



“

Devenir AVS

”

Module 18

Difficultés scolaires des enfants présentant des troubles de la conduite et du comportement ou des handicaps psychiques et les enfants avec TDA/H

“

Devenir AVS

”

- Description générale
- Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux
- Pistes pour un accompagnement éducatif
- Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

- Description générale
- Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux
- Pistes pour un accompagnement éducatif
- Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

La définition de l'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

Les causes

- Pas de facteur génétique ou héréditaire, ni de facteur biologique identifié ;
- Les éléments corrélés sont d'ordre social ;
- Vécu marqué par de nombreuses ruptures;
- Plus de garçons (6 à 16%) que de filles (2 à 9%).

Des observations

- Cette population apparaît en développement quantitatif, pour des raisons sociales notamment ;
- Ces troubles semblent apparaître de plus en plus tôt ;
- Pas nécessairement de retard mental, certains sont dans la moyenne, voire brillants ;
- Ils ne sont pas porteurs d'une pathologie « construite » mais ont besoin d'un soutien qui leur permette de s'insérer dans la réalité et l'ordre social.

- Description générale
- Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux
- Pistes pour un accompagnement éducatif
- Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Une détresse existentielle et une quête affective

Leur passé de ruptures et de rejets les amène souvent :

- à tester l'adulte dans sa capacité à les aimer ;
- à rechercher une indépendance affective et relationnelle.

Recherche surprenante d'adultes sécurisants et structurants :

- La prise de conscience d'une dépendance relationnelle provoque des attitudes de fuite, de rupture, de destruction ;
- D'où une alternance de comportements régressifs et de défis ;
- L'accompagnement est accepté s'il n'est pas (trop) visible.

Des difficultés relationnelles et émotionnelles

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 et une instabilité extrême

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

- Difficulté à relativiser, prendre du recul ;
- 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.

- Ces manifestations résistent au rappel et à l'injonction, au changement de méthode, de milieu ou d'interlocuteur

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.

Une faible estime de soi

Les exigences de la socialisation et des apprentissages 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.

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

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 (mis en retrait inconsciemment) leur fait peur ;
- Tout nouvel apprentissage risque de remettre en cause cet équilibre psychique, donc est rejeté.

Pour éviter cette confrontation, ils montrent une instabilité continuelle, une impression d'inattention, de dispersion, une intolérance à la frustration, un besoin de fuite devant tout travail intellectuel.

L'affrontement défensif

Pour ne pas mettre en danger leur désir de toute puissance

Pour ne pas découvrir ce qui se joue dans leur relation à autrui

Pour extérioriser une angoisse, un conflit interne qui ne peut être mis en mots

Pour s'écarter d'un cadre ou d'un fonctionnement institutionnel qui les déprécie

Cet affrontement est un mode de fonctionnement psychique ordinaire qui vise le maintien dans une certaine acceptation de soi

Le repli défensif

Lorsque l'autre est vécu sur un mode intrusif ou aliénant

- Les représentations négatives de l'entourage, les remarques dépréciatives sont majoritaires ;
- L'enfant a intégré et accepté la vision qu'ont les autres sur lui.

Lorsque l'attaque paraît impossible ou non favorable

- La pression de l'environnement lui semble beaucoup plus forte que sa capacité à l'affronter.

Le repli défensif

... Alors le comportement est passif, soumis, avec des risques de troubles d'anxiété, de comportements dépressifs et de tendances suicidaires.

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

Un rapport perturbé à la temporalité

Tout effort de mémoire ou de projet semble activer l'angoisse existentielle

- Une enfance souvent faite de ruptures ou de rejets qu'il souhaite oublier
- Le vécu est morcelé, le passé est souvent difficile à reconstruire
- Une inscription dans une continuité intergénérationnelle difficile ou perturbée

Difficulté à se projeter

- Difficulté à différer
- Conduites à risques

Intolérance à la frustration

- Ils sont dans le tout ou rien, l'ici et le maintenant
- Recherche de plaisirs immédiats

- Description générale
- Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux
- Pistes pour un accompagnement éducatif
- Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Travailler en équipe

Se placer dans un cadre éducatif cohérent

- Connaître les fonctionnements institutionnels, les organisations ;
- Connaître les actions et des attitudes attendues de tous les adultes en matière de comportement ou de travail ;
- Connaître les modes de fonctionnement et les attentes spécifiques dans certains cadres ou de certains adultes.

