

Quelles prises en charge pour les enfants présentant des «troubles du comportement» ?

Comment prévenir ?

Que mettre en place dans les écoles ?

Comment réagir quand on voit qu'un enfant va mal ?

CONTRIBUTION DE DANIEL CALIN, professeur en psycho-pédagogie, publiée avec l'aimable autorisation de l'auteur. Ce texte est disponible sur le [site](http://dcalin.fr/index.html) de Daniel Calin (<http://dcalin.fr/index.html>) : http://dcalin.fr/textes/enseigner_troubles_comportement.html

«Enseigner à des élèves présentant des troubles du comportement»

Ce texte a servi de base à plusieurs conférences données à Pellevoisin (36) le 13 mai 2011, à l'IUFM de Melun (77) le 18 mai 2011, à Torcy (77) le 03 décembre 2011 et à Châteauroux (36) le 15 mai 2013. Il reprend une partie du contenu d'un article de même titre paru dans Psycho média, N° 35, chez Dunod, le 15 mai 2012, ainsi que d'un article intitulé Les troubles du comportement : quelques repères, paru dans enfances & PSY, N° 54, chez Érès, Toulouse, le 22 novembre 2012.

Présentation

Je commencerai par appeler à manipuler avec précaution la notion de « troubles du comportement ». Je proposerai ensuite quelques repères pour s'orienter dans l'univers complexe des élèves présentant des troubles du comportement. Au-delà de leurs communes capacités à se rendre insupportables et à perturber la classe et toute la vie scolaire, je proposerai de fortes distinctions entre jeunes « hors la loi », jeunes « chaotiques » et, beaucoup plus rares, jeunes présentant des « organisations psychopathiques ». Après avoir donné quelques pistes de compréhension de chacune de ces catégories, je montrerai que ces jeunes trop souvent indifférenciés appellent en réalité des attitudes nettement différentes, tant en termes de choix pédagogiques qu'en termes d'accompagnements et de soins.

Introduction

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me semble indispensable de souligner la grande fragilité de la notion de « troubles du comportement », malgré son ancienneté institutionnelle en France (1) et sa reprise dans les classifications américaines qui tendent maintenant à s'imposer mondialement.

La première réflexion qui s'impose est une

interrogation sur les termes mêmes par lesquels sont définis ces enfants. En effet, dire qu'ils présentent des « troubles du comportement » laisse entendre que seuls leurs comportements sont problématiques, ce qui laisse supposer qu'ils ne sont pas en eux-mêmes, psychologiquement, « troublés ». De fait, toutes les définitions, françaises comme américaines, écartent explicitement de cette catégorie tous les enfants qui, présentant des comportements plus ou moins similaires, sont par ailleurs atteints soit de troubles graves de la personnalité, soit de déficience intellectuelle. Ni psychotiques ni débiles, les enfants présentant des troubles du comportement sont donc bien définis comme étant pour l'essentiel, psychologiquement et intellectuellement, dans les limites de la normalité.

Il est pourtant difficile de nier qu'ils présentent une personnalité pour le moins tourmentée, en particulier une émotivité explosive, une impulsivité incontrôlable, des angoisses envahissantes, des obsessions récurrentes, etc. Comme de fait tous les professionnels un tant soit peu expérimentés les distinguent aisément aussi bien des déficients mentaux que de toutes les variétés d'autistes ou de psychotiques (2), resteraient alors pour qualifier leurs difficultés psychiques les catégories psychopathologiques gravitant autour des registres des dépressions ou des névroses, dans lesquels certains psycho-

thérapeutes sont effectivement tentés de les faire entrer, faute de mieux. Mais, là encore, ils cadrent mal avec ces catégories classiques, dont on peut d'ailleurs se demander si elles sont pertinentes dans l'enfance, en particulier en ce qui concerne les névroses (3). C'est probablement pourquoi le dernier texte officiel régissant les ITEP (4) se contente de leur reconnaître, au-delà de leurs problématiques comportementales, des « difficultés psychologiques », sans plus de précision.

Dernière remarque préliminaire importante, il est très difficile de savoir si ces « difficultés psychologiques », si exubérantes qu'elles soient parfois, sont réellement inscrites dans la personnalité de ces enfants. La grande majorité d'entre eux ont des « parcours de vie » extrêmement difficiles, ruptures, maltraitements, abus sexuels, défauts de soins, etc. (5) Quand on parcourt leurs dossiers, le problème n'est pas de savoir d'où proviennent leurs difficultés, mais de comprendre comment ils sont parvenus à ne pas être plus détruits qu'ils ne le sont (6) par tout ce qu'ils ont eu à subir. Ainsi, leurs comportements sont presque toujours susceptibles d'être plus compris comme des réactions inévitables, voire minimalistes, à leurs difficultés de vie que comme des troubles déjà inscrits dans leur personnalité.

