

Le développement des troubles graves du comportement



Les élèves ayant des troubles graves du comportement (TGC) constituent, depuis longtemps, une préoccupation majeure tant des intervenants à l'école que des politiciens de nombreux pays. Le ministère de l'Éducation du Québec (2000) définit les TGC comme des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années. À long terme, ces jeunes peuvent présenter des problèmes de délinquance, d'échec scolaire et de décrochage, d'abus d'alcool et de drogue, de dépression, de violence envers les autres, de dépendance à l'égard des services sociaux et d'incarcération.

LAURIER FORTIN

Professeur en psychoéducation, Université de Sherbrooke

ÉGIDE ROYER

Professeur en adaptation scolaire, Université Laval

Au cours des dernières années, la recherche s'est intensifiée pour déterminer les facteurs affectifs et comportementaux qui permettraient de reconnaître les élèves à risque de telles conduites. Malgré la complexité de la tâche, il est de plus en plus possible d'établir très tôt les trajectoires des jeunes présentant des TGC. Les résultats des études scientifiques sont essentiels pour développer et implanter des programmes de prévention en vue de modifier la trajectoire de ces jeunes. En effet, le type de programme et l'identification du jeune à risque doivent provenir des connaissances empiriques et scientifiques et non des croyances non fondées ou des habitudes de faire dans une école.

Manifestations des troubles du comportement en classe

Depuis huit ans, nous menons une étude longitudinale de très grande envergure dans trois régions du Québec (Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières) sur les difficultés d'adaptation sociale et scolaire des élèves du secondaire et du collège (Fortin, Marcotte, Potvin et Royer). Les résultats montrent que les troubles du comportement des élèves du secondaire se distinguent de ceux de leurs compagnons de classe par le peu de coopération avec les pairs et l'enseignant, et par un faible contrôle de soi.

Au cours des cinq années du secondaire, les enseignants ont évalué les comportements des élèves ayant des TGC comme étant plus négatifs durant la première année du secondaire alors que leurs comportements semblent s'améliorer au cours des quatre années suivantes. Par

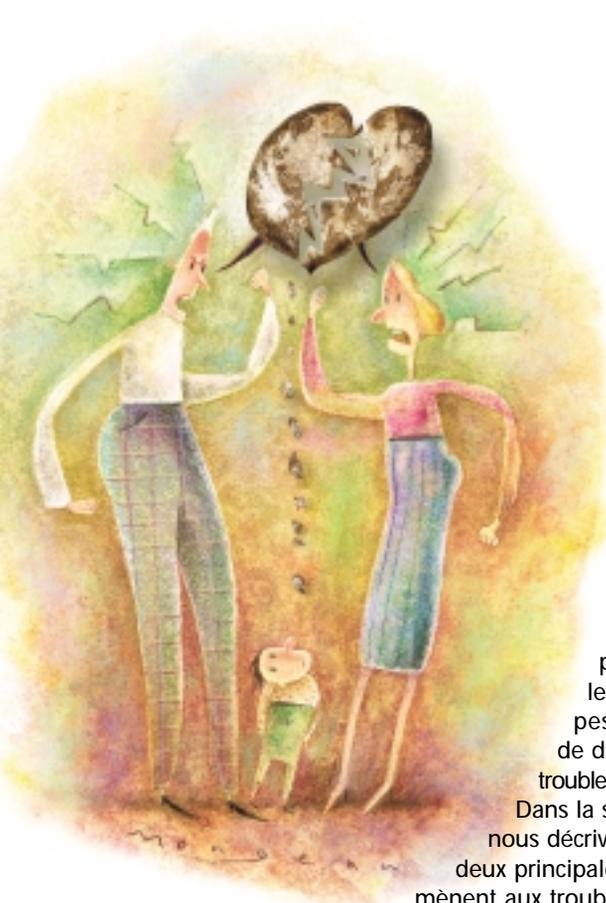
contre, leurs habiletés de coopération diminuent au cours des cinq années. En effet, ils suivent de moins en moins les consignes en classe et l'effort au travail scolaire décroît continuellement. En fait, ils sont de moins en moins perturbateurs en classe, mais ils s'engagent davantage dans des conduites délinquantes dans la communauté. La gravité de ces conduites prend progressivement plus d'importance. Ces résultats suggèrent qu'un certain nombre de jeunes se désintéressent de l'école et que leur structure délinquante s'organise à l'extérieur du milieu scolaire. Notons que les troubles du comportement pendant l'enfance se manifestent par des transgressions mineures qui évoluent graduellement vers des formes plus graves au cours de l'adolescence.

