

L'École inclusive, comment la mettre en œuvre ?

L'exemple des élèves avec troubles du comportement



RETZ



Bruno EGRON 2019

SCOLARISER

LES ÉLÈVES HANDICAPÉS

MENTAUX

OU

PSYCHIQUES

SOUS LA DIRECTION DE BRUNO ÉGRON
ET PRÉFACE DE JEAN-PIERRE DELAUBIER

INSHEA

CANOPÉ
ÉDITIONS
MAÎTRISER

Bruno Egron
Stéphane Sarazin

TROUBLES DU COMPORTEMENT EN MILIEU SCOLAIRE

COMPRENDRE
& AIDER

RETZ

Sommaire

- 1. La société et l'école inclusives, quels changements de paradigmes?**
- 2. Comment autonomiser les enseignants face aux élèves différents?**
- 3. Un exemple autour des troubles du comportement**



1. La société et l'école inclusives, quels changements de paradigmes?



Un projet universel (ONU) et un cadre social européen

- Droit de toute personne à vivre en milieu ordinaire, prohibition de toute forme de discrimination
- Refus du communautarisme, égalité de traitement de tous les citoyens
- Prévalence du choix des individus sur celui des institutions



La société inclusive: vers une **accessibilité généralisée**

Le processus d'inclusion sociale ne vise pas une minorité vulnérable mais se réalise par la **transformation en profondeur du fonctionnement des systèmes sociaux**, y compris les systèmes éducatifs.



Selon Charles Gardou (2012), il s'agit d'offrir un « **chez soi pour tous** » et non pas d'intégrer des catégories de personnes différentes, socialement constituées sur la base d'une caractéristique perçue à la fois comme un écart à la norme et comme un handicap.



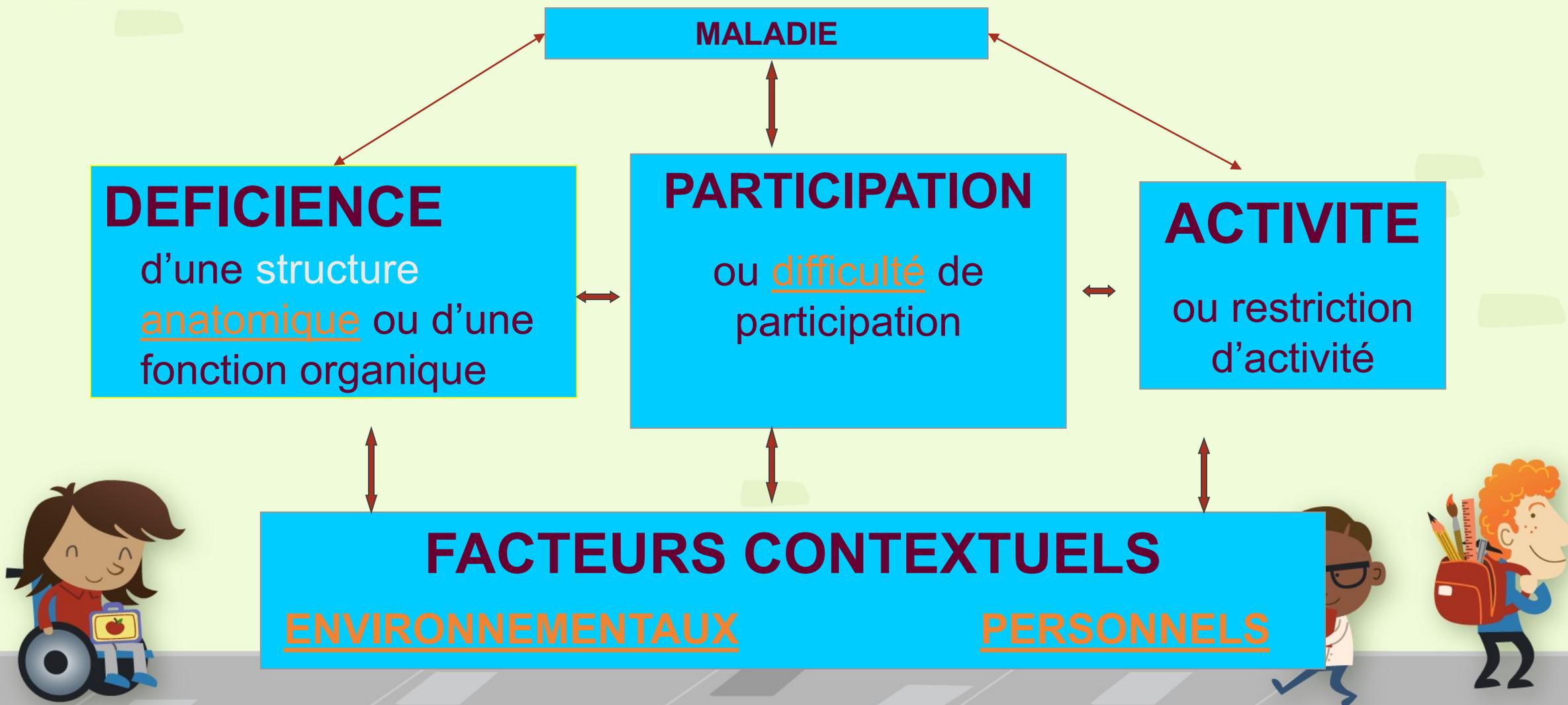
La société inclusive (suite)