Un de mes collègues inspecteurs m'a rapporté un cas très éclairant sur cette question. Il s'agissait d'un enfant qui, dès son entrée en petite section de maternelle, était incontrôlable et violent à l'extrême, au point de blesser parfois gravement ses camarades de classe ou de récréation. La famille refusant toute coopération, la seule solution pour lui, même très bancable, a été, des années durant, de changer cet enfant d'école dès qu'il avait épuisé celle dans laquelle il se trouvait. Le réseau dense des écoles parisiennes (7) le permettait assez facilement. Il est arrivé tant bien que mal en CE2, après avoir épuisé toutes les écoles de la circonscription, à raison de trois ou quatre par an. Dans les premiers jours qui ont suivi la rentrée scolaire, et son arrivée dans une énième nouvelle école, il a une nouvelle fois blessé sérieusement un autre élève. Faute de trouver une autre solution, mon collègue, philosophiquement opposé à toute déscolarisation, a décidé, hors de tout cadre, de demander à une de ses amies personnelles, exerçant dans un CE2 à l'autre bout de Paris, de bien vouloir accepter d'accueillir cet élève « provisoirement, en attendant qu'il trouve une autre solution ». Elle a accepté, au prix d'une présentation quelque peu « atténuée » des difficultés de l'enfant en question. Dès fin septembre, ce garçon a donc pris le métro tous les matins, seul, pour traverser Paris afin de rejoindre sa nouvelle classe. Mon collègue s'attendait chaque soir à recevoir un coup de téléphone furieux de son amie, mais se gardait bien de prendre de ses nouvelles, faute d'avoir trouvé entre temps une autre solution. À la rentrée qui a suivi les vacances de la Toussaint, il s'est quand même décidé à prendre des nouvelles de cet enfant... et de son amie. Il a eu l'extrême surprise de s'entendre répondre que cet enfant avait effectivement un retard scolaire assez important, qu'elle ne savait pas encore s'il pourrait passer en CM1 à la fin de l'année, mais qu'elle n'en désespérait

pas, au vu de ses progrès rapides. Aucune remarque concernant d'éventuelles difficultés comportementales. Ce garçon a donc continué à faire sa traversée de Paris tous les matins et tous les soirs, cette année-là et les suivantes, jusqu'à la fin de sa scolarité primaire (8), désormais sans histoires (9). Personne n'aurait parié quoi que ce soit sur la possibilité d'un tel changement chez un enfant aussi problématique depuis aussi longtemps, encore moins que ce changement puisse être induit par cette seule modification de sa situation. Il s'agit certes là d'un cas particulier, mais tout professionnel expérimenté a connu des cas qui s'en rapprochent plus ou moins. Il faut en conclure que tout pronostic sur le devenir de ces enfants, comme tout pari sur l'enracinement psychique de leurs difficultés, restent toujours très aléatoires, même dans les cas a priori les plus désespérants.

Un autre argument, moins anecdotique, va dans le même sens. Une étude ancienne, à grande échelle, sur le devenir à dix ans des sortants de ce qui s'appelait encore les Instituts de Rééducation (10) montrait que la moitié environ de ces adultes « disparaissait » dans la population ordinaire, avec des fortunes diverses, mais sans difficultés notoires (11). Pour l'autre moitié, on trouvait des devenirs plus attendus : des délinquants, bien sûr, mais surtout des personnes marginalisées de tous types, chômeurs chroniques, clochards, alcooliques, toxicomanes, dépressifs au long cours. On observait aussi une forte surmortalité, pas seulement par accidents, mais aussi par tous types de pathologie (12). Enfin, l'étude montrait une faible corrélation entre ce devenir à dix ans et les évaluations faites au moment de la sortie. Autrement dit, des jeunes qui semblaient encore en grande difficulté au moment de leur sortie pouvaient fort bien connaître des devenirs positifs, alors que certains des jeunes qui semblaient tirés d'affaire plongeaient dans des marasmes sans fin ou des conduites dangereuses. Là encore, tout pronostic sur le devenir de ces jeunes apparaît très aléatoire.

Je conclus ici en invitant tous les professionnels en charge de ces enfants ou de ces adolescents à s'efforcer de garder toujours à l'esprit cette idée d'une large « ouverture » de leur devenir. Non seulement c'est un aspect indéniable de leurs réalités, mais c'est probablement aussi une condition pour pouvoir être « porteur » dans la relation que l'on développe avec eux. C'est probablement toujours le cas dans les relations « pédagogiques, éducatives et thérapeutiques », mais c'est encore plus vrai avec ces personnalités déroutantes

Quelques distinctions pragmatiques

Pour réfléchir un peu sérieusement aux procédures à mettre en œuvre pour tenter d'enseigner « malgré tout » à des élèves présentant des « troubles du comportement », il est indispensable de commencer par prendre quelques repères afin de se faire une représentation un tant soit peu opératoire de ce public nébuleux. Certes, les notions psychopathologiques sont toujours plus floues que les catégories de

la médecine classique, mais la notion de « troubles du comportement » atteint des sommets de confusion (13). Même les catégorisations américaines du DSM IV (14), actuellement en vogue, sont aux limites du ridicule, même (ou surtout ?) quand elles se proposent d'identifier des troubles très spécifiques, comme par exemple les inénarrables « TOP » (15).

Je propose pour ma part des distinctions qui ne prétendent en rien à une quelconque scientificité, basées plus sur l'expérience que j'ai de ces publics que sur des observations rigoureuses, mais qui me semblent avoir le mérite d'ouvrir à des approches différenciées plus fonctionnelles que les catégorisations généralement en vogue. Je suggère donc de distinguer :

- les enfants « hors la loi »,
- les enfants « chaotiques »,
- les personnalités psychopathiques.