Pendant longtemps, les chercheurs ont présenté les TGC selon une seule trajectoire comportant différentes catégories de problèmes de comportement. Maintenant, plusieurs études montrent comment le développement de ces comportements peut être expliqué par diverses trajectoires.

Trajectoires développementales des troubles du comportement

Au cours de la dernière décennie, les chercheurs ont démontré que les jeunes présentant des TGC forment un groupe hétérogène. Par conséquent, l'étude des types ou des sous-groupes de jeunes est basée, d'abord, sur les premières conduites inadéquates et, ensuite, sur le maintien de ces conduites pendant une période de

Il est de plus en plus possible d'établir très tôt les trajectoires des jeunes présentant des troubles graves de comportement



Ces familles se caractérisent par des pratiques éducatives inadéquates, par le manque de supervision et par leur désengagement envers leur enfant

temps. Ainsi, nous pouvons déterminer les différentes étapes d'une séquence de développement des troubles du comportement.

Dans la section suivante, nous décrivons, d'abord, les deux principales trajectoires qui mènent aux troubles du comportement sévère : celle du début précoce et celle du début tardif à l'adolescence. Puis, nous montrons les diverses trajectoires que les élèves ayant des TGC prennent pendant leur cours secondaire.

La trajectoire du début précoce pendant l'enfance

Patterson, Reid et Dishion (1992) ont découvert une trajectoire de début précoce qui ressemble à celle de Moffit et collab. (1996) et qui s'applique pour un sous-groupe de jeunes. Il la présente dans une séquence d'action-réaction où l'enfant se développe dans un environnement où l'adversité est manifeste. En effet, plusieurs facteurs de risque peuvent contribuer au développement des TGC. Ces derniers apparaissent d'abord dans la famille, à la suite d'interactions coercitives et punitives des parents, d'indiscipline et d'instabilité dans leurs exigences. Ces familles se caractérisent aussi par des pratiques éducatives inadéquates, par le manque de supervision et par leur désengagement envers leur enfant.

Entre l'âge de 3 à 7 ans, l'enfant montre des comportements très fréquents d'opposition, de colère, d'argumentation. L'enfant arrive à l'école et il n'a pas les habiletés lui permettant d'interagir adéquatement avec les autres et son enseignante. Puis, il généralise ses comportements d'opposition et d'agressivité au contexte de l'école. Ces comportements progressent entre l'âge de 7 à 10 ans. Les mensonges et les comportements agressifs sont alors de plus en plus présents. Enfin, il démontre peu d'intérêt pour l'apprentissage scolaire, ce qui le mène aux difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire. En classe, l'enfant s'engage dans des conduites inadéquates et agressives envers les pairs. Conséquemment, l'environnement social de l'école réagit, car l'enseignant développe des attitudes négatives et l'enfant risque d'être rejeté par ses pairs. Puis, il s'associe avec d'autres pairs déviants de l'école qui prennent également plaisir à s'opposer

aux règlements et aux enseignantes. Il raffine ses conduites antisociales et, entre l'âge de 11 à 13 ans, les petits délits commencent à s'installer en passant des plus bénins aux plus graves. Chaque étape constitue pour l'enfant un risque de développer des conduites antisociales et délinquantes à l'adolescence et à l'âge adulte. Cette trajectoire précoce se développe dans des contextes sociaux particuliers : pauvreté, relations avec des pairs déviants, communauté criminogène, isolement social, déménagements fréquents.

La trajectoire du début à l'adolescence

Moffit et collab. (1996) ont découvert une deuxième trajectoire qui regroupe la très grande majorité des jeunes ayant de graves problèmes de comportement à partir du début de l'adolescence. Pour ces jeunes, les TGC sont apparus avec la puberté et ils ne proviennent pas de déficits psychologiques personnels (ex. : hyperactivité) ni de familles problématiques pendant l'enfance, mais plutôt de facteurs provenant du contexte social des pairs à l'adolescence.

Contrairement à la trajectoire du début précoce, ces jeunes ne présentaient pas de problème au primaire. Ils se caractérisent par une forte tendance à la rébellion et au rejet du statut traditionnel. Ils sont motivés par les privilèges des adultes qui leur échappent à l'adolescence et par certaines conduites qui leur permettent d'atteindre leur autonomie à travers des activités sexuelles ainsi que la consommation d'alcool, de drogues et de cigarettes.