L'inclusion sociale ne peut être subordonnée aux capacités des personnes, qui n'ont pas à faire la preuve qu'elles sont intégrables : la charge de la preuve incombe à la société qui doit développer son accessibilité

il ne s'agit pas tant de réintégrer des personnes exclues que de prévenir des risques de discrimination.



La classification internationale des fonctionnements



La participation

signifie le fait de prendre part à une situation de la vie réelle

L'activité signifie l'exécution d'une tâche ou le fait de faire quelque chose

- **Apprentissage et application des connaissances**
- Taches et exigences générales
- Communication
- Mobilité
- Entretien personnel
- Vie domestique
- Relations et interactions avec autrui
- Grands domaines de la vie
- Vie communautaire, sociale et civique



2 types d'actions pour favoriser la participation

L'accessibilité

Est la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale » (CRDH, 2006),

Elle concerne le bâti, les transports, l'Ecole, le travail, la culture, la santé, le civique ...



La compensation

Ce sont les aides de toute nature à la personne pour vivre en milieu ordinaire.

Elle comprend les aides financières, les accompagnements humains (AESH), les services d'accompagnements (Sessad ...), les dispositifs (ULIS) ou structures dédiées (IME, ITEP ... et leurs UE), les aides à l'insertion professionnelle individualisées...



L'Ecole inclusive

Doit rendre accessible les apprentissages

Cette accessibilité concerne le bâti, mais surtout l'organisation institutionnelle, l'organisation temporelle, les pratiques pédagogiques, les supports d'apprentissage, les programmes, les examens...

Elle peut être accompagnée de mesures de compensation: AESH, ULIS, MPA...

Elle nécessite de travailler avec les autres acteurs: services de soins, établissements médico-sociaux, CMPP, services de santé, ASE, associatifs d'accompagnement à la scolarité ...



Elle nécessite des postures professionnelles réfléchies

- . Volonté d'une société sans communautarismes
- . Conviction du rôle éducatif et « libérateur » de l'École, creuset d'une société égalitaire et républicaine.
- . Bienveillance envers tous les élèves
- . Croyance en l'éducabilité cognitive



L'école inclusive, l'état des lieux

Une acceptation globale du corps enseignant quant à l'accueil des élèves à BEP

Un développement quantitatif important de la scolarisation en milieu ordinaire

Des moyens humains (AESH, chargés de mission divers) en quantité

Une récente formation des enseignants spécialisés orientée vers l'accessibilité

Mais ...



L'école inclusive, l'état des lieux

La mise en place de la compensation (AESH) freine le développement de l'accessibilité

Les enseignants spécialisés fonctionnent plus en pratique compensatoire qu'en outil de développement de l'accessibilité.