Il faut bien prendre ces distinctions comme de simples repères et non comme une série de « maladies » bien spécifiées, sauf peut-être pour ce qui concerne la « psychopathie » – et encore. Même s'il existe des « cas » assez « typiques », dans les réalités diverses et changeantes des enfants et des adolescents, ces problématiques se chevauchent le plus souvent, au moins dans une certaine mesure. Il faut également souligner qu'il n'y a pas ici d'étiologie uniforme pour le même trouble : les mêmes difficultés apparentes peuvent s'inscrire dans des histoires très différentes.

Concernant les deux premières catégories, je renvoie à mes articles antérieurs, Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ? et Les enfants du chaos Ou Les problématiques de la pré-construction du sujet psychique. Pour faire court, les premiers s'organisent autour d'une perpétuelle confrontation aux « lois » et à leurs représentants, ils attaquent constamment tous les cadres, ils s'épuisent et épuisent les professionnels à, comme on dit, « chercher les limites ». Les seconds, même s'ils sont souvent « opposants » eux aussi, se caractérisent surtout par une extrême instabilité dans tous les domaines. Ils sont dépourvus de toute « maîtrise de soi », aussi bien corporelle qu'émotionnelle et intellectuelle. Corporellement, ils semblent « flotter », ils se heurtent à tout, font preuve d'une grande maladresse (16). Leurs émotions fusent dans tous les sens, ils sont impulsifs, incohérents. Intellectuellement, ils semblent incapables de lier deux idées l'une à l'autre, de mémoriser quoi que ce soit, de maîtriser leurs opérations mentales. Ils ne semblent « organisés » autour de rien, ils apparaissent perdus, erratiques. Ils sont souvent, au fond, très déprimés.

La troisième catégorie est très discutée parmi les spécialistes. La notion d'organisation psychopathique renvoie à l'idée d'une personnalité centralement organisée autour de la poursuite de buts négatifs, destructeurs. Le psychopathe n'accède au plaisir qu'en attaquant toute relation humaine et toute valeur sociale positives. Il faut souligner que les psychopathes, enfants comme adultes, ne s'opposent pas

forcément à la loi et peuvent au contraire fort bien abriter leurs méfaits derrière elle (17) ou l'utiliser à leur profit.

Si Winnicott, le premier me semble-t-il parmi les psychanalystes, a consacré plusieurs articles à ce qu'il nomme « la tendance anti-sociale » (18), la notion d'organisation psychopathique dans l'enfance (19) reste le plus souvent méconnue ou refusée. Je dirais volontiers : « et pourtant ils existent, j'en ai rencontrés... ». Il m'a d'ailleurs fallu ces rencontres déconcertantes pour admettre la pertinence de cette notion, malgré mes grandes réticences antérieures. Certes, chez les enfants les plus jeunes, les actes « anti-sociaux » sont à la fois fréquents et banaux, constamment mêlés à des actes positifs, et les tendances actuelles au dépistage précoce des délinquants sont d'une affligeante stupidité. Cependant, dès sept ou huit ans, certains enfants adoptent beaucoup plus systématiquement des attitudes et des comportements très inquiétants. En milieu scolaire, ils font alors des ravages.

J'ai eu l'occasion d'observer un tel enfant, âgé alors de huit ans, dans une classe de perfectionnement, tenue par un maître expérimenté. Il était le plus jeune de la classe, manifestement le plus intelligent, même si ses acquis scolaires avoisinaient le zéro. Durant toute une demi-journée, il n'a cessé de semer le trouble dans la classe, en émettant discrètement les signaux qu'il savait insupportables pour chacun de ses « camarades », tel geste, tel mot. Ce maître avouait volontiers que cette classe était difficile à l'extrême, intenable, mais, quand je lui ai signifié que ces problèmes venaient de cet élève, il a refusé de me croire. Non seulement il n'a jamais repris le contrôle de sa classe, mais il a quitté l'enseignement spécialisé à la rentrée suivante, probablement persuadé que les enfants d'aujourd'hui étaient plus difficiles que les enfants d'autrefois...

Ces distinctions posées, il est clair que des enfants aussi différents n'appellent pas les mêmes réponses éducatives et pédagogiques, ni thérapeutiques d'ailleurs. C'est ce que nous allons détailler maintenant. Il faut toutefois souligner que les « prescriptions » qui vont suivre sont à relativiser et complexifier, puisque, comme je l'ai déjà souligné, nombre d'enfants relèvent à la fois de deux de ces catégories, voire des trois.

Enseigner à des enfants "hors la loi"

Même s'ils savent se rendre insupportables aux enseignants, les « enfants hors la loi » sont probablement, parmi les élèves désignés comme présentant des « troubles du comportement », ceux pour lesquels nous sommes ou devrions être les mieux armés. Il est d'ailleurs étonnant à mes yeux que, dans une société de tradition aussi rebelle que la nôtre, la plupart des enseignants soient à ce point désarmés face à ces apprentis révolutionnaires. Il faut probablement le conformisme et la rigidité écrasante de notre milieu (20) pour comprendre un tel paradoxe.

