

Les troubles du comportement

Partie 2 : fonctionnements

Bruno EGRON

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

Cette population apparaît en développement quantitatif, pour des raisons sociales notamment (développement de la précarité et de la pauvreté, incertitude des situations légales, ruptures familiales...), les éléments corrélés aux troubles du comportement repérés étant avant tout d'ordre social. L'étude de l' INSERM met en avant des facteurs de risques : le rôle de la période prénatale et périnatale (antécédents familiaux de trouble des conduites, criminalité au sein de la famille, mère très jeune, consommation de substances psychoactives pendant la grossesse, faible poids de naissance, complications autour de la naissance, dépression maternelle post-partum...), des facteurs génétiques (augmentation du risque chez les apparentés d'un sujet atteint, interactions gènes-environnement), le tempérament et personnalité (l'agressivité, l'indocilité, et le faible contrôle émotionnel pendant l'enfance ont été décrits comme prédictifs, Des traits de caractère tels que la froideur affective, la tendance à la manipulation, le cynisme, l'agressivité sont associés), des facteurs environnementaux (personnalité antisociale chez les parents, troubles du comportement du père, de la mère ou du couple, toxicomanies, fréquentation de pairs délinquants, existence d' un lien significatif entre l'exposition à la violence véhiculée par les médias et les comportements d'agression des jeunes), des déficits neurocognitifs (déficit des habiletés verbales et le déficit des fonctions exécutives)¹ sans que cela soit systématique.

Ces troubles semblent apparaître de plus en plus tôt, mais l'âge de début n'a pas de valeur prédictive de sévérité, on constate que les 2/3 des enfants présentant des troubles du comportement le restent à l'adolescence.

Il n'y a pas non plus nécessairement de retard mental, certains élèves sont dans la moyenne, voire brillants. Cependant, les difficultés comportementales parasitent fortement les apprentissages et la difficulté d'apprentissage est souvent présente, sans que l'on puisse souvent définir si elle est la conséquence ou la cause des troubles.

Enfin, ces troubles frappent plus fortement les garçons que les filles.

En général, ces jeunes sont rejetés par l'Ecole, par la psychiatrie, par la santé², le trouble entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel³. La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 qui implique une scolarisation importante des élèves avec des troubles du comportement à l' Ecole, fait apparaître que ce sont ces élèves qui posent le plus de problèmes aux enseignants.

Pour ces derniers, l'élève avec des troubles du comportement est celui qui, dans le cadre de la vie de la classe ou de l'établissement, en perturbe le fonctionnement, par des manifestations verbales, physiques ou comportementales, avec une liaison forte entre trouble du comportement et violence, si bien que ces deux caractéristiques se confondent dans les représentations et les observations. Signalons que cette « perturbation » dépend de l'enfant et du degré de tolérance de l'enseignant ou de l'équipe, et il est habituel de discerner des établissements qui signalent plus d'élèves pour troubles du comportement que les caractéristiques de la population scolaire pourrait le supposer, et inversement et que le trouble du comportement peut se traduire d'une façon « active » (opposition, agressivité, violence) ou « passive » (victimisation, retrait, décrochage ...)

¹ Troubles des conduites, chez l'enfant et l'adolescent, Editions Inserm 2005

² IGAS, - Michel Gagneux et Pierre Soutou - Rapport n°1999006 "Les Instituts de Rééducation", 1999

³ DSM IV

Une grande partie des troubles décrits dans la liste des symptômes et critères de diagnostic de la CIM 10 et du DSM IV (voir en annexe), n'étant pas signifiants pour les enseignants, nous allons identifier les comportements marquants pour le pédagogue dans un objectif de compréhension du trouble, en rappelant que le tableau présenté est un outil de compréhension, il regroupe des éléments fréquemment observés, mais que tous les enfants avec des troubles du comportement ne présentent pas l'intégralité des symptômes décrits.

Une quête existentielle et une détresse affective

Leur passé souvent empli de ruptures et de rejets, engendrant des situations de stress (abandon, changements de familles, d'écoles, pauvreté ...) les rend méfiants, dans un souci d'auto-protection, à toute manifestation affective, et les amène souvent à tester l'adulte dans sa capacité à les aimer ; tout en manifestant une recherche surprenante et indirecte d'adultes sécurisants et structurants, parfois en testant régulièrement cette structure.