Réticence du milieu spécialisé à accompagner l'accessibilité scolaire et sociale

La notion de besoin éducatif particulier n'est pas entrée dans les pratiques. L'analyse de ces besoins, lorsqu'elle existe, ignore l'environnement scolaire

Les enseignants des classes d'accueil ne sont pas outillés et se sentent délaissés



2. Comment autonomiser les enseignants face aux élèves différents?





**Définir les besoins
éducatifs particuliers**

L'approche par le trouble

Impossible dans la configuration actuelle de la formation des enseignants

Approche défectologique délétère pour l'élève

Met en avant les dysfonctionnements

Nécessite des temps longs de formation

Renvoie la réflexion pédagogique aux spécialistes

Centre l'action autour du trouble

Nécessite de connaître le diagnostic. Les élèves sont souvent porteurs de plusieurs troubles

L'enseignant se pense incompetent, a un rôle d'exécutant ou renvoie ce rôle à l'AESH

L'approche par les besoins

Pas
d'attente
d'un
diagnostic
qui souvent
ne vient pas

Quelles que
soient leurs
particularités

S'applique à
tous les
élèves

Autonomise
l'enseignant

Ne
stigmatise
pas les
élèves

Pas
d'étiquetage

Profite à
l'ensemble
des élèves

Développe
l'accessibilité
pédagogique



Un outil qui

1

Balaye toutes les causes possibles de la difficulté d'apprentissage.

2

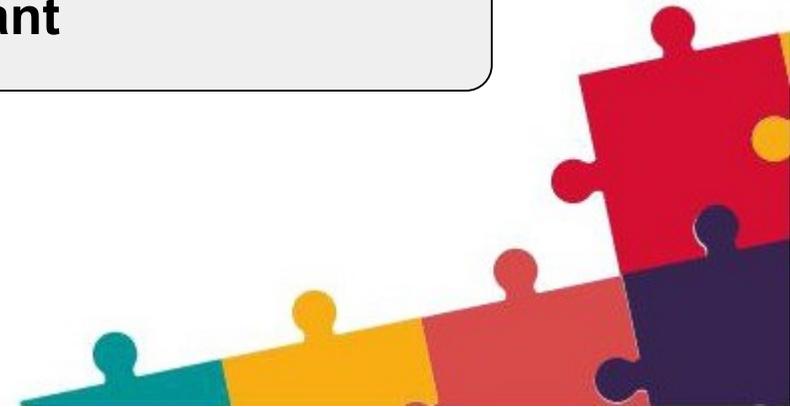
Lie ses observables à des besoins

3

S'applique à tous les élèves

4

Est adaptable par chaque enseignant



5 grands champs d'investigation

1

La scolarité

Le niveau scolaire.



