressif, par la faculté d'envisager un autre point de vue que le sien ou par la ressource de penser autrement que de façon strictement opératoire. De manière plus générale, ces jeunes éprouvent des difficultés à « secondariser », ce qui induit une décharge pulsionnelle plus ou moins maîtrisée dans l'acte immédiat.

La clinique nous révèle que certains d'entre eux, mal structurés psychiquement et « agissant » leurs conflits sans médiation, manquant d'étayage narcissique et de repères identificatoires structurants, sont démunis symboliquement dans leur rencontre avec les autres, laquelle est alors vécue comme potentiellement dangereuse. Ces jeunes sont perçus comme perturbateurs, provocateurs, caractériels, « poussant à bout » ou exagérément passifs et inhibés. Ils interrogent, fragilisent, exténuent ou « terrorisent » les adultes, se sentent eux-mêmes déstabilisés et agressés. Or, plus ils déstabilisent ou agressent leur entourage, plus ils suscitent des réactions d'antipathie et d'angoisse, plus leurs troubles du comportement transgressifs s'inscrivent et se « dégradent » dans une spirale infernale de rejet et de persécution. Lorsque les désordres psychiques sont graves et persistants, tout se passe comme si la recherche de ce rejet était constante, procurant la satisfaction de maîtriser activement ses actes (pas nécessairement leurs conséquences) et d'être l'auteur de ses propres échecs. Dès lors, aider ces jeunes à « symboliser » les rencontres, les séparations, les obstacles ou les réussites suppose un délicat équilibre entre soutenir sans trop renforcer la dépendance, et contenir dans des limites sans conduire au sentiment de rejet. Ainsi, il importe qu'ils puissent faire des expériences multiples et variées de cadres structurants et de relations stabilisées dans lesquels ils se sentiraient en sécurité et apprendraient à respecter les intégrités psychique et physique d'autrui.

Au-delà des symptômes psychopathologiques qui mettent en cause la relation d'un sujet avec son entourage ou son environnement, perdurent des conflits psychiques sous-jacents qui affectent principalement les liens (le rapport à l'autre, différent de soi), les passages prévus (d'une activité à l'autre, d'un lieu à l'autre), les changements impromptus (regards, attitudes, ambiances...) et la socialisation (le rapport à la communauté, à l'institution et à la loi). Le trait commun de ces jeunes inscrits pour partie ou massivement dans les troubles de la conduite et du comportement est qu'ils se défendent avec les « moyens du bord » contre la présence menaçante (ou perçue comme telle) de l'autre ou du cadre, ces derniers ayant toutefois le privilège d'exister. Tester la limite est la problématique majeure pour contenir leurs affects, leurs émotions, leurs pensées... ce qui les mobilise beaucoup sur tous les plans (affectif, psychologique, cognitif, relationnel). En se référant aux travaux toujours d'actualité de WINNICOTT⁷, nous savons que la « tendance antisociale » naît la plupart du temps d'une privation affective et représente la revendication du jeune qui cherche à revenir à un état des choses antérieur, au temps où il n'était pas privé et que tout « allait bien ».

De manière globale, une grande part de l'attention de ces jeunes « perturbés » va se focaliser sur ce qui les fragilise ou les insécurise, en particulier dans les institutions scolaires qui sont un lieu de cristallisation et d'amplification de leurs difficultés comportementales et relationnelles. Ainsi, les digressions observées à l'école ou au collège, rarement gratuites, renvoient la plupart du temps à une problématique spécifique qu'il importe de connaître et qui se nourrit de ce que l'enfant ou l'adolescent vit en réalité en son « for intérieur ». Ces jeunes aux comportements troubles et troublants invitent les adultes, parmi lesquels les enseignants occupent une place de choix, à chercher et à décrypter ce qui est enfoui derrière leurs paroles ou actes inadaptés qui sont autant de symptômes d'un probable mal-être intérieur et d'un appel à l'aide.

⁷ Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement. WINNICOTT, Donald W., Paris : éditions Science de l'homme Payot, 1989.