Travailler en équipe

Connaitre le projet éducatif et/ou pédagogique commun

- Un projet pédagogique qui doit prendre en compte les difficultés comportementales, en particulier la gestion des crises violentes
- Un projet qui définit 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' AVS

S'appuyer sur l'équipe

Pour mieux se positionner

- Sur ses valeurs et références éducatives
- Sur son positionnement d'adulte face à des élèves (surtout si ceux-ci sont des adolescents)
- Sur la tolérance à accorder

L'élève avec des troubles du comportement nous réinterroge toujours sur nos pratiques éducatives

S'appuyer sur l'équipe

Pour analyser son ressenti

- Face aux éventuelles agressions verbales ou physiques
- Face aux commentaires sur son apparence (physique et vestimentaire)
- Face à toute attitude de l'enfant ou l'adolescent qui met en cause la personne
- Face à ses affects, ses ressentis à l'égard de l'élève qui peuvent perturber la relation

Pour passer le relais

- ... sans se sentir en échec
- Pour plus de sécurité et de continuité éducative
- Quand les actions nécessaires dépassent la mission et/ou les compétences de l'AVS

Connaître l'enfant

Assister aux réunions relatives à l'élève

- Prendre connaissance des informations données par la famille dans ce cadre ;
- Dans le respect du secret professionnel partagé auquel sont soumis les AVS ;
- Ne jamais solliciter en ce sens directement la famille ou recevoir des informations dans un cadre informel.

Passer d'une observation spontanée des situations difficiles à une observation plus construite.

- Se centrer sur les faits précis et se déconnecter de toute interprétation, de jugement ou de ressenti ;
- Cet effort d'objectivation, de recueil de faits précis se construit progressivement ;

Identifier des points positifs, des schémas comportementaux récurrents

- Cette identification passe par l'analyse des passages à l'acte recueillis ;
- Elle permet d'identifier les facteurs produisant la difficulté comportementale, les modes d'action notamment ;
- Cette identification permet éventuellement de prévenir ou réduire les passages à l'acte.

Travailler avec l'enfant

Prévoir des temps d'échange réguliers

- Avant l'accompagnement ;
- Régulièrement, en dehors de la classe, suivant les besoins ;
- Pas pour régler les problèmes mais pour faire le point sur le comportement.

Entendre ses demandes

- Et les prendre en compte si elles sont compatibles avec la mission d'AVS ;
- Répondre à ses questions.

Expliciter les objectifs et les modalités de l'accompagnement

- En fonction du projet personnalisé de scolarisation et du projet éducatif ou pédagogique
- En des termes compréhensibles par l'enfant
- Sur une durée qui lui est accessible (la semaine, le mois, le trimestre...)
- Définir le rôle de l'AVS (l'AVS ne fait pas à la place ...) ;
- Identifier les modalités d'alerte et/ou de communication entre l'AVS et l'élève ;
- Mettre en avant l'intérêt et le plaisir à travailler ensemble.

Structurer et gérer l'environnement temporel

Rassurer l'enfant sur l'avenir

- Les emplois du temps sont construits, individualisés, complets et compris
- Les horaires sont prévisibles et clairement formulés

Expliquer les changements

- Dans la mesure du possible les anticiper et toujours les expliquer

Faciliter la compréhension des attentes pendant les moments d'apprentissage

- Indiquer la succession des tâches qui vont être demandées

Structurer et gérer l'environnement temporel

Organiser la fin de l'activité

- Prévoir des activités possibles lorsque le travail est terminé (activités calmantes pour l'élève, lecture avec l' AVS, ...)

Aménager l'emploi du temps

- Pour certains enfants, l'aménagement du cadre temporel peut passer par des temps de scolarisation partiels (cette décision est de la compétence de la CDAPH et est inscrite dans le PPS)
- Pour s'adapter à des temps d'attention limités, la participation à l'activité de la classe peut être réduite (décision de l'enseignant)

Structurer et gérer l'environnement spatial

Personnaliser les espaces de travail

- Pour des activités précises, selon les besoins
- Espaces d'échanges, de travail individuel...

Organiser l'espace de travail

- Aider l'élève à y placer tous les éléments nécessaires à l'activité
- Évacuer tout ce qui n'est pas utile à l'activité et pourrait être source de distraction

Structurer et gérer l'environnement spatial

Introduire des moments et des lieux « sas »

- Lorsque la tension est trop vive, pour lui permettre de « souffler »
- Y accompagner l'enfant, avant le passage à l'acte si possible
- Lui donner la possibilité d'y recourir à sa guise, sans le transformer en moyen de fuite devant tout apprentissage ou tout effort
- Après un passage à l'acte fort, ce moment doit être accompagné (voir diapo suivantes)

Structurer et gérer les relations sociales et affectives

Un cadre contenant et sécurisant

- Le cadre de vie de la classe, de l'établissement peut être expliqué, retraduit en mettant en avant les droits, puis les devoirs qui en découlent ;
- Les attentes sont identiques selon les personnes et les moments de la journée, limiter au maximum les variations ;
- Les rappels au cadre sont réguliers, ils porteront leurs fruits à moyen ou long terme ;
- Les problèmes de comportement mineurs sont réglés immédiatement et rapidement ;
- La capacité de l'adulte à contenir physiquement les débordements (lorsqu'ils mettent l'élève ou les autres en danger, dans le respect de l'intégrité physique et psychique de l'enfant) peut être rassurante.

