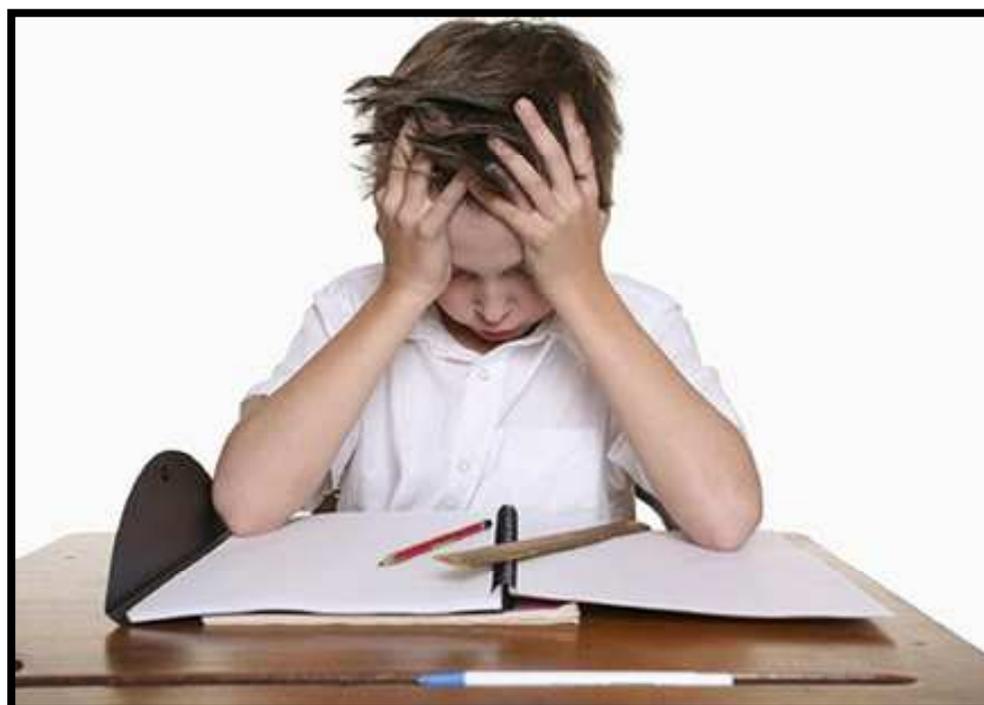


PREVENIR ET REGULER LES DIFFICULTES DE COMPORTEMENT A L'ECOLE



PREVENIR ET REGULER LES DIFFICULTES DE COMPORTEMENT A L'ECOLE
--

PRÉVENIR ET RÉGULER LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT À L'ÉCOLE	2
GROUPE DE SUIVI DE CIRCONSCRIPTION	3
1 Qu'est-ce que c'est ?	3
2 Quelles personnes composent le GSC ?	3
3 Quel est le rôle du GSC ?	3
4 Qui organise le GSC ?	3
PROTOCOLE GSC	4
1 Exposé de la situation	4
Historique du parcours scolaire : l'élève dans l'école	4
Contexte de la classe	4
Éléments de contexte familial.....	4
Les observables	4
L'état des lieux des ressentis	4
2 Etat des lieux des réponses apportées	5
Historique de ce qui a été fait dans la classe	5
Historique de ce qui a été fait dans l'école.....	5
3 Exploration des pistes d'amélioration de la situation.....	5
Dans la classe	5
Avec l'élève.....	5
Dans l'école	5
Avec la famille	6
Avec les aides possibles	6
Avec l'enseignant	6
Avec les partenaires de l'école.....	6
4 Conclusion du GSC.....	6
ÉLÉMENTS POUR LA GESTION DES SITUATIONS DE CRISE	7
1 Quand peut-on parler de situation de crise ?	7
Différents types d'événements peuvent être à l'origine d'une crise.....	7
Quels en sont les signes « annonciateurs » ?	7
La situation de crise se caractérise par des faits	7
2 Avant la crise	8
Les éléments de prévention	8
Les éléments qui demandent une vigilance particulière.....	8
Les éléments de veille	8
Un principe fondamental de préparation.....	8
3 Après la crise – Le retour d'expérience.....	8
PROTOCOLE ASH – DIRECTION ACADÉMIQUE	9
1 Méthodologie – Troubles du comportement et de la conduite.....	9
Un processus en quatre temps	9
Guide d'utilisation des outils liés au protocole de gestion des élèves avec difficultés de comportement	10
Documents 1 – Grille d'observation	10
Document 2 – Synthèse des observations et état des lieux	11
Document 3 – Projet d'accompagnement éducatif et pédagogique.....	11
2 Palette d'indicateurs comportementaux	13
3 Document pour formalisation et état des lieux	16
4 Avant, pendant, après : gérer l'élève en crise	20
5 Pistes d'accompagnement	22
NOTES DE LECTURE – S.COUSTIER	29
1 Problèmes de comportement à l'école – Comprendre pour agir.....	29
2 L'autorité éducative dans la classe - Douze situations pour apprendre à l'exercer	33
RESSOURCES – BIBLIOGRAPHIE	37

GROUPE DE SUIVI DE CIRCONSCRIPTION

1 QU'EST-CE QUE C'EST ?

A la suite de sollicitations répétées de l'IEEN et de son équipe par des directrices et directeurs d'école devant faire face à des difficultés de scolarisation d'élèves, en particulier de cycle 3, et notamment pour des comportements violents, monsieur Garapon, inspecteur, a mis en place le Groupe de Suivi de Circonscription (GSC).

Cette instance innovante a pour mission de réunir tous les acteurs mobilisés pour soutenir le professeur de la classe et l'équipe de l'école, notamment en cas de crise d'un élève ou de crise systémique dans l'école.

L'objectif du GSC, dans le respect des textes officiels, est de permettre :

- l'organisation de la scolarisation de l'élève et celle de ses camarades afin que les apprentissages se construisent dans les meilleures conditions possibles,
- l'émergence de pistes d'action nouvelles, notamment pédagogiques,
- de restaurer la capacité à agir des professionnels, puis de renforcer l'autonomie des équipes face à ces situations.

2 QUELLES PERSONNES COMPOSENT LE GSC ?

Sont amenés à participer au GSC :

- l'IEEN,
- les conseillères/ers pédagogiques,
- la/le directrice/teur de l'école,
- la/le professeur des écoles qui scolarise l'élève,
- au moins un autre enseignant de l'équipe de l'élève (notamment du cycle),
- la/le psychologue scolaire,
- l'enseignant/e E et/ou l'enseignant/e G du RASED.

3 QUEL EST LE ROLE DU GSC ?

Le GSC est une instance de régulation et d'aide apportée à la fois :

- à l'enseignant/e concerné/e afin de palier le risque d'isolement,
- à l'élève qui exprime une détresse par des comportements violents,
- à ses camarades de classe,

pour répondre à l'obligation de scolarisation et de continuité des apprentissages.

De part sa composition, le GSC permet l'exposé factuel de la situation et des ressentis des membres de l'équipe d'école. Les membres du groupe prennent du recul par rapport aux faits et aux ressentis, afin d'élaborer le protocole de scolarisation de l'élève qui présente des problèmes de comportement.

Le GSC accompagne la direction et l'équipe d'école dans les diverses démarches à accomplir pour la mise en œuvre du protocole de scolarisation de l'élève.