En effet, d'une part, les problèmes de ces enfants traduisent constamment (21), souvent de façon très lisible, des dys-

fonctionnements de la première éducation (22). Hors de ces problématiques éducatives, ils sont généralement plutôt solides psychologiquement et dotés de bonnes capacités cognitives. Ils n'appellent guère de prise en charge psychothérapeutique, mais plutôt une reprise des ratés de l'éducation première. Le cadre scolaire, avec sa dimension éducative reconnue... depuis Jules Ferry (23), est a priori adapté à leurs besoins.

D'autre part, les pratiques pédagogiques permettant de cadrer au mieux ces enfants sont ou devraient être bien connues. En France, elles se réfèrent nécessairement à deux modèles, hérités l'un de l'autre : la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. De ces pratiques globales, il faut ici retenir ce qui concerne la construction de la classe, et tout particulièrement la construction de la loi et du cadre de vie et de travail. Dans les deux cas, cette construction est présentée comme un travail collectif central, une forme essentielle de la vie du groupe classe, à travers laquelle ce groupe se construit en tant que tel : règles élaborées collectivement par le groupe, et non imposées « de l'extérieur » par le maître, application des règles gérée collectivement et non sanctions dispensées par le seul maître... Il s'agit de faire en sorte que les élèves s'approprient les règles de la vie collective, intellectuellement et émotionnellement, en expérimentant activement leur nécessité et leur signification. Avec des « enfants hors la loi », cela équivaut à détourner la confrontation habituelle de ces enfants aux détenteurs de l'autorité vers une confrontation à soi, à la façon dont ils veulent vivre, pour eux-mêmes et avec les autres.

Dans les deux cas également, mais plus nettement encore dans la pédagogie institutionnelle, ces pratiques autour de la loi se doublent d'espaces de parole ouverts, qui invitent les enfants à exprimer librement leurs préoccupations, en relation ou non avec la vie de la classe, comme le « quoi de neuf ? » matinal (24). C'est un pendant indispensable, qui peut se prolonger au besoin par des accompagnements psychologiques, hors de l'institution scolaire ou en interne, car de telles pratiques pédagogiques, en visant à modifier les attitudes de ces élèves par rapport à la loi, tendent au fond à modifier des fonctionnements psychiques inadéquats de ces enfants, souvent très incrustés dans leur personnalité, ce qui rend dès lors souhaitable la mise en place d'« espaces d'élaboration » de ces transformations. Sur ce point, à l'intérieur même de l'école, au plus près des enseignants en charge de ces élèves dans leurs classes, les personnels des RASED peuvent offrir des prises en charge précieuses, en particulier les rééducateurs.

Par rapport à ces grands modèles, je n'ajoute pour ma part qu'un rappel de principe, que j'ai développé dans mon article *Le rapport à la loi : la source de la loi est nécessairement « transcendante »*, sous peine de se dissoudre dans les conflits entre les désirs des uns et des autres. De ce fait, elle ne saurait émaner du seul groupe des enfants : le maître doit en rester le garant ultime et doit lui-même inscrire sa position, non pas dans sa propre personne, mais dans la fonction qui lui est assignée par la collectivité organisée, en

l'occurrence l'État.

Pour conclure ici, il faut souligner que ces pratiques pédagogiques ne sont pas des « techniques » mais bien plutôt une sorte d'art de vivre son métier d'enseignant. Autrement dit, pour fonctionner correctement, elles exigent un engagement personnel fort de l'enseignant. Les attitudes émotionnelles de l'enseignant par rapport à ses élèves jouent un rôle déterminant. Si l'enseignant ne « respecte » pas sincèrement ses élèves, s'il ne croit pas en leurs potentialités, la meilleure « technique » ne débouchera sur rien.

J'ai même tendance à penser que ces « techniques » sont relativement secondaires : un enseignant profondément engagé dans son métier et dont les attitudes face à ses élèves sont fortement positives et respectueuses peut parvenir à exercer convenablement son métier dans un cadre pédagogique plus classique. Mais même un tel enseignant devra accepter d'avoir à se justifier comme enseignant face à ses élèves : justifier ce qu'il enseigne et la façon dont il l'enseigne. Ce qui passe par des discussions longues et serrées, pas si éloignées au fond de ce qui se passe dans une classe à pédagogie institutionnelle.

Enseigner à des enfants chaotiques

J'ai longtemps pensé que tous les élèves présentant des « troubles du comportement » étaient des enfants dont le seul problème était la mauvaise intégration de la loi, avec ce que cela suppose toujours de dysfonctionnement éducatif précoce. À vrai dire, c'est l'échec des meilleures pratiques pédagogiques avec certains de ces élèves qui m'a amené à cette notion d'enfants « chaotiques ».