3. L'école, lieu de cristallisation des troubles de la conduite et du comportement

Pour nombre de professionnels et de chercheurs, l'école est un lieu d'expression « renforcée » de ces troubles tout en constituant un lieu privilégié de prévention, d'évaluation, de « traitement » et d'ajustement social. Pour pouvoir être scolarisé et apprendre, il faut entretenir un rapport de confiance au langage, à l'autre, à son propre corps, à l'espace, au temps, aux représentants du cadre, à la demande scolaire, aux règles instituées collectivement et à la loi qui s'impose à chacun des acteurs. Si un de ces rapports insécurise le jeune, une grande partie de son attention se focalise sur cette insécurité ou ce chaos interne et, du coup, elle ne peut être mobilisée pour les apprentissages scolaires ou tout du moins l'est-elle à certains moments seulement. Rappelons que, dès les premiers temps de scolarisation, l'acquisition des compétences du « vivre ensemble » est un incontournable du « métier d'élève⁸ » et constitue les conditions préalables et attendues d'une scolarité réussie. Le système scolaire offre un cadre éducatif d'une collectivité structurée principalement par des règles explicites, mais aussi par quelques règles implicites qu'il est utile de mettre à jour et de débattre, où chaque élève est invité à évoluer sereinement avec ses pairs. Si le contexte scolaire est souvent un révélateur privilégié du mal être de ces enfants ou adolescents, l'École et ses acteurs ne peuvent seuls les « porter ». En effet, malgré des potentialités cognitives préservées, ces élèves se trouvent engagés plus ou moins fortement dans un processus invalidant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement parfois individualisé et contractualisé.

Or l'enseignant, à la différence d'un autre handicap, ne fait pas l'hypothèse que le jeune est « porté » par un autre mode de fonctionnement que celui qu'il (re-)connaît au travers d'élèves un peu agités, inattentifs ou désobéissants. Il suppose qu'il a seulement à renforcer le cadre institutionnel, les interdits, les sanctions et les exclusions. En se sentant impuissant, démuni ou/et agressé, l'enseignant peut être conduit à s'inscrire dans un mode de fonctionnement défensif ou de résignation, ce qui est de l'ordre de la réaction (par rapport à un comportement inattendu et incompris car « sortant de l'ordinaire ») et de la protection (de son espace privé ou / et de celui du groupe classe). A contrario, d'autres enseignants « surinvestissent » l'action individuelle et s'inscrivent dans un mode « de toute puissance » en considérant que leurs compétences professionnelles ne sauraient être remises en cause par un élève qui n'a pour problématique (visible) que de ne pas supporter les contraintes et les exigences de la vie scolaire, et qu'il détient seul les clefs de la solution.

Comme nous ne pouvons agir directement sur les troubles, nous devons penser, anticiper, aménager les situations scolaires auxquelles seront confrontés les jeunes. Par situation scolaire, nous entendons toute situation vécue par un élève à partir du moment où il entre dans l'enceinte scolaire, ce qui englobe les temps récréatifs, les allers et venues entre les différents bâtiments ou salles de classe, la restauration au même titre que les temps d'apprentissage. L'équipe éducative dans son ensemble, et pas seulement l'équipe pédagogique, ainsi que chacun des acteurs dans sa sphère professionnelle individuelle sont conduits à sortir d'une logique basée sur le réactionnel et le passage à l'acte. Ainsi, ces élèves aux comportements troublants nécessitent une prise en charge anticipée, cohérente, concertée, constructive et pas seulement et exagérément punitive, contractualisée et périodiquement évaluée. Elle suppose également de construire des espaces de parole afin d'analyser le lien contre-transférentiel adulte-jeune, c'est-à-dire tout ce qui de la personnalité et des processus inconscients peut intervenir dans la relation. De plus, plusieurs travaux, parmi lesquels celui de la commission « Troubles de la Conduite et du Comportement » du groupe « Handiscol⁹ 01 », attire notre attention sur la nécessité d'associer le jeune et sa famille dans quelque démarche d'aide que ce soit.

⁸ Métier d'élève et sens du travail scolaire. PERRENOUD, Philippe, Paris : ESF, 4e édition, 2000.