4 QUI ORGANISE LE GSC ?

L'IEEN décide de l'organisation d'un GSC à la suite de l'exposé d'une situation de problèmes de comportements qui nécessite une gestion pluri-catégorielle, et pour laquelle son pouvoir d'autorité est sollicité :

- difficultés pour rencontrer une famille,
- situation résistante aux aménagements déjà mis en place,
- aménagement des modalités de scolarisation et/ou orientation de l'élève à envisager,
- mise en danger de l'enseignant/e et/ou des autres adultes,
- mise en danger de l'élève concerné et/ou des autres élèves.

Un échange avec l'IEEN ou un appel aux CPC est souvent à l'origine de la décision de mettre en œuvre un GPC.

La présence des différents professionnels membres du GSC permet une approche globale de la situation en intégrant :

- la dimension institutionnelle et partenariale (notamment avec les municipalités),
- la dimension structurelle (école, équipe, bâtiment, circulations, horaires, récréations, etc),
- la dimension relationnelle (entre professionnels de l'école, vis à vis des parents),
- la dimension du rapport aux apprentissages,
- la dimension psychologique,
- la dimension formative.

Plusieurs rencontres sont alors programmées afin de prendre les décisions utiles concernant la scolarisation de l'élève, d'accompagner l'enseignant/e et d'assurer le suivi et les modifications nécessaires du protocole prévu.

PROTOCOLE GSC

1 EXPOSE DE LA SITUATION

Historique du parcours scolaire : l'élève dans l'école

- résultats scolaires
- comportement
- PPRE rédigé
- aide humaine
- aides sollicitées ou en place : RASED, CMP, praticiens libéraux, MDPH ?
- les temps périscolaires

Par qui ? PE + dirE → document suivi de l'élève EBEP, CR équipe éducative, CR équipe de suivi de la scolarisation

Contexte de la classe

- niveau de classe et effectif (double cours ? effectif > 25 ?)
- qui est l'enseignant/e ?
- temps partiel, débutant, niveau de classe, nouveau dans l'école ?
- autres élèves ; quel rôle l'élève se donne-t-il face aux autres élèves ?
- local (situation dans l'école, plan de la classe, organisation matérielle, contraintes)
- organisation des horaires et de l'accueil dans les classes

Par qui ? PE - CPC

Eléments de contexte familial

- structure de la famille : où et avec qui vit l'enfant, AEMO
- rapport famille-école
- rapport élève-école : les camarades, les adultes
- déménagements ?
- événements traumatiques récents (déménagement, deuils, modification de la structure familiale, maladie, perte ou changement d'emploi d'un des parents ?
- IP (date, par qui, pour quelle inquiétude) ?

Par qui ? parents, PE, ATSEM, dirE, ass sociale, ens référent, RASED, médecin scolaire, référent PRE

Les observables

- les situations difficiles : dates d'apparition, contextes, signes précurseurs, ce qui les provoque (cf. observables ASH)
- les points d'appui : centres d'intérêt de l'élève, personne ressource, camarades
- les moments de survenue des problèmes : horaires, configuration de la classe, dispositifs, lieux, adultes présents
- types de tâches demandées et domaine travaillé au moment des crises (copie, évaluation, production d'écrit, résolution de problème, etc)
- la capacité de concentration et la persévérance de l'élève
- le rapport à l'erreur

Par qui ? PE, autres enseignants, intervenants, aides humaines, ATSEM

L'état des lieux des ressentis

- l'élève (que dit-il/elle sur ce qui provoque cette situation et les crises ; ressenti avant, pendant et après ; des échanges qui ne soient pas uniquement constitués de remontrances ont-ils été organisés ?)
- les autres élèves
- l'enseignant/e
- l'équipe
- le directeur/la directrice
- RASED
- les parents ou autres parents d'élèves

Par qui ? PE, puis tous les intervenants en contact avec la situation

2 ETAT DES LIEUX DES REPONSES APORTEES

Historique de ce qui a été fait dans la classe

- rencontres avec la famille
- échanges avec l'élève
- aménagements pédagogiques (en direction de toute la classe, en direction de l'élève concerné par cette situation, dans la classe, dans l'école)
- activation/renforcement de l'appui sur les règles de vie de la classe

Par qui ? PE, RASED, équipe de cycle, aides humaines, ATSEM → document PPRE, observables protocole de crise, fiche de demande de prise en charge RASED

Historique de ce qui a été fait dans l'école

- réunions équipe
- réunions équipe élargie : avis de l'enseignant, des collègues, du directeur, du maître E, du psychologue scolaire, du médecin scolaire, etc... ; quels échanges et quelles décisions prises ?
- aménagements et organisations, y compris avec les services municipaux
- protocoles déjà explicités

Par qui ? dirE, PE, équipe, aides humaines, ATSEM → CR équipe Educative, CR mise en œuvre du PPS, équipe de suivi de scolarisation

3 EXPLORATION DES PISTES D'AMELIORATION DE LA SITUATION

NB : l'objectif est de scolariser l'élève dans les meilleures conditions pour lui, les autres élèves, et les enseignants, afin de revenir vers les apprentissages

Dans la classe

- appui sur les centres d'intérêt, les camarades
- aménagement de l'emploi du temps de la classe, de l'élève
- règlement de classe et sa mise en œuvre : consignes de comportement, explicitation des attendus de comportement, valorisation des comportements positifs
- les fondamentaux de la tâche : explicitations, consignes, critère de réussite et de finition, durée prévue, aides possibles, renforcement des temps de transitions, usage du tableau, référentiels...
- appui sur les choix d'entrées dans la tâche, de sa réalisation, de la présentation des résultats
- pédagogie active : privilégier l'activité de l'élève, les projets fédérateurs
- climat de la classe : accorder de la confiance, féliciter, renforcer les retours positifs vers chacun, vers le groupe, se faire plaisir
- prévoir un protocole en cas d'absence des différents acteurs, qu'ils soient remplacés ou non
- prévoir un protocole en cas de déplacement de la classe (sortie scolaire, etc.)

Accompagnement CPC possible, en entretien et/ou en observation

Accompagnement Rased E-G, co-interventions en classe, observation

Avec l'élève

- dialogue, écoute et renforcement de l'empathie
- renforcements positifs
- permettre à l'élève de modifier son image, auprès de lui-même comme de ses camarades
- le solliciter afin qu'il propose des pistes de solution

Dans l'école

- aménagement de l'emploi du temps de l'élève, de la classe
- prévoir une prise en charge partagée en équipe de l'élève et/ou de la classe
- mutualisation des aides humaines
- prévoir les situations de crises : qui fait quoi ? (proscrire la sollicitation unique et systématique de la direction)
- tenir compte, dans les organisations choisies, des jours de décharge de la directrice ou du directeur

Accompagnement conseils de cycle, RASED E, direction d'école

Décision IEN si aménagement indispensable du temps de scolarisation

Avec la famille

- aider à la mise en mots, à l'expression du ressenti et à la proposition de solutions
- équipe éducative
- équipe Suivi de Scolarisation (si MDPH)
- rencontre enseignant + dirE pour présentation protocole, orientation vers aides internes EN et/ou externes

Accompagnement RASED E, psy, G ; enseignant référent si PPS, médecin scolaire, CPC, IEN

Avec les aides possibles

- équipe pédagogique dont aides humaines,
- RASED
- médecin PMI ou scolaire (cf Mme Dauce et docteur Cros)
- PRE, MDR, MDPH, CMP, AS, Professionnel libéral
- CPC, IEN

Avec l'enseignant

- Entendre le ressenti, l'analyse et les propositions de pistes de travail de l'enseignant(e)
- soutien possible de l'institution (IEN, direction académique, rectorat, médecine du travail, assistante sociale conseillère technique)
- soutien de l'autonome de solidarité
- appui IEN, CPC, CPD ou RASED sur les dimensions éducatives, pédagogiques ou didactiques
- faire évoluer si nécessaire le positionnement pédagogique
- faire évoluer le positionnement face à la crise (accepter ou pas de lâcher prise, etc.)
-

Avec les partenaires de l'école

- concertation ou information en direction des services municipaux
- concertation ou information en direction des fédérations de parents d'élèves
- relations avec d'autres partenaires (foyers, CADA, etc.)