Avec eux, la meilleure structuration éducative de la vie de la classe ne parvient à améliorer ni leurs comportements ni leur investissement scolaire. Pas plus d'ailleurs que les attitudes du maître les plus ouvertes et les plus respectueuses. Enfants mal maternés, ce sont des enfants profondément mal construits. S'ils enfreignent la loi, ce n'est pas tant parce qu'ils sont en délicatesse avec elle, que parce qu'ils n'ont pas les moyens psychiques de s'y conformer, et que, plus largement, ils ne disposent pas des moyens internes de tout contrôle de soi, corporel, émotionnel et cognitif. Ces atteintes précoces et lourdes du développement psychique me semblent largement échapper à tout cadrage pédagogique. Ils relèvent donc avant tout du soin, et de soins psychiques particulièrement difficiles.

Puisqu'il faut bien les « inclure » en milieu scolaire, tout ce que je peux dire est que ce qui est susceptible d'atténuer leurs difficultés n'a pas grand chose à voir avec les « pédagogies de la loi ». Par contre, ils sont très sensibles à ce qui relève de ce qu'on pourrait appeler un bon « enveloppement relationnel ». Je renvoie à ce sujet à deux de mes articles, *La fonction d'apaisement* et *La fonction d'adossement*, ainsi qu'aux trois articles complémentaires de mon amie Claudine Ourghanlian, *La fonction d'endossement* et

la construction du sentiment de responsabilité, La fonction d'adressement et La fonction contenante. En termes plus courants, ils sont particulièrement sensibles à tout ce qui contribue à leur donner ce qu'on nomme souvent ces dernières années un bon « sentiment de sécurité ». Ils ont un besoin quasi vital d'une atmosphère sereine et positive. Je doute toutefois que cela suffise à améliorer vraiment leur aptitude à se mettre en position d'apprendre, même si cela améliore grandement leur « confort de vie ».

Il faut noter enfin que certaines pratiques qui relèvent de la pédagogie peuvent avoir une certaine efficacité, tant pour améliorer leur état psychique que pour les mettre au travail : d'une part, les pratiques axées sur la maîtrise du corps, et, d'autre part, des tutorats étroits, y compris par des pairs bien choisis. Mais on est vite ici aux limites du scolaire...

Le problème des enfants à organisation psychopathique

Restent enfin les redoutables personnalités psychopathiques. À mes yeux, la difficulté centrale est leur dépitage. S'il est déjà difficile, pour des spécialistes comme pour beaucoup de collègues, d'admettre l'idée même d'organisation psychopathique chez des enfants encore jeunes, il est encore plus difficile de l'appliquer, par exemple à cet enfant charmeur et intelligent qui se présente plutôt comme un allié face à un groupe difficile, alors que c'est précisément lui qui en sous-main s'active constamment pour faire exploser ou implorer ce groupe dans son ensemble, et ses camarades les plus benêts en particulier (25). Or, dans la majorité des cas, les enfants psychopathiques se présentent de cette façon. Les « méchants » ouverts, déclarés, ne sont pas des psychopathes, mais parfois des enfants hors la loi, le plus souvent des enfants tragiques, profondément malheureux. Les psychopathes sont des artistes de la relation, des manipulateurs hors du commun, et nombre d'enseignants (26) font partie à leurs yeux de ces « benêts » excitants, de ces « victimes nées » d'une réjouissante naïveté.

Le meilleur critère qui invite à soupçonner l'existence d'un psychopathe dans un groupe est l'impression résistante que quelque chose nous échappe totalement dans ce groupe. On ne comprend pas ce qui s'y passe, les sanctions qu'on inflige à tel ou tel ne changent rien, voire accroissent le fossé entre le maître et la classe.

Dès lors qu'on a repéré l'élève perturbateur, le responsable en arrière-plan de toutes ces difficultés, la première chose à faire, souvent la seule, est de parvenir à l'isoler. C'est évidemment très difficile à faire en milieu scolaire ordinaire, tant cela prend à contre-pied toutes nos pratiques, les meilleures comme les pires. C'est même souvent quasiment impossible matériellement, tant rien n'est prévu à cette fin dans les établissements scolaires. Il est clair, par exemple, que la vieille pratique du « piquet » est totalement inadéquate : un élève « au piquet » n'est pas isolé, mais mis en spectacle, ce qui constitue une véritable aubaine pour une telle personnalité. Dans un établissement secondaire,

envoyer l'élève « en permanence » ne fait que déplacer le problème, avec un fort risque de le généraliser à toutes les classes.

Cet isolement doit donc être un véritable isolement, une coupure radicale par rapport à la vie collective ordinaire des établissements scolaires. Cela évoque inévitablement la prison, et même le mitard, lieux indispensables pour la protection de la société, mais qui n'ont jamais témoigné de grandes vertus rééducatives. Comme l'a bien montré Hannah Arendt (27), on n'éduque pas des adultes, sauf à les infantiliser, donc à les nier comme adultes responsables d'eux-mêmes. L'isolement en lui-même suffit dès lors à faire sens, en les amenant à se confronter à eux-mêmes. Mais, avec des enfants et des adolescents, l'isolement ne suffit pas. Il ne doit pas être conçu sur le seul mode de l'enfermement. Il faut concevoir cet isolement plus comme une chambre d'étudiant que comme une cellule pénitentiaire. Il faut lui conserver un caractère éducatif : l'élève isolé doit pouvoir réaliser là des activités d'apprentissage ou de loisirs, tout du moins dans la mesure où il en manifeste l'envie. Mais l'essentiel est bien de couper une telle personnalité de la vie groupale dont ordinairement elle se repaît en la détruisant.

