

Les troubles du comportement chez l'enfant : Pour une gestion proactive de la classe.

Par **Céline Clément**, Maître de Conférences en psychologie du développement. Université Louis Pasteur, Strasbourg 1. Tel : 03 90 24 19 36 Mèl : celine.clement@psycho-ulp.u-strasbg.fr

Les troubles du comportement ont été mis en avant ces dernières années par les médias. Rien de plus télégénique en effet qu'une famille débordée par un enfant de trois ans courant et sautant dans toute la maison, insultant ses frères et sœurs. Nous ne nous prononcerons pas ici sur les étiologies possibles, ni sur les dérives politiques de l'utilisation de données scientifiques. Quelle que soit l'origine évoquée de ces troubles du comportement présenté par un enfant, un Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité ou une instabilité psychomotrice liée à l'absence de limites posées par les parents, un projet de soin cohérent doit être élaboré impliquant les diverses institutions d'accueil de l'enfant. Parmi celles-ci, l'école. Les psychologues scolaires sont sollicité(s) entre autres l'orientation vers les RASED ou les CMP des quartiers rattachés aux institutions hospitalières. Quant aux enseignants des écoles élémentaires (primaire et maternelle), il faut souligner que depuis quelques années ils font part aux professionnels de l'enfance de leur difficulté à gérer les conduites de certains enfants alors que peu ou pas d'outils leur sont donnés au cours de leur formation pour comprendre la dynamique des groupes et gérer ceux-ci.

En partant de ces constats, en réponse aux demandes des enseignants qui sont en recherche d'outils pédagogiques nouveaux, et afin de favoriser une vie scolaire paisible, le projet « *Favoriser les compétences sociales et les apprentissages à l'école* » a été développé dans le quartier de Cronenbourg à Strasbourg, quartier classé en Zone d'Education Prioritaire (Clément & Stephan, sous presse). Les compétences sociales consistent en la capacité d'intégrer des pensées, des sentiments et des comportements pour parvenir à réaliser des tâches sociales attendues dans un contexte social et culturel donné. Concrètement il s'agit d'habiletés d'interactions particulières comme la capacité à entrer dans un groupe de pairs ou la capacité à réaliser des compromis (Fantuzzo, Manz & McDermott, 1998).

Ce projet est développé en partenariats avec les enseignants, la psychologue scolaire des écoles, une psychiatre du CMP du quartier. Il repose sur l'application des théories de l'apprentissage dans la gestion proactive de la classe (Rathvon, 1999). Il s'agit 1) de concevoir une organisation de classe qui réduise les opportunités de présenter des comportements inappropriés plutôt que de réagir après leur apparition, d'où l'utilisation

du terme proactif* ; 2) de lier les aspects éducatifs et scolaires dans la compréhension du fonctionnement de la classe ; 3) de se focaliser le « groupe classe » plutôt que sur des comportements présentés individuellement par les enfants. Pour parvenir à cela, notre projet privilégie le modelage par les pairs ou apprentissage par imitation (Bandura, 1995), une reformulation des consignes présentées aux enfants, et l'économie de jetons afin de favoriser une dynamique de groupe positive.

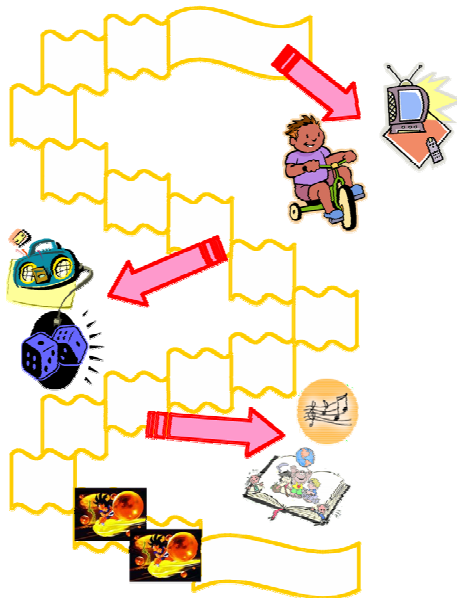
Utiliser des pairs comme modèles s'avère particulièrement opportun lorsque les enfants ont des difficultés à réaliser certains comportements, qu'il s'agisse d'enfants dans l'éducation spéciale ou dans les classes ordinaires. On peut ainsi utiliser des images ou des photos d'enfants réalisant correctement les tâches demandées, mais également faire mimer aux enfants le comportement attendu ou encore les faire participer à des jeux de rôle.

La reformulation des consignes est une étape importante. Il s'agit de rappeler aux enseignants qu'une consigne « je peux la dire », « je peux la faire » et « je peux la montrer ». Un enfant doit ainsi pouvoir la répéter, la mimer et la reconnaître chez un pair. De plus une consigne doit être *simple*, *concise* et *positive*. Les enseignants, et dans d'autres circonstances les parents, répètent aux enfants de « ne pas courir », « ne pas embêter leur frère », « ne pas crier ». Les consignes sont quasi-systématiquement négatives pour réprimer des conduites. Cette formulation ne valorise pas les conduites des enfants et surtout ne rend pas explicite les conduites à adopter. Si celles-ci sont une évidence pour l'adulte, ça ne l'est pas pour l'enfant ! Il s'agit donc de rendre explicite le comportement attendu plutôt que celui que l'on veut voir régresser : « garder ses pieds et ses mains pour soi » plutôt que « ne pas taper », « les couverts ne s'utilisent que pour manger » plutôt que « ne pas jouer avec les couvertes » et « ne pas embêter ses voisins ». Si cela apparaît simpliste, ces formulations accompagnées d'une représentation imagée et de discussions autour de la consigne sont très efficaces.