Plus généralement, dans une dimension systémique à l'échelle de l'école, explorer les sept facteurs d'amélioration du climat scolaire :

(voir http://www.cndp.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf)

1. Agir sur la dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe
2. Adopter des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves
3. Agir sur la justice scolaire, avec un cadre et des règles explicites et explicitées
4. Prévenir les violences et le harcèlement : www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr
5. Privilégier la coéducation avec les familles
6. Interagir en contexte, le lien avec les partenaires
7. Agir sur la qualité de vie à l'école : le temps et l'espace

4 CONCLUSION DU GSC

- relevé des décisions prises sur les aménagements pédagogiques pour la classe, pour l'élève
- relevé des aides et collaborations prévues en soutien de l'enseignant(e)
- élaboration d'un « qui fait quoi ? » pour coordonner les actions
- élaboration d'un calendrier des actions et des rencontres des différents acteurs concernés par le dossier
- prévoir la réactualisation possible du projet et un retour d'expérience

ELEMENTS POUR LA GESTION DES SITUATIONS DE CRISE

1 QUAND PEUT-ON PARLER DE SITUATION DE CRISE ?

Toutes les difficultés de comportement d'élèves à l'école ne se traduisent pas nécessairement par l'émergence d'une crise au sein de l'école. Un GSC peut ainsi être mis en œuvre sans que l'école connaisse une crise. Cependant, dans certains cas, la situation amène à une déstabilisation globale de l'école constitutive d'une crise.

Différents types d'événements peuvent être à l'origine d'une crise

- une répétition d'actes qui ne sont pas d'une gravité exceptionnelle mais qui créent un climat de surtension ; un énième incident provoque alors une crise ;
- un incident grave qui provoque une situation de rupture : agression verbale ou physique, suicide, accident ;
- des éléments de contexte : problèmes dans le quartier, mouvements sociaux, etc.

Quels en sont les signes « annonciateurs » ?

- l'attitude violente de certains élèves ;
- les problèmes récurrents dans une classe ;
- les incidents aux abords de l'école ou dans le quartier ;
- l'existence de « meneurs » ;
- les jeux dangereux ;
- les élèves « victimisés » ;
- les difficultés professionnelles des enseignants ;
- les rumeurs ;
- des mouvements ou rassemblements inhabituels d'élèves dans la cour ou aux abords de l'entrée ;
- des propos insolites ou anormalement récurrents et insistants des élèves, qui manifestement essaient de dire sans dire, tentent de communiquer de la préoccupation, de l'inquiétude ;
- la teneur des préoccupations, réticences, résistances des professeurs, leur état moral, leur implication. Les changements qualitatifs des discours des enseignants ;
- la teneur et l'ampleur des bruits du quartier ;
- les dégradations, graffitis, tags, sur les tables, sur les murs, mettant en cause des personnes et leur vie privée, alléguant telle ou telle chose, menaçant, tenant des propos discriminatoires, prônant des idéologies anti-démocratiques, anti-laïques, ... ;
- tous autres indices de changement du climat.

La situation de crise se caractérise par des faits

...qui ont un retentissement sur la communauté éducative (enseignants, parents, élèves, direction, vie scolaire...);	Indicateur 1	« mobilisation de la communauté éducative »
... peuvent prendre une ampleur immédiate et qui suscitent de l'émotion parmi ses membres ;	Indicateur 2	« émotion »
...qui provoquent une déstabilisation de l'ensemble ou d'une partie de la communauté éducative qui perd ses repères habituels, qui entraînent une confusion des rôles et des fonctions chez les adultes de l'école ;	Indicateur 3	« déstabilisation »
...qui entraînent une incapacité de la part des membres de la communauté éducative à gérer seuls ou en équipe une situation ;	Indicateur 4	« incapacité à gérer »
...qui ont un retentissement auprès des familles, de l'opinion publique, dans le quartier, dans les médias (réseaux sociaux, SMS...).	indicateur 5	« retentissement extérieur »

2 AVANT LA CRISE

Les éléments de prévention

- les signalements transmis au cabinet de Madame ou Monsieur le Recteur ;
- le diagnostic de sécurité et de sûreté ;
- le plan de prévention de la violence ;
- la réponse apportée à chaque incident isolé ;
- le développement du dialogue, la transparence ;
- la valorisation des équipes éducatives, la responsabilisation ;
- l'association des équipes pédagogiques aux décisions prises par le conseil pédagogique ;
- l'élaboration de projets ambitieux et fédérateurs ;
- le travail sur la parentalité ;
- le dynamisme des équipes.

Les éléments qui demandent une vigilance particulière

- l'ensemble des indicateurs et signes « annonciateurs » évoqués plus haut (« Quand peut-on parler d'une situation de crise ? ») ;
- les périodes du calendrier synonymes de fatigue, d'énerverment ;
- les actualités sociales, politiques, religieuses, judiciaires, géopolitiques...

Les éléments de veille

- le recueil des informations ;
- l'analyse des informations ;
- l'appréciation de la nécessité de mettre en place des actions correctrices ;
- la participation aux cellules de veille mises en place dans les communes pour échanger sur les événements.

Un principe fondamental de préparation

Expliciter et mettre à disposition, en des endroits adaptés et connus par toutes les personnes concernées, des listes de procédures qui précisent : « Qui fait Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? »

3 APRES LA CRISE – LE RETOUR D'EXPERIENCE

- analyser la situation vécue pour en déduire des facteurs de risque susceptibles de déboucher sur une nouvelle crise ;
- repérer les points forts et les points faibles qui se dégagent de la gestion de l'événement ;
- évaluer les contributions et les rôles de chaque partenaire : qui a fait quoi, comment, dans chacun des moments clés de la gestion de la crise ?
- identifier clairement les nouveaux objectifs à atteindre ;
- engager les évolutions nécessaires du plan de prévention de la violence, du règlement intérieur, des dispositifs existants, des rôles et des responsabilités dans la communauté éducative, des partenariats, de la formation ;
- retirer d'une crise des bienfaits, des objets de travail pour évoluer.