En préservant ainsi les autres élèves, on obéit à l'obligation de protection, essentielle, et trop souvent négligée en milieu scolaire. Toutefois, ce faisant, on place l'élève isolé face à lui-même. Si cela est recevable pour des adultes, pour des enfants ou des adolescents dotés de telles personnalités, cette situation est difficile à l'extrême et menace de déborder des capacités que leurs éducateurs ont la responsabilité de construire. Une stagiaire m'a fait part d'une expérience qui l'avait laissée désorientée et meurtrie. Elle travaillait dans une classe de perfectionnement, un « grand perf », comme on disait alors. Elle avait fait auparavant de bonnes études de psychologie, qui l'ont beaucoup aidée en ces circonstances. Sa classe lui échappait complètement. Pas de problème de repérage ici : sa classe était clairement, bien avant son arrivée, sous l'emprise d'un élève qui mettait à mal toute l'école, qui rackettait les élèves fragiles à la sortie, etc. Longtemps, elle n'a pu que tenir à distance cet élève, et se tenir elle à distance de lui, sans jouer avec lui d'aucune complicité, ce qu'il avait d'abord recherché. Il est arrivé que cet élève, jamais absent (28), ait dû prendre une semaine de congé de maladie. Elle en a sciemment profité, tout travail scolaire écarté, pour retourner méthodiquement la classe contre lui, en déliant les langues au fil de toute une semaine. Quand l'élève est rentré, le lundi suivant, il a très vite réalisé qu'il avait perdu le contrôle de son terrain de chasse. Il a aussitôt plongé dans une grave dépression, se transformant, selon les mots de cette jeune femme, en « zombie », sombre et solitaire, errant dans la classe comme dans la cour. Même ses activités de racket ont immédiatement cessé. Elle n'avait pas prévu une telle réaction, elle n'est pas parvenue à mettre en place la prise en charge psychologique qui aurait été indispensable, elle en gardait une culpabilité obsédante. Elle avait pourtant fait l'essentiel de son travail, en sauvant les derniers mois

de sa classe, qui s'est mise énergiquement au travail après une telle libération.

Il ne faut pas interpréter ce cas comme une illustration de la nécessité d'une prise en charge psychothérapeutique des jeunes psychopathes. Généralement, ils mettent autant à mal les thérapeutes que les pédagogues, souvent plus verticalement encore. C'est bien la rupture imposée entre le psychopathe et ses « terrains de jeu » qui est la clef première, et qui ouvre, ensuite seulement, à une possibilité thérapeutique. Comme l'a écrit George Devereux, pour soigner un psychopathe, il faut d'abord lui avoir démontré que l'on peut être au moins aussi « psychopathe » que lui. Dans ce genre de conflits, il faut d'abord « tenir la route », mais il est cependant bon d'assurer ses arrières, en prévoyant une porte de sortie pour l'élève que l'on se propose de « circonscrire » en l'excluant.

Daniel Calin, Mai 2013

Notes

(1) Elle apparaît pour la première fois dans l'annexe XXIV au décret n° 56-284 du 9 mars 1956, dans l'expression « troubles du caractère et du comportement ».

(2) Tous inclus dans la catégorie générale des « troubles envahissants du développement » par le DSM IV.

(3) Le pédopsychiatre et psychanalyste français Julian de Ajuriaguerra considérait que la notion de névrose ne pouvait pas être sérieusement utilisée avant l'adolescence. Voir Julian De Ajuriaguerra et Daniel Marcelli, *Psychopathologie de l'enfant*, col. Abrégés, Masson, Paris, 1981.

(4) Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005. Les ITEP sont les Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques. Ce sont les établissements médico-éducatifs spécialisés dans l'accueil des enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement.

(5) Dans la plupart des ITEP, la majorité des enfants accueillis sont suivis par l'Aide Sociale à l'Enfance. Nombre d'entre eux sont placés en famille d'accueil.

(6) Je suis persuadé que la plupart de ces enfants, effectivement, sont ce que Boris Cyrulnik nomme des « résilients » et disposent d'une « force psychique » très supérieure à la moyenne, ce qui d'ailleurs contribue à les rendre souvent très attachants malgré leurs capacités de nuisance.

(7) Il y a plus de 550 écoles primaires publiques à Paris.

(8) Mon collègue n'a plus eu de ses nouvelles après son entrée au collège.

(9) On peut faire diverses hypothèses pour tenter de comprendre un tel changement. L'une est une sorte de « choc culturel » : il passait d'un des quartiers les plus laids et les plus défavorisés de Paris à un quartier parisien ordinaire, agréable et tranquille. Je penche pour ma part volontiers pour privilégier la traversée quotidienne et solitaire de Paris, avec le sentiment de responsabilité et de liberté que cela devait induire. On peut bien sûr imaginer bien d'autres choses. Mais ne rêvons pas : cette « technique » ne marche absolument pas à tous les coups !