⁹ Site consultable à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/handiscol>

Compte tenu des déficits connus de ces jeunes dans les domaines de la perception de la vie sociale, des relations aux pairs, de l'espace et du temps, et de l'imaginaire, il convient, dans la pratique, de porter une attention particulière sur cinq points¹⁰. Le premier d'entre eux a trait aux rapports à la règle, aux règles devrions-nous écrire. Une confusion quasi-systématique est relevée entre les règles « légales » (la Loi) qui doivent être expliquées, comprises mais qui sont non négociables, ce qui aide à structurer, et les règles conventionnelles construites par un groupe, à un moment et dans un lieu donnés, qui sont utiles pour régler les déplacements, les prises de parole ou les modes de travail, qui sont négociables, évolutives, ce qui aide à responsabiliser. Le deuxième point concerne les rapports à l'autre qui sont sources de malentendus, d'angoisses ou de tensions. L'éducation à la citoyenneté dans la perspective du respect des pairs et des adultes mais aussi de la communication, des échanges, du travail coopératif (la politesse, l'acceptation, voire la prise en compte des autres points de vue, la tolérance...), occupe une place privilégiée dans cette (re-)construction de liens apaisés. Nous avons déjà souligné combien les changements, de quelque nature que ce soit, sont des temps ou des zones de fragilité, ce qui constitue notre troisième point. Ainsi tout changement de lieu, d'activité, d'adulte référent, de règles explicites ou non, génère des angoisses ou des frustrations peu ou mal maîtrisées. Ces moments de fragilité doivent être anticipés, analysés, pensés, préparés, éventuellement provoqués dans une perspective d'analyse ou de co-évaluation avec le jeune. Les rapports à l'imaginaire méritent une investigation particulière. En effet, ces jeunes ont soit un imaginaire pauvre soit un imaginaire qu'ils connaissent mal et qu'ils ne considèrent pas comme un outil permettant de mieux supporter la réalité. Par exemple, ils n'ont que peu la capacité, en cas d'ennui, de s'échapper en rêverie et de contenir ainsi leurs frustrations. En ce sens, il apparaît souhaitable de travailler la créativité (la chorale, les arts plastiques, le théâtre, l'écriture inventive...) en vue de développer l'imaginaire et de le solliciter à bon escient. Enfin, nous ne pouvons ignorer les rapports aux objets d'apprentissage dans la mesure où des liens consistants (de corrélation ou de cause) sont établis entre comportements perturbateurs répétés, massifs d'une part, et difficultés d'apprentissage d'autre part. Il apparaît nécessaire de désacraliser les situations d'apprentissage en réaffirmant le droit à l'erreur, en encourageant les prises d'initiative, en proposant des activités de recherche favorisant la curiosité, les échanges et la construction partagée du savoir, en équilibrant les sollicitations cognitives afin que les élèves n'aient pas la sensation d'« étouffer ». Des activités de « délestage » peuvent être proposées car leurs capacités d'attention et de concentration en continu s'avèrent limitées. Tout au long de la situation d'apprentissage, un accompagnement particulier doit être envisagé et, au fur et à mesure des progrès constatés (de concert), progressivement abandonnés. Ainsi, l'enseignant est invité à modifier sensiblement ses pratiques d'enseignement afin de mettre en œuvre une pédagogie de la réussite (dans une journée, l'élève doit rencontrer plus de réussites que d'échecs car les échecs répétés n'autorisent pas une réconciliation avec les apprentissages scolaires), une pédagogie du contrat (les projets s'inscrivent sur une durée maximale de trois semaines afin qu'ils restent mobilisateurs et porteurs de sens) et une pédagogie de la responsabilité (pour travailler l'estime de soi et la reconnaissance des autres). Dès lors, la classe entière en tirera profit dans la mesure où le mieux-être de ce jeune rejallira sur le bien-être de tous.

De manière plus générale, ces jeunes tirent un réel bénéfice des situations d'enseignement à condition qu'ils aient identifié de « bonnes raisons » de s'y engager en mettant dans « la balance » ce qu'ils ont à y gagner et ce qu'ils vont nécessairement perdre. Parmi les gains potentiels, citons des réussites et des progrès réalisés dans un cadre structurant et rassurant, une estime de soi revalorisée, une confiance en soi renforcée, un regard plus compréhensif de l'entourage, ce qui contribue à rompre le cercle peu vertueux de l'isolement et de l'incompréhension. Parmi les pertes à envisager, nous faisons écho à cette nécessaire acceptation d'être en situation de déséquilibre cognitif et affectif lorsque le jeune est en réelle situation d'apprentissage : accepter d'être confronté à ses manques, d'analyser ses erreurs et d'enrichir ses productions orales ou écrites en opérant des allers et retours, d'être seul à certains moments, en petit ou grand groupe à d'autres moments,