Structurer et gérer les relations sociales et 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 (en groupe pour les enfants, individuellement pour des adolescents).

Être un modèle comportemental

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

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'AVS sous le contrôle de l'enseignant

Pointer régulièrement ses progrès et les capitaliser

- Aucune de ces pistes n'est à elle seule suffisante ;
- Le travail est quotidien, les avancées sont toujours suivies de régression ;
- Cependant la somme de ces actions, attitudes, accompagnements donne des résultats positifs qui se mesurent après plusieurs années.

- Description générale
- Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux
- Pistes pour un accompagnement éducatif
- Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Définition

Trouble caractérisé par un mode **persistant d'inattention** et / ou **d'hyperactivité – impulsivité** entraînant une **gêne fonctionnelle** significative dans **plusieurs domaines** (école, domicile...)

Diagnostic : réalisé grâce à des évaluations pluridisciplinaires (psychiatre ou neurologue, neuropsychologue, psychologue)

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention



Quelques données

- Prévalence : **3-7 % des enfants d'âge scolaire** (Biedermann *et al.*, 2005)
- S'observe dans **toutes les cultures**
- Trouble **plus fréquent chez les garçons** (ratio de 1:3 à 1:9 selon les études) (Kipfer *et al.*, 2009)
- Fréquence particulière chez les enfants nés prématurément
- Perdre à l'adolescence et à l'âge adulte dans 50 à 80 % des cas (Anastopoulos & Shelton, 2001)

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Définition

- Deux composantes constituent ce trouble :
 - Le déficit d'attention
 - L'hyperactivité / Impulsivité

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention



Critères diagnostiques du trouble : **déficit de l'attention** (DSM V)

- Ne fait pas attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie
- Présente des difficultés à soutenir son attention au travail ou dans les jeux
- Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement
- Ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses activités (non dû à un comportement d'opposition ni à une incapacité à comprendre les consignes)
- Présente des difficultés pour organiser ses travaux ou ses activités
- Evite, a une aversion pour les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison)
- Perd des objets nécessaires à son travail ou à ses activités
- Se laisse facilement distraire par des stimuli externes
- A des oublis fréquents dans la vie quotidienne

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Critères diagnostiques du trouble : **hyperactivité /impulsivité** (DSM V)

- **Hyperactivité**

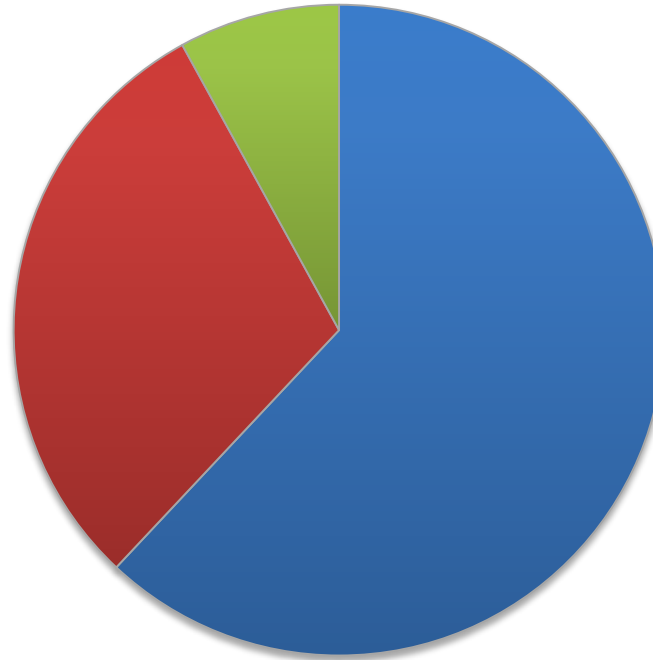
- Remue les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège
- Se lève souvent dans des situations où il est supposé rester assis
- Court ou grimpe partout, dans les situations où cela est inapproprié
- A du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir
- Est « sur la brèche » / « monté sur ressorts »
- Parle trop souvent