Cette dépendance affective les déstabilise, et cette prise de conscience d'une dépendance relationnelle provoque des attitudes de fuite, de rupture, de destruction ... L'étayage est accepté s'il n'est pas manifeste, et un cadre affectif sécurisant est nécessaire pour qu'ils puissent se lancer dans les apprentissages.

Fabienne est une adolescente de 15 ans accueillie en foyer, suite au placement, depuis son abandon par sa mère, dans 7 familles d'accueil successives. Outre le questionnement relatif à beaucoup d'enfants abandonnés (qui suis-je pour que ma mère n'ait pas voulu de moi ?), Fabienne hésite beaucoup à entrer dans une relation affective avec toute personne, adulte comme pair, les premiers investissements affectifs durant sa petite enfance s'étant tous soldés par des séparations brutales et définitives très déstabilisatrices. Ce refus relationnel est pour elle un moyen de se préserver d'une future rupture affective. Elle adopte une attitude faite de séduction et de rejet avec les adultes, s'investit scolairement lorsque sa séduction semble opérer, mais rejette violemment toute tentative de séduction, ou d'intérêt, venant de l'autre.

Des difficultés émotionnelles et relationnelles

Très égocentrés, ils montrent des difficultés à se décentrer (se mettre à la place de l'autre) donc à ressentir les émotions de l'autre. Elle entraîne une faible sollicitude envers autrui, une impression de détachement émotionnel.

A cette faiblesse de l'empathie s'ajoute une interprétation souvent erronée des intentions des autres qui semble liée à une faiblesse des capacités d'interprétation des expressions faciales, des attitudes corporelles... Ces intentions sont fréquemment ressenties comme hostiles et menaçantes, elles excusent, aux yeux de l'enfant, ses réactions agressives.

Les émotions ressenties le sont dans un éventail restreint, l'enfant peine à différencier un petit désagrément d'une angoisse ou d'une colère. Ces émotions sont le plus souvent ressenties fortement, cela explique leurs réactions parfois hors de proportion avec l'événement qui les a suscitées... et leurs réponses de même niveau.

Un contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême

Les sentiments, les affects (envie, joie, colère, peur, angoisse ...) ne sont pas endigués dans la plupart des situations de la vie. Leur difficulté à cliver, c'est-à-dire à mettre en retrait leur émotion ponctuellement pour être disponible à autre chose (une activité en classe, un échange avec des pairs ...) amène un envahissement dans le temps et l'espace de cette émotion..

Ces colères, violences, injures, transgressions, bouderies, séduction, repli, phobies, obsessions ... sont des fonctionnements complexes substitutifs d'un conflit interne qui ne peut être mis en mots, les manifestations pulsionnelles qui en résultent ne sont pas retenues et excessives. Les actes de destruction qui en résultent sont dirigés contre les autres ou soi-même.

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

Une faible estime de soi

La corrélation forte entre troubles du comportement et difficultés d'apprentissage rapproche notre public des élèves en grande difficulté d'apprentissage en ce qui concerne la représentation de leur

propre capacité : lorsqu'ils réussissent, ils attribuent probablement leur réussite à la chance. Lorsqu'ils rencontrent un échec, ils se considèrent simplement comme stupides.

Le doute, la peur de l'échec, le sentiment de ne pas être à la hauteur sont prégnants dans leur relation aux apprentissages. L'enfant a des difficultés à relativiser, prendre des distances, composer avec les sentiments, les limites. Les exigences de la socialisation et des apprentissages font courir le risque de prendre conscience de ses insuffisances ou de ses faiblesses.

Il y a fuite de toute mentalisation, toute représentation ou élaboration, en bravant, provoquant, défiant ou s'isolant ; pour ne pas courir le risque de l'échec, l'élève peut choisir de ne pas entrer dans l'activité, en remettant en cause son intérêt, son utilité.

Cette faible estime de soi l'empêche de rentrer dans les apprentissages, trop déstabilisants, surtout lorsque ces apprentissages sont liés à une suite d'évaluations négatives