PROTOCOLE ASH – DIRECTION ACADEMIQUE

1 METHODOLOGIE – TROUBLES DU COMPORTEMENT ET DE LA CONDUITE
--

Un processus en quatre temps

1° Temps :	<p style="text-align: center;">Au préalable : Information aux parents de l'utilisation d'une grille visant à travailler autour du repérage des troubles du Comportement et de la Conduite (Document A)</p>	<i>Enseignant ou autre membre équipe Elève Parents</i>
-------------------	--	---



2° Temps :	Réunion Enseignant, Elève, Parents (+-) Directeur (trice) pour présenter la démarche.	Elaboration du projet avec l'élève à partir de quelques items choisis qui prennent sens, pour l'élève et l'enseignant
	<i>Enseignant Directeur(trice) Elève Parents</i>	<i>Enseignant Elève</i>



3° Temps :	<p style="text-align: center;">Nouvelle appréciation de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remplir une nouvelle grille avec les mêmes items (Doc A) - Comparer et Analyser les 2 grilles 	<i>Enseignant ou autre membre équipe Elève</i>
-------------------	--	--

PLUSIEURS POSSIBILITES

quelques améliorations : Poursuite de la démarche de contrat Doc A Démarche contractuelle	pas d'amélioration voire régression. Prise en compte du problème au niveau de l'équipe éducative (y compris RASED dans le 1 ^{er} degré ou COP et AS dans le 2 nd degré) Réunion de l'équipe éducative ou de cycle	essentiel des problèmes résolus : fin du processus destruction des grilles
<i>Enseignant ou autre membre équipe Elève</i>	<i>Equipe éducative</i>	<i>Enseignant ou autre membre équipe Elève Parents</i>



4° Temps	
Analyse Utilisation du Doc B	<i>Equipe éducative</i>
Rédaction du Projet de Parcours Personnalisé et/ou dossier MDPH Utilisation Doc C + doc PPS (ex PEI/PII)	<i>Equipe éducative Elève Parents</i>

Guide d'utilisation des outils liés au protocole de gestion des élèves avec difficultés de comportement

La scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement, et plus largement à besoins éducatifs particuliers, demande de développer des compétences collectives, dans laquelle une approche systémique de la situation de l'élève est mise en œuvre.

3 documents liés à une évolution en 3 temps

1° temps : Doc 1 – Grille d'observations permettant d'objectiver et de décrire les comportements mis en œuvre

Ce document est un outil professionnel interne à l'équipe pédagogique : il n'est pas à diffuser, ni à classer.

2° temps : Doc 2 – synthèse des observations et Etat des lieux de la situation scolaire de l'élève

Ce document est un outil professionnel interne à l'équipe pédagogique : il n'est pas à diffuser, ni à classer.

3° temps : Doc 3 – Pistes de travail et aménagements scolaires dans le cadre d'un projet d'accompagnement (contrat d'objectifs, PPRE, PPS)

Ces documents sont disponibles auprès de l'équipe de circonscription et du pôle ASH.

Les conseillers pédagogiques de circonscription veilleront à la présentation des outils en amont de leur utilisation et soutiendront la démarche.

NB : Avant l'utilisation des outils, une première rencontre entre l'enseignant et la famille pour présenter les difficultés rencontrées par l'équipe enseignante dans la gestion du comportement de l'élève peut conduire à une entente et un discours commun. Ce début de partenariat est incontournable !

Documents 1 – Grille d'observation

(composée de deux feuillets Excel – à utiliser en interne)

→ Premier feuillet : un tableau vierge à compléter en sélectionnant les items d'observation dans les listes déroulantes

→ Second feuillet : une liste des comportements (items), *retenus dans le cadre de la grille*

Usage singulier à destination d'un élève

↳ OBJECTIFS :

Outil de travail qui s'adresse à un élève qui met en œuvre un ou des comportement(s) qui :

- interpelle(nt) l'équipe éducative et/ou l'enseignant et
- dérange(nt) la vie scolaire et/ou la classe

Outil pour aider l'enseignant, l'équipe enseignante et l'élève à mettre des mots et décrire une situation difficile afin de la dépasser.

Outil de référence qui doit être adapté par l'enseignant :

- dans le choix des items
- dans la durée d'observation et le nombre d'observations
- en fonction du profil de l'élève et de l'évolution de la situation

↳ DEMARCHE :

1°- Définir les personnes qui mèneront une observation

Chaque personne remplira la grille sur un temps donné et dans un lieu donné (à définir en amont de l'observation).

Le choix des personnes ciblées dépend de la situation.

On peut envisager que l'élève remplisse une grille (pertinent pour des élèves de cycle 3)

2°- Remplir le tableau : sélectionner quelques ITEMS

- Pour sélectionner un ITEM : cliquer dans la cellule de la colonne A puis le choisir en déroulant la flèche noire située sur le côté. (Vous êtes en lien avec la fiche « items » que vous pouvez imprimer ou éditer de façon indépendante en cliquant sur l'onglet de bas de page à gauche.)
- Pour chaque item sélectionné
 - Le décrire et donner des éléments de contexte (où, quand, avec qui, comment...) : colonne B
 - Positionner le comportement observé en termes de fréquence
 - Positionner le comportement observé en termes d'intensité
- Pour ajouter un ITEM, aller dans la feuille « items », insérer une ligne à l'endroit voulu puis taper le nouvel ITEM. Enregistrer le classeur de suite.
- Pour enlever un ITEM de la grille d'observation, cliquer dans la cellule et taper sur la touche SUPPR.

3°- Utiliser en parallèle la grille (par l'enseignant, l'élève et le(s) autre(s) adulte(s) concerné(s))

- Proposer une grille d'observation à l'élève identique à celle que va remplir l'adulte : pertinent pour les élèves de cycle 3.
- Chacun remplit sa grille au moment, lieu et durée prévus

4°- Cibler des points qui semblent prioritaires à aborder en vue de l'élaboration d'un état des lieux entre l'enseignant, le(s) adulte(s) impliqué(s), voire l'élève

NB : Pour une première observation, il est pertinent que seul l'enseignant et un autre professionnel soient engagés dans l'observation.

A l'issue de cette observation, une rencontre entre l'enseignant, ce tiers, l'élève et sa famille peut avoir lieu.

Elle aura pour objectif de définir, à partir des points ciblés comme prioritaires, un contrat d'objectifs éducatifs commun entre l'enseignant et la famille.

Ce contrat mettra en évidence un ou deux comportements à travailler, avec des moyens d'aide à l'école et à la maison, sur une période donnée.

Il est signé par l'enseignant, la famille et l'élève.

Si ce premier niveau d'accompagnement n'est pas concluant (amélioration du comportement de l'élève), on poursuivra le protocole (en repartant du document 1, si nécessaire).

Document 2 – Synthèse des observations et état des lieux

(formulaire composé de 2 pages – à utiliser en interne)

➔ Fiche à compléter en s'aidant de la grille d'observations

➔ Points d'éclairage composés de questions ciblées en lien avec les items de la grille d'observation permettant d'approcher plus finement la situation

↳ OBJECTIF :

A l'interne, à l'intérieur de l'espace Ecole, permettre aux membres de l'équipe éducative de faire le point sur une situation particulière concernant un élève de l'école.

↳ DEMARCHE :

Les différentes personnes comparent, mutualisent les observations.

En s'aidant des items pointés comme problématiques et des points d'éclairage, donner une lecture collective de la situation de l'élève et de ses difficultés, dans l'environnement scolaire.

NB : Parce que les membres du RASED peuvent participer à cette écriture, ce document pourra servir de point d'appui pour mettre en place ou réorienter l'accompagnement spécialisé.

Document 3 – Projet d'accompagnement éducatif et pédagogique

(formulaire composé de 3 pages – Document destiné à être rédigé par l'ensemble des partenaires concernés pour la scolarisation de l'élève)

➔ page 1 : fiche à compléter

➔ pages 2,3 : proposition de pistes d'aménagement possibles à l'école

↳ OBJECTIF :

Avec l'élève, la famille et l'ensemble des membres de l'équipe éducative impliqués par la mise en place du projet, discussion et finalisation des termes d'un projet d'accompagnement reprenant en compte les besoins, les atouts, les points de comportement posant problème et les aménagements prévus.