- **Impulsivité**

- Laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée
- A souvent du mal à attendre son tour
- Interrompt souvent les autres ou impose sa présence (par exemple fait irruption dans les conversations ou dans les jeux)

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

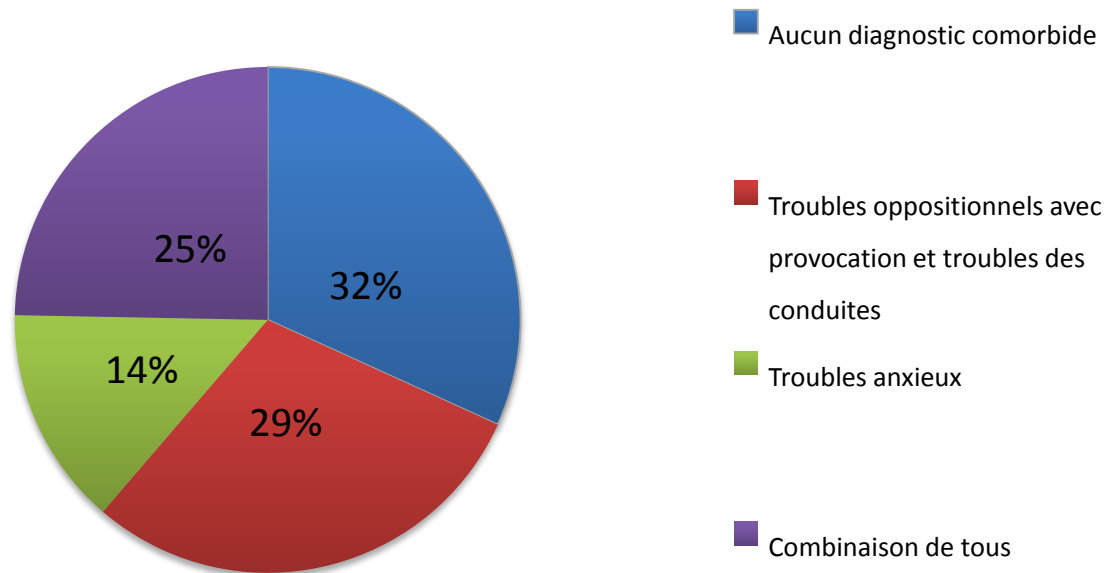
Trois types de troubles



- Trouble mixte
- Trouble avec inattention prédominante
- Trouble avec impulsivité / hyperactivité prédominante