2

Le fonctionnement social et familial

3

Le fonctionnement sensori-moteur

Le fonctionnement psycho-affectif

4

Le fonctionnement socio-affectif

Le fonctionnement cognitif général

5

La relation aux apprentissages

Les processus d'apprentissage



Le fonctionnement psycho-affectif

4

L'estime de soi

L'autonomie affective



La maîtrise des émotions

La projection

La gestion de sa sécurité

Le fonctionnement socio-affectif

4

Qualité des relations

Maîtrise de ses comportements et gestion des conflits



Connaissance et respect des règles de vie

Acceptation des contraintes



Le fonctionnement cognitif

5

Mémoire

**Vitesse
d'exécution**

**Expression et
communication**

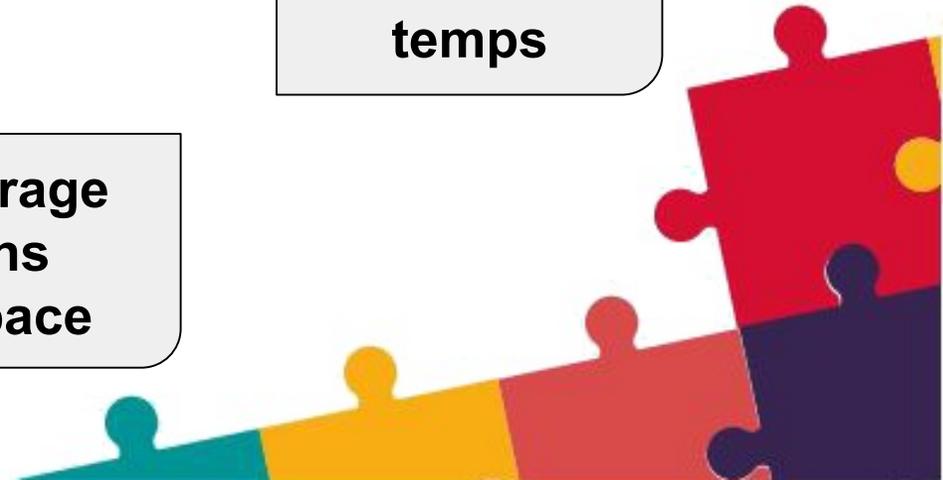
Autonomie



Fatigabilité

**Repérage
dans le
temps**

**Repérage
dans
l'espace**



Les processus d'apprentissage

5

Prise
d'informations

Mobilisation
des
connaissances

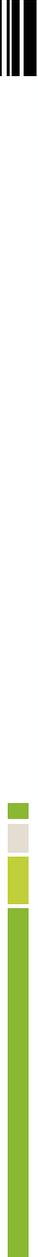
Anticipation
et
planification

Mise en
œuvre
d'inférences



Communication
des résultats

3. Un exemple autour des troubles du comportement



Quelques définitions pour savoir de quoi l'on parle



Définition OMS

Par troubles mentaux et du comportement, on entend des affections cliniquement significatives qui se caractérisent par **un changement du mode de pensée, de l'humeur (affects) ou du comportement associé à une détresse psychique et/ou à une altération des fonctions mentales.**



Les troubles mentaux et du comportement ne sont pas de simples variations à l'intérieur des limites de la «normalité », mais des phénomènes manifestement anormaux ou pathologiques

Définition CASF

Enfants, adolescents ou jeunes adultes présentant 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 »

Quelques éléments diagnostiques des TC (OMS)

- 1. Brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes
- 3. A utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui (par exemple un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu)
- 4. A fait preuve de cruauté physique envers des personnes
- 6. A commis un vol en affrontant la victime (par exemple agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée)
- 7. A contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles
- 8. A délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants
- 13. Reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
- 15. Fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans



Les descriptions par les enseignants

- Difficultés d'adaptations au changement
 - Forte excitation, exubérance
 - Hyperactivité, impulsivité
 - Agressivité de l'élève envers lui-même, ses pairs et/ou les adultes
 - Destructions, actes de violence
 - Mise en danger
 - Intimidation, provocation
 - Refus de toute frustration
 - Recherche d'attention par des comportements déviants
 - Refus des règles
 - Rejet de l'échec, de l'erreur
 - Hypersensibilité (notamment à l'injustice)
 - ...
- 