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

Cette relation des élèves avec des troubles du comportement a été théorisée par Serge Boimare⁴. L'acte d'apprendre implique d'accepter des règles, des limites (règles de grammaires, de maths..), de se confronter avec ses insuffisances, ses manques (on ne sait pas tout) et de passer par des incertitudes, des tâtonnements (des essais, erreurs), c'est donc accepter d'abandonner ses certitudes (tout nouveau savoir déstabilise les connaissances antérieures), de recevoir des réponses des autres (les enseignants et les générations passées, donc de s'inscrire dans une filiation), c'est être capable de se soumettre. Tout travail intellectuel oblige l'élève à travailler sur ses représentations, son fonctionnement psychique interne qui lui fait peur. Pour éviter cette confrontation, ils montrent une instabilité continue; une impression d'inattention, de dispersion, une intolérance à la frustration (le "tout, tout de suite"), un refus de s'identifier à celui qui sait (qui peut mener à l'affrontement), un besoin de fuite devant tout travail intellectuel (répondre n'importe quoi pour se débarrasser et fuir la question; répondre "mécaniquement" sans réfléchir, refus de rentrer dans l'activité, ou de venir à l'Ecole).

Un affrontement défensif...

Pour ne pas mettre en danger leur désir d'omnipotence, ou découvrir ce qui se joue dans leur relation à autrui, certains peuvent chercher à dominer, réduire, détruire, nier l'autre. Ils ne respectent pas les adultes, surtout dans leur fonction d'autorité. Ils instrumentalisent les plus faibles et les plus vulnérables.

Tout cela se traduit par une violence physique envers les autres personnes ou une tendance à la destruction physique de leur environnement.

... ou un repli défensif

Lorsque l'autre est vécu sur un mode intrusif ou aliénant, lorsque l'attaque paraît impossible ou non favorable, l'enfant peut mettre en place la « stratégie de la forteresse » en se renfermant sur lui et en cessant ou limitant les contacts extérieurs.

Un rapport perturbé à la temporalité

Le vécu est morcelé, le passé est souvent difficile à reconstruire, les séquences se juxtaposent sans prendre sens, et tout effort de mémoire ou de projet semble activer l'angoisse existentielle. Ils expriment une négation du passé et du futur et montrent une difficulté à se projeter, et vivent uniquement dans l'instant, ce qui les amène à prendre des comportements à risque.

En exemple : Saïda arrive en UPI à 13 ans. Lorsque l'enseignante lui demande quel a été son itinéraire scolaire, elle peine à répondre, et ne peut énoncer qu'un prénom, celui de son enseignante en Clis, sans référence à des années ou des niveaux (elle a été aussi scolarisée en classe ordinaire). Cette reconstruction du passé est rendue encore plus difficile par le fonctionnement de la Clis dans laquelle le mariage des années ne se fait pas (pas de passage d'un niveau de classe à un autre).

⁴ Boimare, Serge, l'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, 1999

Un rapport à la loi difficile et fluctuant

Comme parfois la famille ou l'entourage ne font pas la part entre désirs et besoins, les exigences sont parfois immodérées ou le laxisme important, la construction d'un cadre de fonctionnement, des règles de vie commune ne peuvent pas se construire avec stabilité. Les références à la loi, la règle; la norme, vont donc fluctuer selon les envies, les pulsions, les circonstances.

Ce rapport houleux à la loi et au cadre est souvent renforcé par les pratiques sociales, scolaires ou institutionnelles, qui le plus souvent formulent des interdits, des obligations, des contraintes, mais évoquent rarement les droits et les possibles. Au lieu de ressentir une loi comme un cadre permettant de mieux vivre ensemble, ils la perçoivent comme une limitation de l'expression individuelle.

Pour certains, leur difficulté à différer (voir plus loin) les rend intolérants à toute frustration, toute limite. La loi est connue mais consciemment refusée.

Cette difficulté à s'inscrire dans un cadre, un règlement, des codes rend difficile leur inscription dans un groupe.

La recherche de plaisirs immédiats

Tout effort de mémoire ou de projet semble activer leur angoisse existentielle. Leur enfance souvent faite de ruptures ou de rejets qu'ils souhaitent oublier, une continuité intergénérationnelle souvent difficile ou perturbée, un passé difficile à reconstruire les place dans l'ici et le maintenant, avec une grande difficulté à différer (accepter d'attendre entre le désir et la satisfaction de ce désir) et à se projeter. Or cette capacité à différer est nécessaire pour la plupart des apprentissages (par exemple, le temps nécessaire pour l'apprentissage de la lecture implique de renvoyer dans un futur lointain, pour l'élève, le plaisir de savoir lire).

Ce maintien dans l'ici et le maintenant explique leur recherche de plaisirs immédiats, les conduites à risques et l'intolérance à la frustration

Vous trouverez dans la partie 3 les pistes éducatives et pédagogiques qui donnent du résultat.