Ces jeunes sont moins violents que ceux qui poursuivent la trajectoire précoce, bien que certains aient commis des crimes violents. Ils se décrivent comme étant capables de dominer ou d'intimider les autres, si nécessaire. La plupart de ces jeunes cessent leurs conduites antisociales vers l'âge de 18 ans, caractérisant ainsi cette trajectoire par une discontinuité. Le mécanisme psychosocial en cause serait l'exagération du processus normal de révolte résultant d'interactions entre, d'une part, la maturité et le biologique-cognitif et, d'autre part, l'acceptation des normes sociales et le statut d'adulte. L'exagération du processus normal est le résultat des prédispositions de la personnalité et du processus d'influence des pairs antisociaux.

Stabilité et variations dans l'engagement des conduites antisociales

Il est de plus en plus reconnu, par plusieurs chercheurs, que pour un sous-groupe de jeunes, les TGC sont stables et durent de très longues périodes de temps. Par contre, il existe une très grande variation quant à la persistance des conduites antisociales des jeunes et quant au fait qu'un pourcentage important de ces jeunes cessent leurs conduites antisociales au cours des années. À notre avis, il faut bien différencier les élèves qui présentent temporairement des problèmes de comportement, pouvant être dus à de la provocation par les pairs ou à des problèmes occasionnels à l'adolescence, de ceux qui continuent à démontrer des problèmes de comportement et des agressions sur une base permanente à plus long terme.

Dans notre étude longitudinale, nous avons étudié les trajectoires des jeunes ayant des TGC pendant les cinq années de leurs études secondaires auprès d'un grand échantillon de 714 élèves. Au cours du secondaire, 276 jeunes ont présenté des troubles de comportement sévères, tels qu'ils ont été évalués par l'enseignant. Les résultats de notre étude longitudinale permettent d'identifier cinq trajectoires différentes, dont quatre groupes différents de jeunes présentant des TGC et un groupe ne démontrant aucune conduite antisociale (n=438). Sur la période

Les troubles du comportement pendant l'enfance se manifestent par des transgressions mineures qui évoluent graduellement vers des formes plus graves au cours de l'adolescence

de de cinq ans, un premier groupe présente des TGC stables ; un deuxième groupe de jeunes met fin à ces conduites après une ou deux années ; un troisième groupe démontre des TGC instables qui fluctuent selon les événements ; un quatrième groupe commença

leurs TGC au cours de la troisième secondaire, qui se maintiennent pendant la quatrième et cinquième secondaire ; un dernier groupe ne s'engage pas dans les TGC.

- 1) Trajectoire TGC stables (n=67) : cette trajectoire se caractérise par une très grande stabilité des conduites au cours des cinq années. De façon opérationnelle, les jeunes de ce groupe ont manifesté des TGC pendant au moins trois années du secondaire.
- 2) Trajectoire TGC discontinuité (n=88) : comme son étiquette l'indique, cette trajectoire regroupe les jeunes qui ont présenté des TGC au temps 1 et/ou au temps 2, mais qui ont cessé de les présenter ultérieurement.
- 3) Trajectoire TGC tardifs (n=84) : les jeunes ayant cette trajectoire n'ont pas de TGC significatif en première et deuxième secondaire, mais en présentent plus tard en troisième, quatrième et cinquième secondaire.
- 4) Trajectoire TGC instables (n=37) : cette trajectoire comprend les jeunes qui ont manifesté des TGC sporadiquement au fil des cinq temps de mesure, mais le pattern d'apparition est chaotique et ne correspond à aucune des catégories décrites plus haut
- 5) Trajectoire sans TGC (n=438) : cette trajectoire est celle des élèves n'ayant jamais eu de TGC pendant les cinq années de l'étude.

Les résultats de notre étude montrent que, pour un petit sous-groupe, les TGC sont stables sur une très longue période, alors que la très grande majorité des jeunes cessent leurs TGC au cours de l'adolescence.

Nous observons aussi une variation de la coopération et du contrôle de soi en classe. En effet, pour tous les groupes à l'étude, les scores du contrôle de soi et de la coopération semblent inversement proportionnels à ceux des TGC car, lorsque la fréquence des TGC augmente, nous observons une diminution des habiletés associées au contrôle de soi et à la coopération.