↳ DEMARCHE :

- Le projet est écrit dans le cadre de la réunion de l'équipe éducative, d'une équipe de suivi de scolarisation.
- Reprendre les items retenus dans les phases précédentes de la démarche (*on ne nie pas tout ce qui a déjà été tenté, au contraire on prend appui*)
- Choisir des items qui seront des objectifs de travail : leur choix doit avoir du sens pour l'élève. Ce sont des objectifs communs d'un projet contractuel entre les personnes de l'Ecole (enseignant de la classe, autre enseignant, intervenant, Directeur, etc.), l'élève et sa famille, les autres partenaires du projet.
 - Selon la situation de l'élève, ce projet peut se nommer « contrat d'objectifs éducatifs et pédagogiques », PPRE, mise en œuvre du PPS.
- Préciser les modalités d'aménagements, les critères de réalisation et de réussite, la fonction et le rôle des différents protagonistes
- Fixer un échéancier et le planning des prochaines rencontres

NB : en parallèle de la première réunion de l'équipe éducative, on peut encourager la famille à rechercher d'autres accompagnements / d'autres regards (médicaux : médecin de famille, CMP, centre de référence... ; paramédicaux : orthophonie, psychomotricité... ; sociaux : ASE, centre social...)

NB : Il faudra prévoir une deuxième réunion de l'équipe éducative qui évaluera le projet mené.

Si l'équipe n'observe pas de progrès :

- la situation de handicap peut être évoquée par le médecin scolaire, si l'élève n'est pas connu de la MDPH
- le besoin d'étayage plus important (accompagnement humain, matériel adapté, accompagnement global par un établissement médico-social) peut être formulé, si l'élève est déjà en situation de handicap.

ITEMS indicateurs comportementaux

Sur le plan des attitudes générales :

Agitation
Bavardage
Contestation
Cris
Déplacement
Fuite fugue
Impolitesse
Inhibition
Injures
Insolence
Met les autres en danger
Met sa vie en danger
Non respect des règles
Peut mettre la vie des autres en danger
Provocation
Refus de collaboration
Résistance passive aux exigences
Retard
Révolte ouverte
Se met en danger
Tenue vestimentaire incorrecte
Transparent se fait oublier

Sur le plan des habiletés scolaires :

Arrête le travail dès la première difficulté
Détruit ses travaux
Distrait
Fait autre chose que ce qui est demandé
Jette le matériel dans la classe
Manque d'ordre
Matériel parsemé de dessins, graffitis
Ne dispose pas du matériel requis
Perd son temps pour se mettre au travail
Posture et maintien inadéquats
Problème de concentration
Quitte souvent son poste de travail
Refuse de répondre oralement
Refuse le travail écrit
Rend ses travaux illisibles
Souvent absent lors des évaluations
Travaux, devoirs incomplets ou négligés
Travaux, devoirs non remis
Travaux, devoirs remis en retard

Sur le plan personnel :

Absences
Agressivité physique
Agressivité verbale
Besoin de sentir le regard de l'adulte sur lui
Besoin de sentir que l'on se préoccupe de lui
Bris de ses effets personnels
Bris des effets d'autrui
Contrôle dans une trop grande rigidité
Incitant les autres à poser des gestes contre volonté
Irresponsabilité
Leadership négatif
Manifeste des signes d'abattement
Manifeste des signes de nervosité
Manque d'initiative
Manque de contrôle
Manque de respect
Menaces
Ne respecte pas les engagements
Ne se rend pas compte de ses difficultés
Nie ses difficultés
Non réponse/ Passivité
Oublis
Pose des gestes contre sa volonté
Présente des excuses dès qu'il sent la situation s'envenimée
Prise d'initiative
Refus de conflit
Refus de la violence
Retard
Se place à la remorque du groupe
Semble absent par le regard
Sensible aux encouragements
Sensible aux remarques
Vol

3 DOCUMENT POUR FORMALISATION ET ETAT DES LIEUX

REUNION - à la date du :

Demandé par ,..... le:

Noms et qualités des présents :

FICHE de RENSEIGNEMENTS ELEVE - Aspects COMPORTEMENTAUX

Nom de l'élève: Prénom :

Age :

Niveau de Classe : nom de l'enseignant

Ecole :

Formulation du problème :

Signature des présents :

Points d'éclairage

▷ Comportements et attitudes face aux Adultes : A l'école, en classe/hors temps classe :

*Mode de communication ?**Accepte-t-il l'aide d'un adulte ?**Réactions face aux consignes ?***Items doc original 1***Réactions face à la frustration ?**Face aux changements**En relation duelle ?**Lors du travail en groupe restreint ?*

Réaction vis-à-vis de l'autorité

Réactions aux remarques et aux conséquences de ses actes et attitudes

Comportements et attitudes avec ses parents

▷ **Perception de l'élève par le groupe : à l'école, en classe/hors temps de classe**

Comment est-il perçu ?

Quelle influence a-t-il sur les autres ?

ITEMS doc original 1

Quel est son comportement dans les jeux collectifs ?

Quel est son comportement lors des déplacements ou des mouvements de groupe ?

Quel est son comportement en groupe restreint ?

Comment gère-t-il ses frustrations ?

Comportements et attitudes avec ses camarades
à l'école, en classe/hors temps de classe

▷ **L'élève face à lui-même**

image de soi ?

Comment gère-t-il sa frustration ?

Comment exprime-t-il ses sentiments ?

ITEMS doc original 1

Comment exprime-t-il ses idées en classe ?

A-t-il le sens des responsabilités ?

Intérêt et motivation

Capacité d'organisation et de repérages – Autonomie

Comportement face à une tâche (scolaire et non scolaire)

▷ Informations supplémentaires :

NOM Prénom de l'élève:	Classe :	Date :
Existait-il déjà un Projet individualisé contractuel		Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Champs définis comme prioritaires pour le "Projet contractuel"		
<p><i>à l'issue de la phase de repérage, mentionner les items retenus, dans un premier temps, comme objectifs communs de projet entre l'élève, les personnes de l'Ecole concernées (enseignant de la classe, autre enseignant, intervenant, Directeur, etc.. ,) et la famille</i></p> <p><i>reprendre les items du Doc A et permis ceux pointés, en sélectionner quelques uns prenant sens pour l'élève et qui vont être porteurs de progrès possible avec les aménagements proposés</i></p>		
Saisine d'une commission oui non		
Autres moyens :		
Coordonnateur du Projet contractuel :		
Calendrier du suivi (prochaines dates de réunion et échéancier prévu en <i>précisant les personnes</i>)		
<p><i>il est possible de prévoir des réunions intermédiaires où seulement une partie des signataires du PEI sont présents</i></p>		
<p>SIGNATAIRES à préciser : <i>Elève – Enseignant – Directeur - Membre du RASED- Personnel de service- Membre de la Famille</i></p>		
DOCUMENT JOINT DANS LE CADRE DU PAS (PROJET ADAPTE DE SCOLARISATION) OU PPSR ??????		
AU PEI OU PII– DESTINE A ETRE REDIGE PAR L'ENSEMBLE DES PARTENAIRES (A MINIMA : ELEVE - ENSEIGNANT - FAMILLE – RESPONSABLE EQUIPE DIRECTION : PRINCIPAL, PRINCIPAL ADJOINT, CPE, ...)		