(10) Devenus ensuite les ITEP. Je ne parviens pas à retrouver les

références de cette étude, que j'évoque de mémoire. Il me semble qu'elle date d'au moins une trentaine d'années, qu'elle avait été conduite avec l'appui de l'Aire, sous la direction (entre autres ?) de Roger Misès. Si un de mes lecteurs pouvait me procurer ces références, j'en serais ravi.

(11) J'ai eu affaire à un ITEP qui bénéficiait de la protection rapprochée du député du secteur, parce que ce député était... un ancien élève de cet ITEP. Et il s'agissait bien d'un député honnête, jouissant localement d'une très bonne réputation !

(12) Ce phénomène a déjà été mis en évidence dans une vieille étude suédoise, dont les références m'échappent également, qui portait sur le devenir à vingt ans d'enfants une fois repérés comme en difficulté, pour quelque motif que ce soit. Les difficultés d'enfance semblent peser bien plus lourd sur tout le cours de la vie qu'on ne veut bien le penser généralement.

(13) Voir mon article intitulé *Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ?*

(14) *Diagnostic and Statistical Manual – Revision 4*. C'est le manuel de diagnostic de l'American Psychiatric Association. La version V, encore plus contestée que la précédente, est sur le point de sortir (mai 2013).

(15) Voir ICI.

(16) Je soupçonne que nombre d'enfants considérés maintenant comme « dyspraxiques » relèvent en réalité de cette catégorie.

(17) Ce qui fait écrire à Georges Devereux que les psychopathes prospèrent parmi « les chevaliers de la finance et de l'industrie ».

(18) Voir en particulier Donald W. Winnicott, *Agressivité, culpabilité et réparation*, Col. Petite Bibliothèque Payot, Payot, Paris, 2004. Traduction : Madeleine Michelin, Lynn Rosaz.

(19) Et même chez les adultes. Cela renvoie à de vieux questionnements philosophiques : l'homme peut-il choisir d'être mauvais ? peut-on être méchant volontairement ? la volonté peut-elle être mauvaise ?

(20) Qui sont probablement plus l'héritage de l'Université impériale que de Jules Ferry – d'ailleurs les « hussards noirs de la République » n'éprouvaient-ils guère de difficultés à « mater » leurs trublions, manu militari au besoin.

(21) Voir mon article *Du maternage à l'éducation*.

(22) Mais pas toujours : cette idée n'engage pas forcément une « responsabilité parentale ». Les aléas de la vie et, plus systématiquement, les conditions de vie faites aux parents par le désordre social en place jouent un rôle souvent important dans ces dysfonctionnements.

(23) Et, plus officiellement, depuis que le ministère de l'instruction publique est devenu, sous le Front Populaire, le ministère de l'éducation nationale.

(24) Mais aussi, à leur façon, les « textes libres » de Freinet.

(25) Voir le cas décrit ci-dessus.

(26) Et plus encore d'enseignantes...

(27) Dans *La Crise de la culture*, Gallimard, 1972, 1989.

(28) Les psychopathes ne sont pratiquement jamais des absentéistes : ils ont trop besoin de la vie scolaire comme terrain de chasse !

Voir aussi les autres textes publiés sur le site de Daniel Calin et concernant Les troubles du comportement :

- Santé mentale à l'école (Claire Blain)
- Pourquoi et comment se pose aujourd'hui la question de l'autorité ? (Daniel Calin)
- Troubles du comportement et difficultés cognitives (Daniel Calin)
- La classe qui nous échappe (Daniel Calin)
- Psychogenèse de l'agressivité (Daniel Calin)
- Enseigner à des élèves présentant des troubles du comportement (Daniel Calin)
- L'affolement identitaire (Daniel Calin)
- Les enfants du chaos ou Les problématiques de la pré-construction du sujet psychique (Daniel Calin)
- Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ? (Daniel Calin)
- Le rapport à la loi (Daniel Calin)
- La fonction d'apaisement (Daniel Calin)
- La fonction d'adossement (Daniel Calin)
- Les réactions psychiques à l'échec scolaire (Daniel Calin)
- Du maternage à l'éducation (Daniel Calin)
- Enseigner, éduquer, contraindre (Daniel Calin)
- Pour une pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers et aux sujets (Sylvie Canat)
- Une pédagogie de la médiation : La pédagogie institutionnelle adaptée aux effets du trouble du comportement (Sylvie Canat)
- « Nous sommes inégaux devant la loi... » (Sylvie Canat)
- Quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement et du caractère ? (Sylvie Canat)
- Un accompagnement à la mise en mots en Institut de Rééducation (Eric Furstos). Disponible également au format Word zippé.
- Quand le genre virilo-masculin s'exprime bruyamment à l'école (Christophe Gentaz)
- Tutorat et Conseils de discipline dans un collège

ordinaire (Jean-Charles Léon)