Cumul des facteurs de risque

Rutter (1985) pose l'hypothèse que le cumul des facteurs de risque est la meilleure représentation ou prédiction possible du potentiel d'adaptation psychosociale de l'enfant. Depuis, cette hypothèse a été confirmée par plusieurs chercheurs. Rutter (1985) estime que la présence d'un seul facteur de risque ne semble pas augmenter la probabilité de développer des problèmes ultérieurs mais, quand trois ou quatre facteurs de risque sont présents, le risque augmente considérablement. Walker et collab. (1999) ont mis en lumière des facteurs de risque qui augmentent considérablement la possibilité de développer des comportements délinquants et violents pour les adolescents évoluant dans des conditions où sont présents les facteurs suivants : un des parents a été traduit en justice ; l'enfant est pris en charge par les services sociaux ; un ou plusieurs changements à la structure familiale (divorce, décès, etc.) ; l'enfant est intégré dans le service d'éducation spécialisée ; l'enfant a une histoire de comportements antisociaux. Walker et collab. (1999) estiment que n'importe laquelle des combinaisons possibles de trois de ces cinq facteurs augmente considérablement le risque de développer des conduites antisociales et agressives.

Enfin, Walker et collab. (1995) estiment qu'il est possible d'évaluer les élèves à risque de TGC à partir de la cinquième année en utilisant trois mesures scolaires. La première est le nombre de mesures disciplinaires, la deuxième est la somme des comportements inadéquats que le jeune a amorcés envers ses compagnons de classe dans la cour de récréation, et la troisième est la perception qu'a l'enseignant des habiletés sociales de l'élève telles qu'elles ont été évaluées par une mesure autorévolée. Ces trois mesures permettent de prédire correctement le risque que 80 % des élèves soient arrêtés par la police quand ils atteignent la troisième secondaire.

Que pouvons-nous faire?

Nous avons les connaissances pour dépister les élèves à risque le plus tôt possible mais, dans bien des cas, nous préférons attendre et espérer que le temps règle les choses. Pour plusieurs élèves présentant de sérieux problèmes, le temps ne fait que détériorer la situation en l'absence d'intervention. Il faut nécessairement mettre en place des programmes d'intervention dont l'objectif est de développer leur adaptation sociale et scolaire.



Le niveau de connaissances actuelles suggère que les interventions les plus efficaces ont lieu auprès des enfants, de préférence avant l'âge de 8 ans. La cible principale de l'intervention doit être de réduire le plus possible les facteurs de risque et de promouvoir le développement des compétences pour faire face aux facteurs de risque et prévenir ainsi le développement de TGC plus sévères.

Les études longitudinales montrent que ce sont des processus multiples interagissant les uns avec les autres qui mènent au développement des TGC. Les types de processus peuvent diverger selon les jeunes. Donc, les interventions individuelles centrées sur un seul processus sont peu efficaces. Les interventions les plus prometteuses doivent tenir compte des différents besoins provenant des divers contextes personnel, familial et scolaire de l'enfant. Aussi, il faut garder une flexibilité d'implantation des programmes pour répondre aux différents besoins des enfants et des adolescents avec des TGC.

Les programmes les plus efficaces sont multidimension-

Il est possible d'évaluer les élèves à risque de TGC à partir de la cinquième année en utilisant trois mesures scolaires : le nombre de mesures disciplinaires, la somme des comportements inadéquats dans la cour de récréation et la perception de l'enseignant des habiletés sociales de l'élève

nels, c'est-à-dire qu'il y a une intervention simultanée dans différents contextes. Auprès du jeune, les principales interventions sont les interventions selon un modèle cognitivo-social, les apprentissages de comportements sociaux (habiletés sociales, habiletés prosociales), la résolution de problèmes et les stratégies cognitives d'apprentissage scolaire. Auprès des parents, il y a la formation et la gestion sur le plan des pratiques éducatives. Auprès de l'enseignant, nous retrouvons l'enseignement de comportements adaptatifs et motivationnels et la gestion de classe.