Le fonctionnement psycho-affectif

**L'estime de
soi**

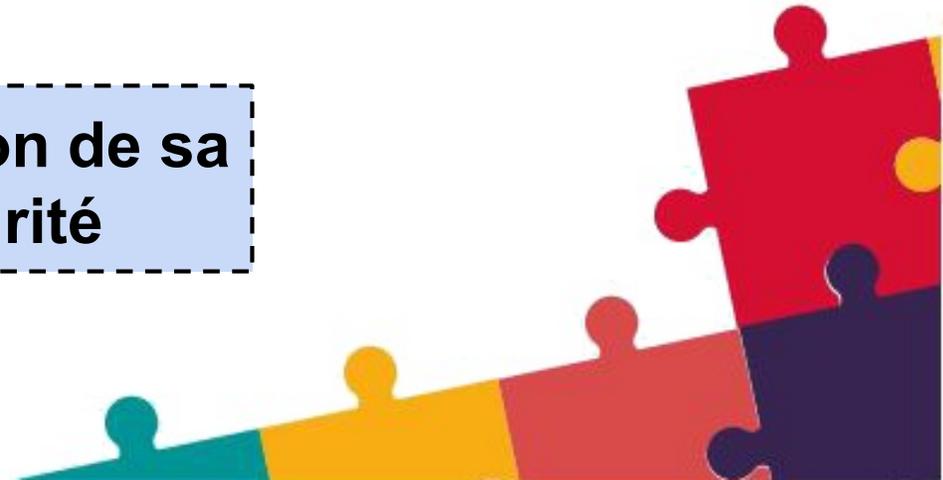
**La maîtrise
des
émotions**



**L'autonomie
affective**

La projection

**La gestion de sa
sécurité**



La maîtrise des émotions

Observables

L'intensité : les émotions sont ressenties et exprimées très fortement



Le contrôle : l'enfant maîtrise ses émotions et reste réceptif aux tentatives de régulation ou aux apprentissages

L'expression : elle est verbalisée plutôt que corporelle

Pourquoi ces difficultés?

Des difficultés émotionnelles et relationnelles

Peu d'empathie

Difficulté à se décentrer (se mettre à la place de l'autre) donc à ressentir les émotions de l'autre ;

- Peu de sollicitude envers autrui, impression de détachement émotionnel.

Interprétation erronée des intentions des autres

- Les intentions sont ressenties comme hostiles et menaçantes.

Faiblesse de la variété des modes de réponses

- Leur éventail d'émotions est restreint ;
- Leurs modalités de réponses sont restreintes ;
- Leur réaction est souvent agressive et considérée comme justifiée.

Un contrôle difficile des émotions

Les sentiments, les affects ne sont pas contenus dans la plupart des situations

- Difficulté à relativiser, à prendre du recul ; à cliver
- Manifestations pulsionnelles non retenues et excessives ;
- Actes de destruction contre les autres ou soi-même (automutilation).

Une difficulté à mettre en mots leurs ressentis

- Fonctionnements complexes traversés par de nombreux conflits internes ;
- Expression par le corps ;
- Ou par la parole, dans un vocabulaire restreint et violent.

Quels besoins?

D'activités de
contrôle de son
émotion

De lieux
d'expression de
son émotion



De supports
d'expression

De temps
d'expression

De soutien
psychologique (hors
classe)

Favoriser l'expression et le contrôle des émotions

■ EPS

- Sports de combat par exemple
- Escalade
- Danse
- ...

■ Théâtre, marionnettes

- situations fictionnelles,
- improvisations
- ...

Clivage

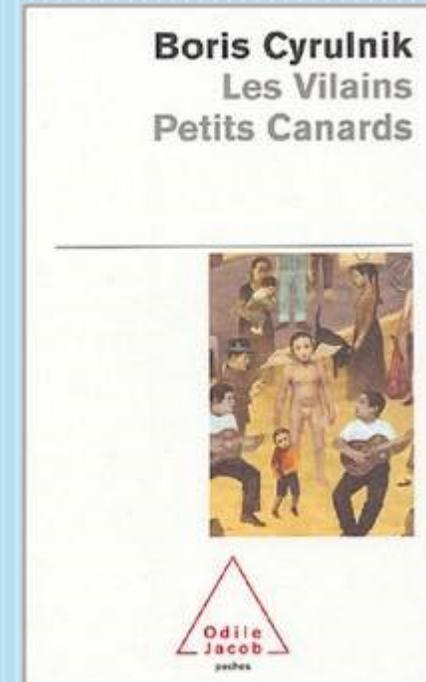
Contrôle des émotions



3X Manon, Orphée

Permettre la sublimation

- Activités artistiques et d'expression
- Créations d'histoires (BD, films, nouvelles ...)
- Récits de vie





*Reconstruire les
fonctionnements émotionnels et
relationnels lors des passages
à l'acte*





Ne pas renforcer les dysfonctionnements

- **Le calmer** par le regard, le geste ou la parole
 - **S'interposer** entre lui et la victime
 - **Evacuer ou contenir** l'enfant si la sécurité des autres est en jeu
 - **Rester maître de soi** amenuise l'agressivité
 - Lui proposer un mode de communication et/ou une activité, un **lieu de répit**, une personne « sas » pour le calmer
 - .
- 



Aider les élèves à gérer les accès de colère

Une fois l'accès de colère passé

Apprendre à l'enfant à **décrire le comportement ou la situation** qui ont provoqué sa réaction, les **émotions** ressenties.