- Relation d'aide et psychopathie : un "impossible travail" ? (Gilles Massardier)
- Harcèlement : une diversion des vrais problèmes de l'éducation nationale (Hubert Montagner)
- Poser le cadre : qu'est-ce que cela signifie ? (Claudine Ourghanlian)
- Protéger ou éduquer ? (Quelle place pour la prise de risques ?) (Claudine Ourghanlian)
- La fonction contenante (Claudine Ourghanlian)
- La fonction d'adressement (Claudine Ourghanlian)
- La fonction d'endossement et la construction du sentiment de responsabilité (Claudine Ourghanlian)
- Ahmed – de l'école ordinaire à l'institut de rééducation (ou Quand le handicap sert d'alibi) (Pascal Ourghanlian)
- Enfants « turbulents » et annonce d'un handicap : la violence faite aux familles (Pascal Ourghanlian)
- Des mythes soignants lorsque ce "qu'on-portement" (Sylvain Pineda). Disponible également au format PDF.
- Violence, violences (Jacky Poulain)
- "J'en ai pas fait exprès !! ..." ou Étiquetages et aides spécialisées (Jacky Poulain)
- Pas facile, la plomberie, avec les mains dans les poches ! (Chantal Remillieux)
- À propos du rapport de l'INSERM sur le "trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent" (Dr Vincent)

À la maternelle, en élémentaire, au collège, au lycée, nous avons tous et toutes rencontré dans notre classe ou dans l'école un enfant violent, difficilement gérable et dans l'incapacité de fonctionner comme un-e élève. Nous avons, le plus souvent, tenté de gérer au quotidien, nous avons parfois demandé de l'aide et nous avons alors pu mesurer l'impuissance de notre hiérarchie à nous proposer simplement de l'aide et nous avons pu constater également, la force et la consistance du déni concernant cette problématique.

Enseignant-es, nous nous sommes retrouvé-es totalement démuni-es, impuissant-es à contenir les troubles et la violence que peuvent générer certains enfants en très grande souffrance.

La présence dans une classe d'un enfant difficilement gérable ne peut pas relever de la seule responsabilité de l'enseignant-e de la classe. Il ne s'agit ni d'une fatalité ni d'une malchance.

Depuis 2008, cette problématique semble avoir enflé au point que notre hiérarchie a mis en place un « dispositif » appelé « Régulation scolaire, dispositif d'aide aux élèves et aux écoles » et en plus petit, en italique, on peut lire : « Pour les élèves au comportement hautement perturbateur, pour la prévention du décrochage scolaire ».

Après avoir décimé les RASED, fermé en masse les postes d'enseignant-es spécialisé-es (adaptation, rééducation), augmenté de manière pléthorique les secteurs des psychologues, des enseignant-es sont recruté-es sur simple entretien avec un IEN (4 pour couvrir tout le Val-de-Marne !) et ils/elles

sont chargé-es de : « Venir en aide aux enseignant-es du 1er degré démuni devant des élèves au comportement hautement perturbateur... » !

Ce ne sont plus les élèves que l'on tente d'aider mais les enseignant-es et cela contre des enfants stigmatisés comme « hautement perturbateurs ».

Difficile de ne pas ressentir une infinie colère à la lecture des « propositions » de ce dispositif gadget uniquement destiné à cacher, éviter, occulter le vrai débat, le vrai travail, la vraie recherche autour de la problématique de ces enfants en très grande souffrance et des enseignant-es confronté-es à cette situation.

C'est à la fois la négation de la réalité de la souffrance que peuvent vivre ces enfants et leurs familles et la négation de l'impuissance et du sentiment d'échec des enseignant-es.

Cela s'apparente à une dérive sécuritaire et moralisante autour de la question des enfants en très grande souffrance.

Par ailleurs, l'enfant n'est pas acteur de sa violence et il ne peut pas être identifié à ses symptômes pas plus que l'enseignant-e ne peut être considéré-e comme responsable des désordres que ces situations provoquent.

Face aux déploiements des stratégies d'évitement et de contournement du problème par notre hiérarchie, nous pouvons (devons) collectivement, nous, professionnel/les de l'éducation, penser, réfléchir, communiquer, élaborer ensemble afin, au minimum, de sortir de l'isolement, de l'impuissance et du silence. .

Contactez les sections de SUD

Bonneuil : Anthony Le Bossé, Élém R. Rolland B, 07 60 06 95 38

Champigny : Pierre-Yves Bernard, Élém Joliot Curie, 06 81 37 48 49 et Didier Rieu, Lycée Max Dormoy, 06 12 54 95 50

Créteil : Nolwenn Toutan-Goasdoué, Mater Charles Peguy, 06 31 67 32 02

Fontenay sous Bois : Marie-Jeanne Couppey, Élém Henri Wallon 06 08 58 62 35

Ivry : Anne Le Pen, Élém L'Orme au chat, 01 72 04 65 50 Julien Plaisant, collège Henri Wallon, 06 63 92 52 58

Joinville : Dominique Bellidon, Élém Pollangis,

06 74 00 15 77

Le Kremlin-Bicêtre : Philippe Potard, Collège Jean Perrin, 06 85 32 27 69

Maisons-Alfort : Émmanuelle Edmond, élue CAPD 94, Mat Charles Péguy, 06 14 67 32 71

Orly : Sophie Asselineau, Élém Romain Rolland B, 06 65 32 75 17

Villejuif : Natalie Charpentier, Élém Robert Lebon, 06 78 80 47 06

Vitry-sur-Seine : Étienne Roch-Meyrand, Lycée Jean Macé, 06 78 70 14 97 et Josiane Le Boïté, Mater Jean Moulin, 06 09 16 47 12