AMENAGEMENTS POSSIBLES	EN CLASSE							
	<ul style="list-style-type: none"> Recours à un Coin de repli Préciser les conditions d'accès (seul, accompagné...), les modalités et l'objectif donné à l'élève 							
	Dans la classe				A l'extérieur de la classe			
					En BCD, dans une autre classe...			
	<ul style="list-style-type: none"> Emploi du temps personnalisé Préciser domaines d'enseignement, forme, fréquence... 							
	<ul style="list-style-type: none"> Activité de repli et de répit Préciser forme et fréquence 							
	<ul style="list-style-type: none"> Problèmes liés à la Gestion du matériel 							
	Pense-bête méthodologique	Rappel oral	Contraintes matérielles	Aide physique	Tutorat	Méta cognition	...	...
	<ul style="list-style-type: none"> Problèmes liés à la Gestion des déplacements 							
	Pense-bête méthodologique	Rappel oral	Contraintes matérielles	Déplacement contractualisé	Contrainte physique (parcours balisé, déplacements conditionnels...)	...	...	...
	<ul style="list-style-type: none"> Problèmes liés à la Gestion de la parole 							
	Pense-bête méthodologique	Rappel oral	Méta cognition	Contraintes matérielles (bâton de parole...)	Conditions dispositifs (règles et gestion vie de groupe)	Contraintes physique (place...)	...	...
	<ul style="list-style-type: none"> Problèmes liés à la Gestion de l'attention 							
	Pense-bête	Rappel oral	Contraintes matérielles	Contrainte physique (place, isolement...)	Tutorat	Méta cognition	Aide méthodologique	
	<ul style="list-style-type: none"> Travail à fournir 				Préciser les domaines disciplinaires concernés et la forme de l'adaptation			
	Exigences (ordre du non négociable)							
	Délais négociés							
	Formes négociées							
	Support négocié							
	Aide négociée		Méthodologique	Adulte	Tutorat pair	Tutorat avec tiers adulte	...	...
	<ul style="list-style-type: none"> Forme d'évaluation 							
	Critériée	Nature des erreurs indiquées	Formative	Formatrice	Auto-évaluation	Co évaluation élève - enseignant	...	...
	<ul style="list-style-type: none"> Suivi de conduite 							
	Période temporelle		Ciblé séance	Demi journée				
	<ul style="list-style-type: none"> Posture de l'adulte dans la relation 							
	Encouragement	Sollicitation	Bienveillance	Fermeté	Exigence	Sécurisation	Attention marquée	Rigidité
	EN INTER-COURS							
	Place rituelle dans le rang	Tutorat	Sort avant, seul	Sort après, seul	Sortie contractualisée	Attention particulière	Contrainte physique (reste avec l'adulte, périmètre délimité...)	...
Préciser les aménagements et les conditions								
RECREATION								
Récréation sous surveillance	Conduite contractualisée	Reste physiquement avec l'adulte	Temps aménagé avec encadrement		Isolement spatial et physique			
Préciser les aménagements et les conditions								
RESTAURANT SCOLAIRE								
Comportement contractualisé	Place rituelle	Tutorat	Reste physiquement avec l'adulte		Temps individuel aménagé avec encadrement			
AMENAGEMENTS AUTRES PERIODES Séances EPS, Sorties scolaires, Entrées et sorties de classe, Péricolaire...								
Aides mises en place	PE référent - Autre référent adulte Aide RASED Aide SESSAD ou autre extérieur Education Nationale			Préciser pour chaque aide mise en place et personne de référence les aménagements et les conditions				

4 AVANT, PENDANT, APRES : GERER L'ELEVE EN CRISE

PENDANT LA CRISE

- **Rester maître de soi**
 - Essayer d'être le plus calme possible
 - Ne montrer ni angoisse, ni peur
 - Adopter une attitude d'empathie : voix douce, se placer à même hauteur
 - Eviter la contenance physique, sauf si l'élève tente d'attenter à son intégrité ou à celle des autres (danger)

- **Isoler l'enfant en crise, selon le protocole prévu**
 - Etablir un dialogue avec l'élève, l'écouter, le détourner vers un vécu positif, le remettre en projet immédiat
 - Ne pas évoquer dans l'immédiat conséquences et sanctions

- **Préserver les autres élèves**
 - Leur permettre de mettre des mots sur les faits, les ressentis : ne stigmatiser personne, évoquer le « comment » de la situation plutôt que le « pourquoi »
 - Décharger le stress par une activité propice
 - Prendre du retour aux apprentissages

L'élève en crise

Dans tous les cas, ne jamais rester seul

Posture

Rester calme et bienveillant
 Ne pas banaliser la violence
 Ne pas dénier : ne jamais faire comme si on n'avait ni vu ni entendu

AVANT LA CRISE

- **ANTICIPER**
 - Apprendre à **connaître l'élève**
 - Connaître ses relations aux autres élèves et aux adultes
 - Etre conscient de sa peur de l'inconnu, des apprentissages

- **Prévoir un protocole de gestion de crise adapté**
 - Un lieu aménagé investi par l'élève où il puisse « décharger » sans danger pour lui et pour les autres
 - La prise en charge de l'élève par un adulte choisi
 - Des modalités de communication pour prévenir les autres adultes
 - La définition du rôle de chaque professionnel impliqué dans la scolarisation et le protocole (PE, AVS, Directrice/teur, PE G ou E du RASED,...)
 - La chaîne téléphonique si elle est nécessaire

- **Prévenir**
 - A-t-on connaissance de contextes ou de situations propices au déclenchement de la crise ?