L'amener à identifier en quoi son comportement est préjudiciable et son incidence sur les autres, en entendant la victime ou son représentant



Identifier **d'autres modes d'expression de ses frustrations** ou de son irritation d'une manière socialement acceptable (par la parole)

Eventuellement sanctionner

Le fonctionnement socio-affectif

Qualité des relations

Maîtrise de ses comportements et gestion des conflits



Connaissance et respect des règles de vie



Un rapport à la loi difficile et fluctuant

Une représentation de la loi et de la règle non stabilisée

- Des pratiques éducatives déstabilisantes ;
- Une construction institutionnelle du rapport à la loi déficiente.

Une recherche permanente des limites

- Une difficulté à s'inscrire dans un cadre, un règlement, des codes ;
- Une inscription difficile dans un groupe.

Quels besoins?

D'un cadre
structurant et
contenant



De connaître
les règles
sociales

De rappels
du cadre

De comprendre
les règles
sociales



Proposer un cadre éducatif cohérent

- Définir les actions et des attitudes attendues de tous les adultes en matière de comportement ou de travail, en particulier sur les temps hors classe ;
- Pour prendre en compte les difficultés comportementales;
- Pour gérer les crises violentes ;
- Pour définir des objectifs et les moyens pour les atteindre ;
- Ce projet s'appuie nécessairement sur le Projet personnalisé de scolarisation, il est défini par l'équipe, en impliquant l' AESH.

Structurer et gérer les relations sociales

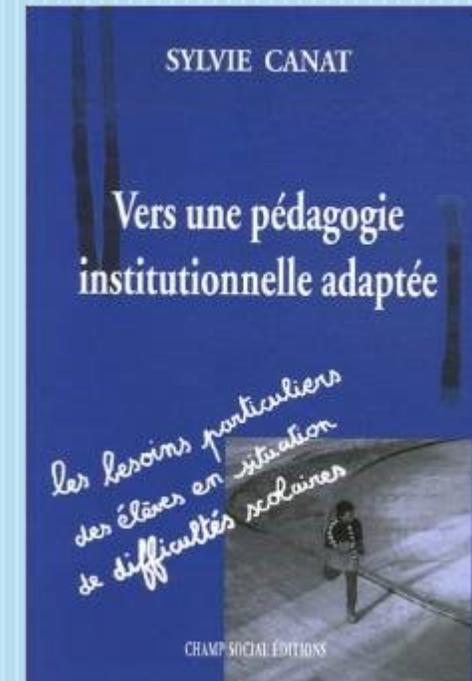
Par un cadre expliqué, permanent, contenant et sécurisant



- Le cadre de vie de la classe, de l'établissement met en avant les droits, puis les devoirs qui en découlent ;
- Les rappels au cadre sont réguliers, ils porteront leurs fruits à moyen ou long terme ;
- Les attentes sont identiques selon les personnes et les moments de la journée,
- Ce règlement est évolutif et son application fait l'objet de renforcement positif.

Apprendre
avec les pédagogies
coopératives

Démarches et outils pour l'école



Structurer et gérer les relations affectives

L'implicite est verbalisé, en particulier sur le plan affectif et relationnel

- Faire exprimer, dans la mesure du possible et selon l'âge de l'élève, son émotion ou son ressenti dans une situation qu'il a du mal à gérer, dans l'action ou après l'action ;
- Exprimer ce qu'ont pu ou peuvent ressentir les autres enfants, ou soi-même

Soutenir et renforcer les comportements attendus

Identifier avec l'élève les comportements attendus

Valider positivement, régulièrement et fréquemment leurs acquis cognitifs et comportementaux.

- Récompenser les comportements adaptés plutôt que sanctionner les comportements inadaptés ;
- Avoir des attentes accessibles par l'élève, donc adaptées à sa situation (contrats de comportement par exemple)
- Les succès comportementaux sont annoncés et valorisés.

Être un modèle comportemental

- En se positionnant en adulte ;
- En restant maître de soi en toute circonstance ;
- En ayant des comportements sociaux et émotionnels modélisants.