¹⁰ Ces grands principes s'inspirent en partie des réflexions conduites et des documents élaborés lors de conférences ou stages de formation continue proposés par l'inspection DIJON ASH, sous l'égide de Madame THEVENIN, inspectrice de l'Éducation nationale.

de s'évaluer ou d'être évalué par rapport à des exigences institutionnelles, de ne plus jouer provisoirement un rôle de leader ou de modèle « négatif » auprès de ses pairs. Pour l'aider dans cette transition déstabilisante, il convient de travailler avec le groupe afin de recentrer tous les élèves sur la tâche proposée et sur les contributions attendues des uns et des autres, lesquelles peuvent être notoirement différenciées. Pour autant, nous devons encourager (et apprendre à) chacun à résister à porter un jugement vis-à-vis de cet élève qui dérange et à ne pas lui manifester de sentiment de rejet. Dans le cas contraire, les attitudes ou paroles de dénigrement, de marquage, de valorisation ou de dévalorisation excessives, plus ou moins explicites, renforcent les troubles car le jeune est contraint à répliquer son mode de défense privilégié.

De ce fait, l'enseignant doit adapter ses contenus et démarches d'enseignement afin de trouver les réponses les mieux adaptées à la problématique de ce jeune tout en gardant à l'esprit qu'il doit gérer tout le « groupe classe » et favoriser les apprentissages de chacun. L'observation fine et assidue de l'élève dans les moments où l'élève semble être à l'aise apporte des éléments d'information précieux pour conduire une analyse précise (l'écrire pour le garder en mémoire) et proposer des situations similaires afin de l'aider à retrouver confiance. En ce qui concerne les situations qui, de manière récurrente, déstabilisent l'élève, il importe d'une part que le jeune en prenne conscience et, d'autre part, d'envisager un étayage relationnel ou cognitif conséquent dans un premier temps, puis progressivement moins fréquent ou moins dense. Le recours à la verbalisation (lorsque « tout va bien » ou en cas de « crise »), est un incontournable pour rendre le jeune acteur éclairé et responsable de son propre projet. Cependant, dans le second cas « la « crise »), il est conseillé de différer ce temps d'analyse et, dans certains cas, de ne pas le conduire seul afin ne pas s'enfermer dans une relation duelle chargée d'affectivité. Cela permettra aussi de garder une posture strictement professionnelle tout en restant dans son « champ » de compétences. Gardons à l'esprit que ce n'est pas le jeune que nous désapprouvons, mais son comportement. Construire avec le jeune une synthèse quotidienne pour analyser son comportement et donner les grandes lignes directives du travail futur s'avère efficace car les efforts mais aussi les difficultés des uns et des autres sont ainsi positivement soulignés. Cela aide à considérer que toute situation, même temporairement conflictuelle et difficile, peut évoluer positivement si tant que des jalons « réalistes » soient posés. Une des difficultés majeures que rencontrent les enseignants, au même titre que les adultes référents de ces jeunes, est d'accepter le fait que leurs actions ne portent pas immédiatement leurs fruits : les améliorations ne s'inscrivent pas de manière linéaire dans le temps, à certains moments le jeune pourra sembler passer par des phases de régression ou de démobilitation qui ne devront pas remettre en cause le projet de travail avec cet élève mais au contraire activer un processus de redynamisation de part et d'autre.

BIBLIOGRAPHIE

Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires. BLIN, Jean-François, GALLAIS-DEULOFEU, Claire. Paris : Delagrave Édition, 2001, 200 p.

Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement ? Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES), mars-avril 1997, bulletin téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.ulaval.ca/crises/pdf/CRIRES7.pdf>

L'enfant, les troubles. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n° 66, 2006.

Les adolescents perturbateurs scolarisés dans les enseignements adaptés : de la connaissance à l'action en classe. Document élaboré par la circonscription Dijon ASH et téléchargeable à l'adresse suivante : <http://pedagogie21.ac-dijon.fr/spip.php?rubrique37>.

Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention. MASSÉ, Line, DESBIENS, Nadia & LANARIS Catherine (dir.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2006, 400 p.

Scolariser des élèves au comportement perturbé ou violent. La nouvelle revue de l'AS, n° 26, 2004.

Vers une gestion éducative de la classe. ARCHAMBAUT, Jean, CHOUINARD, Roch. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2003, 2^e édition, 336 p.