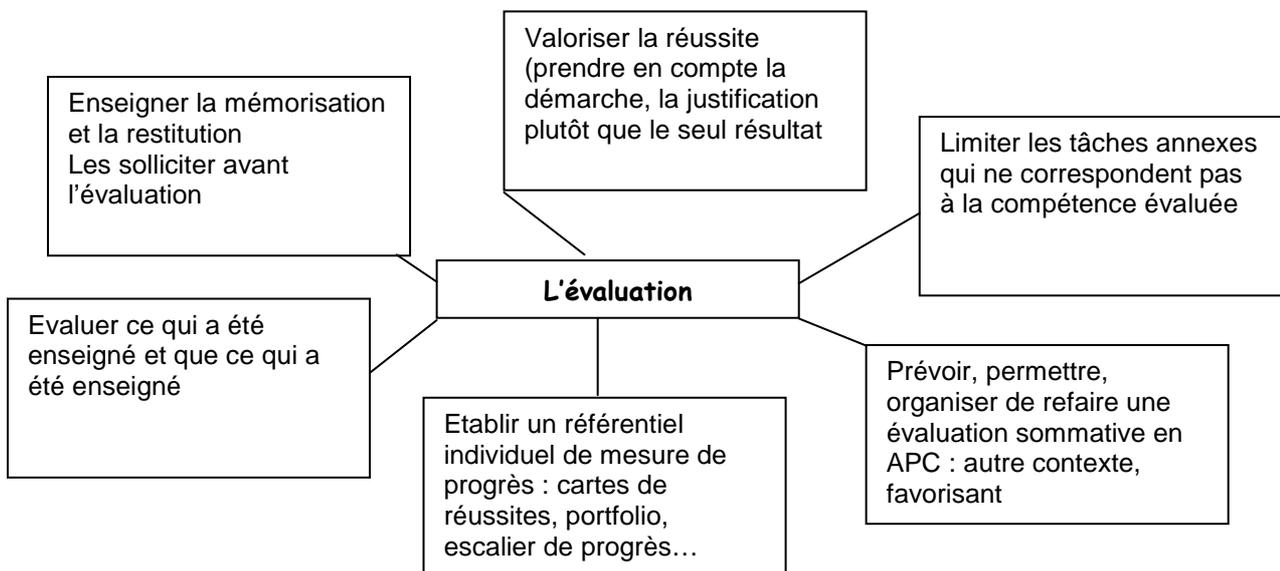
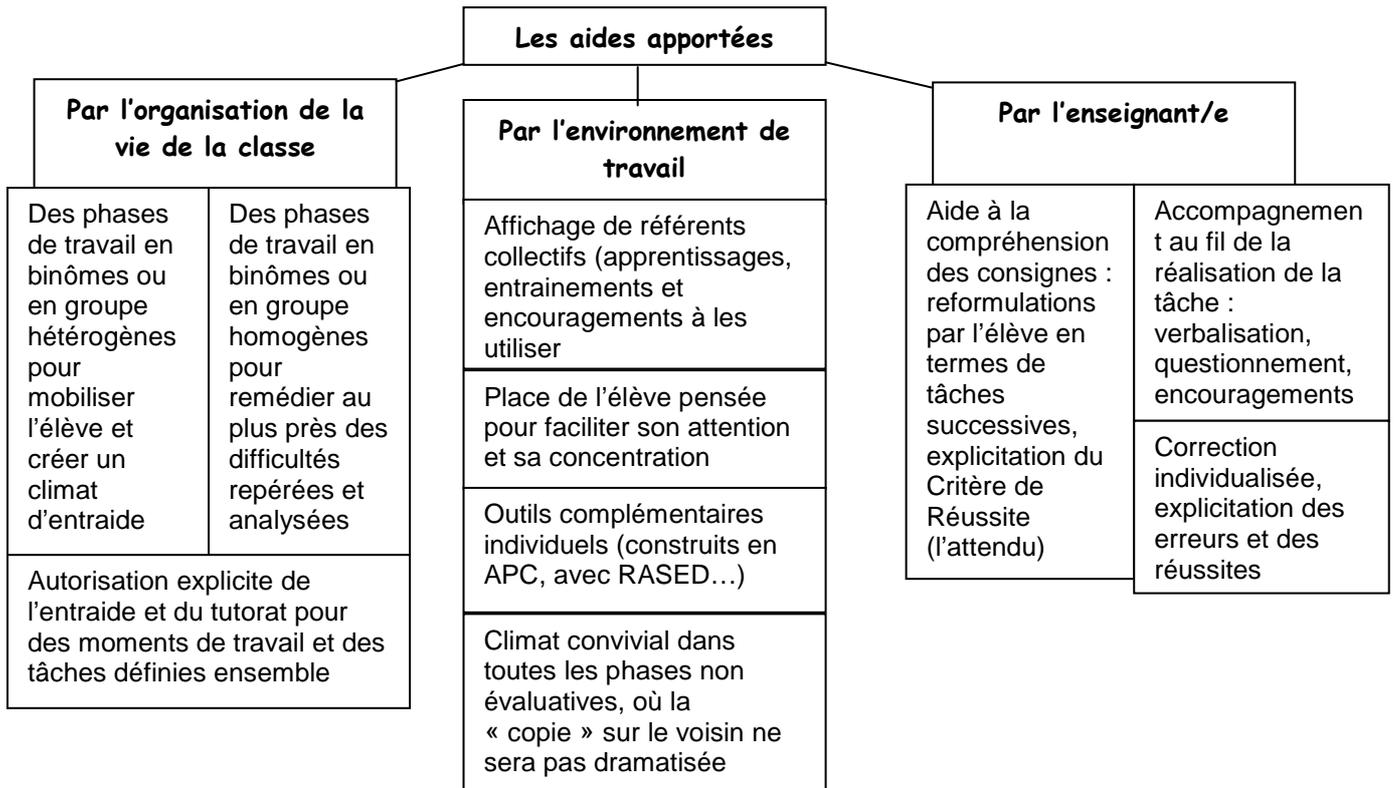
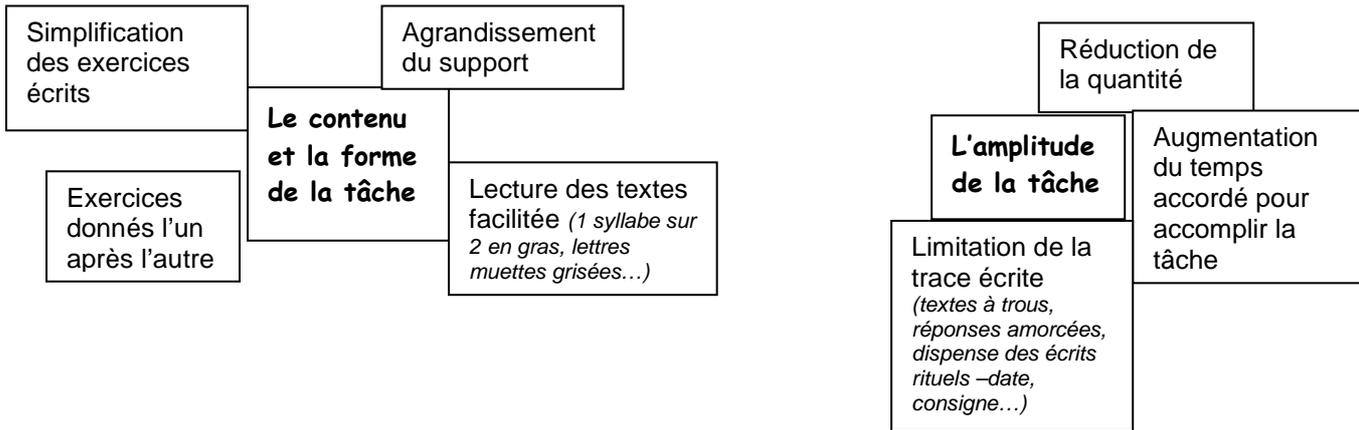
APRES LA CRISE

- **Retour en classe de l'élève**
 - L'accueillir sans stigmatisation, en l'accompagnant pour qu'il comprenne rapidement le déroulement du cours et se mette au travail

- **Le lien**
 - Communiquer avec l'ensemble des acteurs (personnels de l'école, famille, accompagnants extérieurs) sur ce qui s'est passé

- **Prévenir**
 - Réfléchir aux conséquences de la crise pour en limiter l'impact
 - Pour l'élève
 - Pour son professeur
 - Pour la classe
 - Pour les autres acteurs présents lors de la crise (élèves et adultes)
 - Pour toute la communauté éducative

La différenciation pédagogique au sein de la classe



5 PISTES D'ACCOMPAGNEMENT

Le nourrissage culturel pour...

Aller chercher l'intérêt

En proposant des sujets capables de traiter avec les racines de la curiosité.

Enrichir et sécuriser le monde interne

En donnant une forme et un contenu aux émotions qui parasitent le fonctionnement intellectuel,
En fournissant de nouvelles représentations.

Favoriser le débat argumentaire

En donnant des outils pour confronter son point de vue à celui des autres.

Revitaliser les savoirs

En les restituant dans un récit qui devient une culture commune pour le groupe,
En favorisant le questionnement qui va leur permettre de leur donner du sens.