L'estime de soi Observables

La confiance dans ses capacités : se définit comme capable d'effectuer la tâche demandée à sa portée



L'investissement : se lance dans des activités nouvelles ou difficiles

La persévérance dans la tâche (gestion de la difficulté)

Une faible estime de soi

Un passé traversé par l'échec scolaire et/ou une mauvaise image renvoyée par leur environnement

- Doute, peur de l'échec, sentiment de ne pas être à la hauteur ;
- Évitement ou tentatives pour retarder le moment de l'apprentissage ;
- Fuite de toute mentalisation, toute représentation ou élaboration, en bravant, provoquant, défiant, fuyant ou s'isolant.

Les exigences scolaires leur font prendre conscience de leurs insuffisances ou de leurs faiblesses

- Difficulté à s'accepter comme incomplets, leur désir de toute puissance s'affronte à la difficulté d'apprendre ;
- Refus de ces exigences par l'affichage d'un désintérêt pour l'activité, la remise en cause de l'autorité de l'adulte.

Une angoisse à se confronter à de nouveaux savoirs : la peur d'apprendre

Apprendre nécessite de se placer sous la dépendance d'un adulte

- Recevoir des réponses des autres ;
- Accepter des règles, des limites, ce qui est difficile pour ces élèves.

Apprendre implique de remettre en cause ses savoirs, ses certitudes

- Se confronter avec ses insuffisances, ses manques ;
- Abandonner ses certitudes ;
- Accepter d'être déstabilisés par de nouveaux savoirs.

Apprendre oblige à travailler sur ses représentations

- L'état de leurs savoirs leur permet de comprendre et d'agir, même mal, sur le monde ;
- Leur fonctionnement psychique interne, refoulé, leur fait peur ;
- Tout nouvel apprentissage risque de remettre en cause cet équilibre psychique, donc est rejeté.

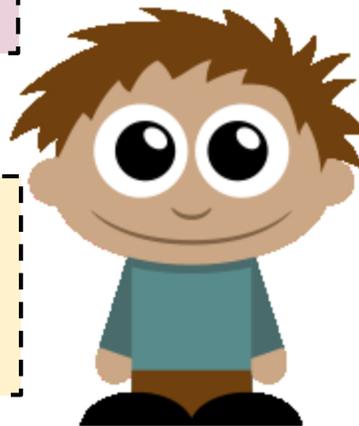
Quels besoins?

De reconnaissance
de ses
compétences

De soutien
affectif

D'activités à sa
portée

D'un cadre
bienveillant



D'outils d'aide

De séquençage des
apprentissages

De supports pour
affronter leurs
interrogations

Soutenir la difficulté à apprendre

Maintenir l'intérêt par un séquençage des activités

- En l'aidant à être en réussite à chaque étape.

Solliciter et encourager régulièrement

- Soutien corporel ;
- Reconnaissance des efforts fournis, identification des savoirs mis en œuvre ;
- L'amener à reconnaître les plaisirs à faire, apprendre.

L'encourager à utiliser les ressources

- Les outils d'aide (tables, cahiers de règles ...) sont nombreux, adaptés, connus par l'élève, à sa portée ;
- Ces outils sont généralement construits par l'enseignant, ils peuvent l'être par l' AESH sous le contrôle de l'enseignant.

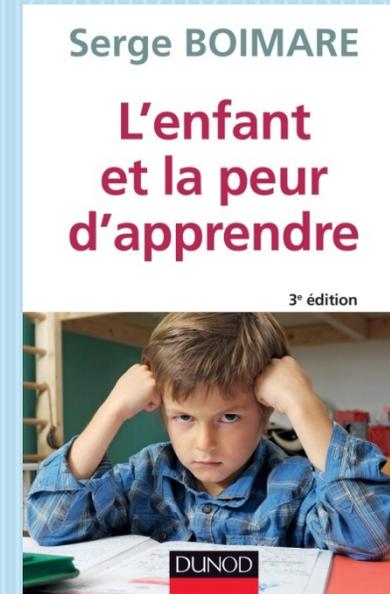
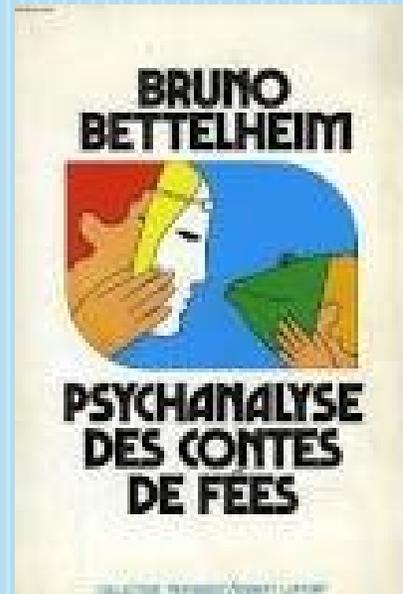
Restaurer l'estime de soi