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Comorbidité chez l'enfant

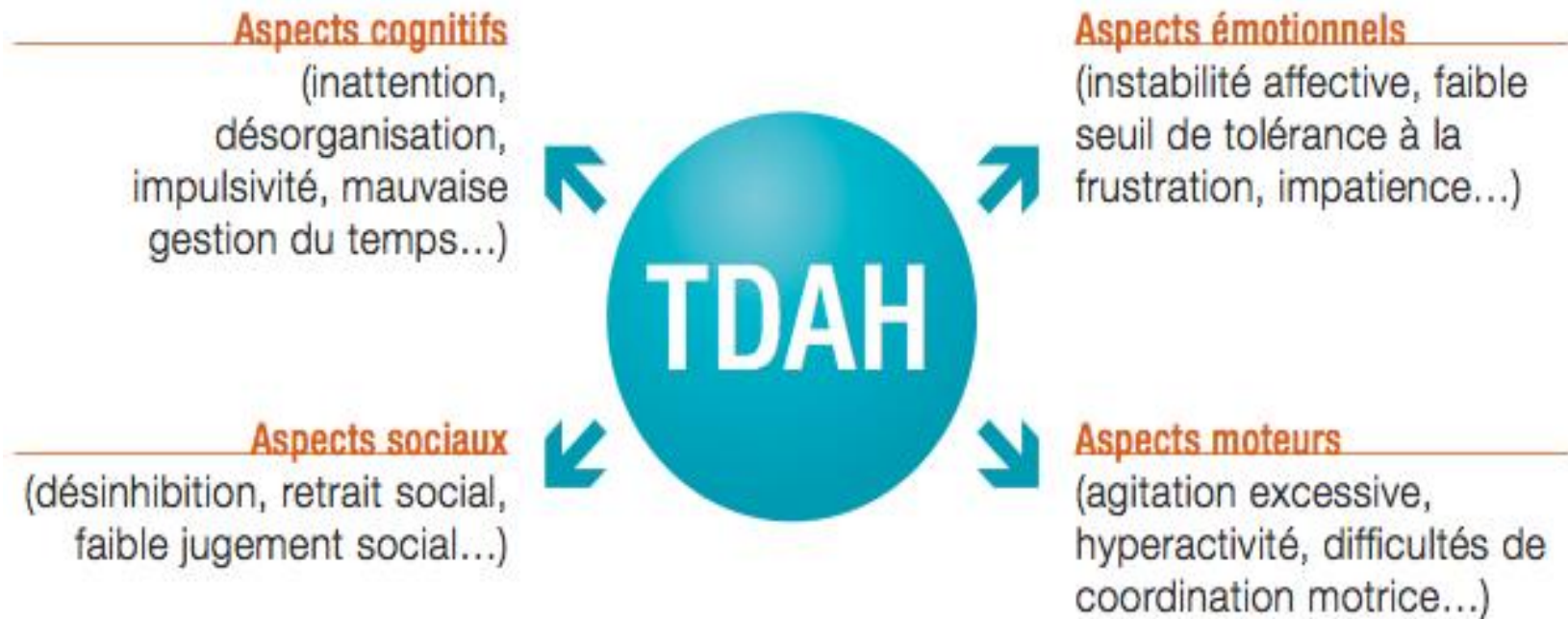


Conséquences possibles à l'âge scolaire et adolescence

- **Troubles d'apprentissage : 60 % des cas** (Dalsgraad et al., 2001)
 - Difficultés relationnelles
 - Faible estime de soi
 - Blessures corporelles
 - Dépendances / abus de substances
 - Accidents
- } Ado ++

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Résumé



Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

ATTENTION !

Deux types de troubles attentionnels bien distincts :

- TDAH avéré (10 % des cas)
 - Trouble secondaire (90 % des cas)
 - À des troubles cognitifs spécifiques
 - A des troubles sensoriels
 - A des troubles de la personnalité
 - A une épilepsie
 - A un retard mental
 - A des facteurs sociaux...
- ➔ Importance du diagnostic

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention

Variation des symptômes

Chez un même enfant

- **Augmentation des symptômes :**

- dans les situations exigeant un effort intellectuel ou une attention soutenue
- dans les situations monotones longues (scolaires)
- dans les situations non-structurées (cantines / récréations)

Variation des symptômes

Chez un même enfant

- **Diminution des symptômes :**

- dans les situations de supervision / duel (temps limité)
- dans les situations particulières (ex : visite médicale)
- dans les situations où une récompense est prévue
- dans les situations de renforcement des comportements (félicitations)

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention



Quelques recommandations

Message verbal auditif et attitudes de communication

- Découper le nombre de consignes
- Parler clairement à un rythme modéré
- Insister sur les mots clés
- Vérifier la compréhension en demandant de reformuler

Quelques recommandations

Message verbal auditif et attitudes de communication

- Attirer l'attention de l'enfant avant de lui parler, s'assurer qu'il regarde et écoute,
- Alternier périodes d'effort et de détentes,
- Récompenser l'enfant,
- Eviter les doubles tâches (oral et écrit en même temps)

Quelques recommandations

Stratégies compensatoires à développer par l'enfant

- Encourager l'enfant à s'exprimer s'il ne comprend pas en demandant de ralentir ou d'avoir des explications supplémentaires
- En milieu bruyant, faire réaliser à l'enfant qu'il peut mieux comprendre s'il regarde son interlocuteur
- Inciter l'enfant à visualiser une histoire entendue dans sa tête

Quelques recommandations

Stratégies compensatoires à développer par l'enfant

- Encourager l'enfant à être patient, à ne pas répondre de façon impulsive
- Inciter l'enfant à anticiper à partir d'indices contextuels : par ex. lorsque le prof va au tableau, cela indique sûrement qu'il va expliquer quelque chose
- Aider à utiliser les outils, les surligneurs

Le cas de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention



Quelques recommandations

Environnement sonore

- Assurer un placement préférentiel pour l'enfant proche de l'enseignant et loin des sources de bruit

Quelles aides concrètes en classe ?

Pour limiter l'impulsivité

Enfant qui répond avant la fin de la question, n'attend pas son tour...

- Etablir des routines pour les activités quotidiennes (claires et affichées)
- Débuter la tâche après la lecture de la consigne
- Ecrire « quand je te donne le crayon », le reposer après chaque séquence...
- Laisser les mains sur la table
 - Avoir un signal discret pour spécifier que là il faut faire attention
 - Avoir un signal discret pour spécifier qu'un comportement est inadapté
- Lui dire de noter une question avant de la poser