Lorsque l'on demande aux enseignants d'évoquer leurs difficultés dans la gestion de leur classe, ils évoquent le plus souvent le cas d'enfants en particulier. Les enfants présentant des troubles du comportement ou des comportements perturbateurs sont fréquemment stigmatisés par leur conduite. Or, l'analyse des situations de classe, montre que des difficultés d'ensemble sont masquées par ces quelques enfants

* Le terme proactif, directement issu de la langue anglaise signifie « *dynamique, qui prend les devants, plein d'initiative* ».

(Rathvon, 1999). Afin de limiter autant que possible cette situation, il s'agit de se focaliser sur le groupe plutôt que sur ces quelques enfants. Pour ce faire, on peut proposer les programmes dits *d'économie de jetons* pour des temps de classe où l'enseignant se sent en difficulté (le moment du goûter, la cour de récréation, les transitions entre les activités, etc.). Le principe consiste à donner au groupe des jetons (jetons plastifiés représentant un héros par exemple ou simples morceaux de papier), à titre de récompenses symboliques du comportement dans des situations déterminées. Ceux-ci sont ensuite échangés contre quelque chose plus attractif. Dans une classe de maternelle, cette gratification différée peut prendre de multiples formes, de l'accès à des tricycles pendant la récréation au visionnage d'une cassette vidéo ou encore du temps pour une activité spéciale ou du temps libre (cf. figure ci-après). Exemple d'un poster où les jetons sont des boules de cristal d'un héros de dessin animé). Il s'agit toujours d'activités proposées exceptionnellement aux enfants et non d'activités régulières.



La méthode de l'économie de jetons peut sembler équivalente aux *bons points*, au système de *permis à points* ou encore aux *feu vert, feu rouge* utilisés dans de nombreuses écoles. Ce n'est pas le cas. Plusieurs éléments fondamentaux s'en distinguent. Tout d'abord l'implantation d'un programme d'économie de jetons s'accompagne d'une réflexion d'ensemble sur le fonctionnement de la classe. De plus, une réflexion est menée sur les comportements que l'on souhaite cibler, ce qui conduit à une évaluation de la fréquence de ceux-ci et permet

d'attribuer les jetons de façon rigoureuse et de mesurer l'efficacité de la méthode. Enfin, dans la majorité des interventions proposées, aucun jeton n'est retiré, c'est-à-dire que les comportements non souhaités ne sont pas punis ; le système n'est conçu que sur un versant positif de renforcement des comportements que l'on veut voir apparaître. Dans les permis à points par exemple, certains enfants ne parviennent jamais à garder leurs points : leurs progrès, leurs efforts sont vains. Avec l'économie de jetons de groupe, les enfants qui ne sont pas gratifiés souvent gagnent avec le groupe et sont d'autant plus réconfortés dans leur estime de soi. L'obtention collective des jetons favorise la coopération et une pression positive entre pairs. Il est fréquent d'observer que les enfants s'entraident physiquement et/ou se rappellent les règles à respecter pour atteindre l'objectif.

La présentation de ce projet mené dans les classes afin de favoriser les compétences sociales à l'école ne peut être ici que parcellaire. En particulier, nous ne soulignerons jamais assez combien l'utilisation des programmes d'économie de jetons doit se faire avec beaucoup de précautions. Ceux-ci tendent à se diffuser dans de nombreuses institutions : mal utilisés ils peuvent être au mieux sans intérêt (pas de changement des conduites), au pire ils peuvent être néfastes (baisse des conduites attendues). Les enseignants ou les éducateurs doivent toujours s'interroger sur la dynamique de leur groupe et sur ses règles de vie avant de les mettre en place. Dans bien des cas, prêter attention aux comportements souhaités peut être suffisant pour que ceux-ci se développent et permet à l'enfant de gagner en confiance en soi. Malheureusement, nous avons tendance à considérer ces comportements comme « naturels » et allant de soi pour les enfants : ce n'est pas le cas. Nous renvoyons les lecteurs intéressés dans l'élaboration de ce type de programmes à consulter des textes présentant des applications pratiques (Clément & Stephan, sous presse ; Alberto & Troutman, 2003).

Le dispositif ainsi constitué ne se substitue en aucun cas au projet de soin des enfants souffrant des troubles du comportement, en revanche il peut parfaitement s'intégrer au projet de collaboration école/service de soin lors de l'élaboration du projet de soin. L'inclusion dans une même classe d'enfants présentant ou non des troubles du comportement, donne des opportunités importantes de développement social mais lance de nouveaux défis pour les équipes éducatives. Leff, Power, Manz, Costigan et Nabors (2001) insistent sur la promotion des projets de prévention associant étroitement les écoles, les familles et les centres communautaires de santé mentale.

Si l'exposé concerne un projet mené dans des classes ordinaires des écoles ordinaires, la gestion proactive peut être utilisée dans l'éducation spéciale, ou dans les différents cadres institutionnels accueillant des groupes d'enfants ou d'adolescents présentant de faibles compétences sociales ou scolaires et/ou des troubles du comportement.

Références :

Alberto, P., Troutman, A.C., 2003. *Applied behavior analysis for teachers*. Prentice Hall, NJ.

Bandura A., 1995. *L'apprentissage social*. Mardaga, Bruxelles.

Clément C. & Stephan (Sous presse). Favoriser les compétences sociales à l'école : Un exemple de recherche-action en Zone d'Education Prioritaire. *Pratiques Psychologiques*.

Leff, S.S., Power T.J., Manz, P.H., Costigan, T.E., Nabors, L.A., 2001. School-based aggression prevention programs for young children : Current status and implications for violence preventions, *School Psychology Review* 30 (3), 344-362.

Rathvon N. (1999). *Effective school interventions : Strategies for enhancing academic achievement and social competence*. Guilford Press, NY.