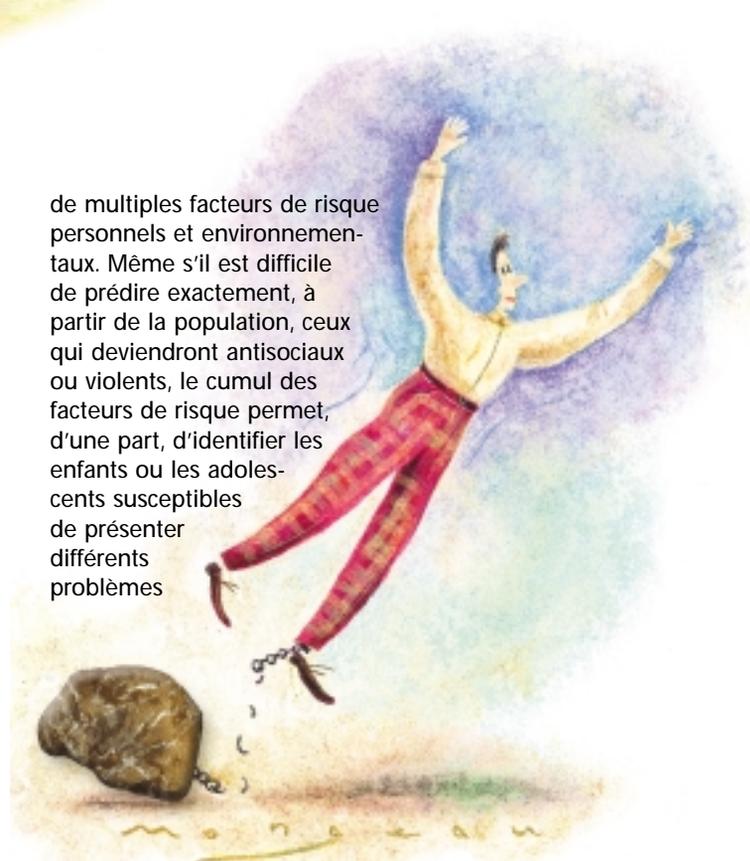
Auprès du directeur d'école, il y a l'engagement du directeur à promouvoir et à soutenir le programme pendant toute la période d'application.

La principale difficulté des programmes d'intervention est de maintenir les changements à plus long terme. Souvent les gains persistent de 6 à 12 mois, puis ils s'éteignent. Donc, l'intervention, le suivi, la supervision et l'évaluation doivent subsister à très long terme.

Conclusion

Les membres du personnel éducatif trouveraient plusieurs avantages à mieux connaître les résultats des études longitudinales s'ils veulent modifier efficacement la trajectoire des jeunes ayant des TGC. Les résultats de Walker, Colvin et Ramsey (1995) suggèrent que 80 % des crimes sont commis par des jeunes qui ont décroché. Il semble donc très important de garder les jeunes à l'école le plus longtemps possible, d'une part, pour qu'ils soient éduqués et puissent plus facilement bénéficier de programmes éducatifs et d'intervention ; et, d'autre part, pour diminuer les possibilités de s'engager dans des activités délictueuses. Il y a un consensus auprès des chercheurs pour rapporter que les jeunes qui présentent des TGC ont été exposés à

de multiples facteurs de risque personnels et environnementaux. Même s'il est difficile de prédire exactement, à partir de la population, ceux qui deviendront antisociaux ou violents, le cumul des facteurs de risque permet, d'une part, d'identifier les enfants ou les adolescents susceptibles de présenter différents problèmes



de comportement à l'école et, d'autre part, de cibler l'intervention. Le contexte scolaire demeure un milieu à privilégier pour l'intervention afin de modifier la trajectoire de ces jeunes.

Références

Fortin, L. (2003). « Students antisocial and aggressive behavior : Development and prediction », *Journal of Educational Administration*, 41,6, 669-689.

Fortin, L, Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. (2001). « Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 2, 93-120.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996). « Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years », *Development and Psychopathology* 8: 399-424.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*, Castalia Publishing Company.

Royer, É. (accepté). « The gap between research and practice : Achieving effective in-service training for teachers working with EBD students ». Dans *Handbook of Emotional and behavioural difficulties in education*.

Royer, É. (2001). « Violence à l'école et politiques de formation des enseignants ». Dans É. Debarbieux et C. Blaya (édit.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp.179-188). Paris : ESF.

Rutter, M. (1985). « Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders », *British Journal of Psychiatry* 147: 598-611.

Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.

Walker, H. M. et Sprague, J. R. (1999). « The Path to School Failure, Delinquency, and Violence: causal factors and some potential solutions. » *Intervention in School and Clinic* 35, 2, 67-73.

Bulletin du CRIRES N° 17, mars 2004 Faculté des sciences de l'éducation Université Laval Québec (Québec) G1K 7P4 Téléphone : (418) 656-3856 Télécopie : (418) 656-7770 crires@fse.ulaval.ca www.ulaval.ca/crires	Directeur du CRIRES Richard Bertrand Coordination du Bulletin Denyse Lamothe Luc Allaire Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire Centre interuniversitaire
---	--