- Détacher évaluation du travail et évaluation de la personne
- Pointer régulièrement ses progrès et les capitaliser
 - Evaluer les acquis, les comportements adaptés plutôt que les erreurs, les inadaptations
 - Privilégier l'évaluation cumulative (portefeuilles de compétences-comportements, arbre des connaissances, systèmes de points, par exemple)
 - Une évaluation positive quotidienne au moins
- Les mettre en situation de réussite dans des activités difficiles par un étayage fort.

Susciter l'identification

Mettre les élèves en contact avec des personnages qui résolvent les questions qui les traversent

- Récits mythologiques
- Récits initiatiques
- Contes



Pour aller plus loin :

https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Troubles_du_comportement#firstHeading

The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tabs:** Boîte de réception (55) - eg, INS HEA.tv - Chaînes - Cana, (1) Facebook, Capture d'écran, Mallette pédagogique 1.
- Address Bar:** https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Troubles_du_comportement#firstHeading
- Page Header:** Wikiversity logo, navigation links (Page, Discussion, Lire, Modifier, etc.), and a search bar.
- Page Title:** ACCESSI PROF Mallette pédagogique Troubles du comportement
- Section:** Accueil
- Breadcrumb:** Accueil > Programme de la mallette > Guide d'utilisation
- Table of Contents:**
 - Accueil -
 - Programme de la mallette +
 - Comprendre les troubles du comportement +
 - Méthodologie : que mettre en place ? +
 - Jeux et Activités à mettre en place +
 - Outils clés en main +
 - Références littéraires et scientifiques +
- Programme de la Mallette:**
 - Pré-requis :** Aucun
 - Objectif :** Connaître les différents points à travailler pour prévenir les troubles du comporte...
 - Compétences visées :** Aucun
 - Durée :** 8 min
- GUIDE D'UTILISATION:**
 - Seul face à une classe agitée ? [modifier | modifier le wikicode]
 - Vous avez un élève agité dans votre classe ? Il est difficile à canaliser ? peut être violent ? refuse de faire son travail ? est dans l'opposition, la provocation ? Cela vous décourage et vous vous épuisez à chercher des solutions ? Malgré vos efforts et votre énergie, vous vous sentez parfois dépassé et ne savez plus quoi faire ?
 - Image of a stopwatch showing 5'30"



**JE VOUS REMERCIE DE VOTRE
ÉCOUTE ATTENTIVE**

Le règlement de notre classe

Durant la semaine de la rentrée, nous avons aussi fait le règlement de notre classe : il nous dit ce que l'on a le droit de faire et de ne pas faire.



NOUS AVONS DECIDE ENSEMBLE :

Je viens en classe pour apprendre

- . J'ai le droit d'apprendre dans le calme et le respect** → Je dois moi-même être calme et respecter les autres
- . J'ai le droit de me tromper** → Je dois travailler sur mes erreurs pour progresser
- . J'ai le droit de demander de l'aide, j'ai le droit d'aider les autres** → Je dois travailler avec les autres, accepter l'aide des autres
- . J'ai le droit de dire si quelque chose (ou quelqu'un), me pose problème** → Je dois parler, m'expliquer
Je dois le dire
- . J'ai le droit de sortir si ça ne va pas** → Je dois aller sur un lieu ressource (autre classe ou autre groupe)