Trois repères pour agir

**Quelques pistes d'accompagnement pour l'élaboration
d'un PPRE en cas de difficultés de comportement**

Etre élève pour ces enfants relève de plusieurs difficultés		
<p align="center">Repère 1 Gérer les relations interpersonnelles, gérer son environnement social :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accepter le regard de l'autre (être jugé, se voir différent) - Avoir un rapport à la loi, à la règle et à l'autorité - Avoir des attitudes sociales appropriées aux situations, à l'environnement. 	<p align="center">Repère 2 Comprendre le monde qui l'entoure, gérer son environnement physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'inscrire dans l'histoire (universelle, généalogique, générationnelle, personnelle) - S'inscrire dans une temporalité - S'inscrire dans des espaces. 	<p align="center">Repère 3 Exécuter les tâches scolaires, être dans les apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réagir avec des émotions positives face à toute situation d'apprentissage (ce sont des élèves qui vont avoir peur de la prise de risque, de l'erreur). - Etre dans le retour réflexif pour réfléchir, raisonner.

« La qualité de l'accueil et de l'environnement scolaire permettra à l'élève ayant des troubles du comportement de s'adapter au rythme commun, d'ajuster au mieux ses conduites. L'enseignant devra fixer un cadre de travail dans lequel l'élève pourra se repérer et acquérir des habitudes. »¹

On trouvera dans la suite de ce document 3 fiches « repère » proposant des accompagnements répondant aux 3 grands domaines de difficultés cités.

Pour chaque repère, le document propose différents niveaux dans l'accompagnement d'un élève :

- accompagnements institutionnels (école ou établissement)

- accompagnements pédagogiques

- posture des personnels

L'équipe éducative se fixera des priorités d'accompagnement en choisissant les items à travailler, qui semblent le mieux correspondre à la situation de l'élève.

¹ Extrait du document « Scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC) », Ressources d'accompagnement éducatif – EDUSCOL, MEN

Repère 1 : Penser l'école, la classe, pour aider l'élève à gérer les relations interpersonnelles, son environnement social

⇒ Un système de VIE SCOLAIRE pour permettre à l'élève d'intégrer le règlement intérieur et le fonctionnement de l'école ou de l'établissement.

Comment l'équipe pédagogique se met-elle d'accord et rend lisible la vie de l'école ou de l'établissement, dans un souci de **cohérence du cadre éducatif** :

- L'utilisation des salles communes, les déplacements dans les couloirs, le fonctionnement des récréations par des affichages et des discours communs.
- Que connaît l'élève du règlement intérieur ? Est-il affiché de manière simplifiée dans toutes les classes ?
- Les attitudes des adultes face à l'observation d'un écart sont-elles identiques ?
- Temps et modalités de partage des informations avec toute la communauté éducative

⇒ Un dispositif permettant de différer et de traiter l'agressivité pour être le plus juste possible

C'est un dispositif créé en interne pour traiter les actes agressifs avec pour objectifs :

- de **différer** en termes de sanction
- de penser à la place du tiers (regard d'un autre membre de l'équipe)
- de prévoir un **droit à la défense**
- d'**adapter la sanction** aux difficultés de l'élève (accessibilité à la compréhension et à l'intégration de la règle). Quelle sanction-réparation ?
- de penser au **suivi et à la formalisation des décisions** car il en va de leur crédibilité et de la cohérence des réponses ou de la prévention au sein de l'école ou de l'établissement.

Il conviendra alors de penser à :

Rédiger un **rapport d'incident circonstancié** ou d'évènements graves et **le plus objectif possible** (indicateurs explicites : qui, quand, où, quoi, comment, pourquoi ?)

Ce rapport d'incident permettra au directeur ou au principal de penser en équipe à la réponse donnée à la transgression.

Pour rappel : plusieurs étapes sont à respecter avant la tenue d'un conseil de discipline (circulaire 2011-111).

⇒ Une cohésion d'école ou d'établissement concernant l'apprentissage des compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative

Comment enseigne-t-on ces compétences ? Quelle progressivité au fil des années ?

On pourra se référer aux grilles de références du Livret Personnel de Compétences.

Cela ne s'enseigne pas dans « l'absolu », c'est le fait de **vivre un quotidien « réglé »** qui permet ces apprentissages.

Si le rappel à la loi est incontournable et constitutif de l'Intégration de la loi, aider l'élève à intégrer la Loi est tout aussi nécessaire. Par les activités proposées au sein de la classe, les élèves sont en apprentissage de la démocratie. Il est important de les aider à identifier les objets sur lesquels ils pourront s'exercer à légiférer, à définir des règles et à les appliquer dans la durée. Les temps d'Education civique, que ce soit à l'école ou au collège, sont des temps qui permettent d'éprouver et d'acquérir des compétences civiques et sociales. Il est important aussi d'aider les élèves à comprendre que la Loi ne fait pas qu'interdire mais qu'elle protège et qu'elle donne du pouvoir.

⇒ Un protocole de gestion de crise

Pendant une crise, l'élève n'est pas conscient de ses agissements. La violence est pulsionnelle, l'autre n'existe pas.

Il est urgent de permettre à l'élève de « **passer sa crise** » dans un lieu préservé, avec une personne repérée et en donnant toutes les attentions nécessaires pour qu'il puisse remettre en route sa pensée.

Il faut prévoir de manière anticipée un **protocole de gestion de crise (cf. annexe 1)**.

⇒ Un déroulement réfléchi des équipes éducatives

Le partenariat avec la famille est primordial.

Le dialogue avec la famille permet à l'élève de comprendre les attendus de l'école et ceux de sa famille, d'instaurer ou de restaurer un dialogue intrafamilial.

Préparer en amont ces réunions permet de gagner en **cohérence dans le discours** des différents professionnels.

Eviter que cette réunion ne ressemble à un conseil de discipline. Penser à la place (spatiale) de la famille lors de cette réunion.

C'est un lieu où l'on dépasse le « ce qu'il est, ce qu'il a fait », pour **dégager des objectifs éducatifs** communs à l'école et à la famille.

C'est un lieu où l'on définit **les aménagements pédagogiques que l'on inclut dans le PPRE (cf. annexe 2, pour des exemples d'aménagements)**.

Par ailleurs, on pourra renseigner régulièrement les parents, via un document d'information ou par une rencontre, des attentes en matière d'apprentissage et de comportement et des réussites de leur enfant (toujours valoriser le projet).

⇒ Un cadre de classe clair et explicite, concernant les attentes, les règles

Mettre du cadre : qu'est-ce que cela veut dire ?

C'est tout d'abord une question **d'autorité** :

Au delà de sa personnalité ou de son statut, l'autorité de l'enseignant repose sur sa compétence à proposer un fonctionnement de classe explicite, sa capacité à faire vivre des outils qui régulent les comportements, son attitude à être garant des apprentissages, tout en permettant aux élèves d'apprendre en toute sécurité.

C'est aussi s'interroger sur « Comment est-on élève dans ma classe / mon cours ? »

C'est instaurer un fonctionnement de classe structuré, structurant, sécurisé, sécurisant : **un espace hors menace**.

On pourra proposer des règles de classes affichées, réfléchir à des gradations en termes d'écart aux règles, réfléchir aux sanctions et penser aussi aux valorisations.

⇒ Une instance de régulation

Deux niveaux sont à repérer

- Une régulation **formelle**, lors de **l'heure de vie de classe** durant laquelle peut être instauré le conseil des élèves : quels objectifs ? Comment l'organiser ? (Selon les besoins, ce temps peut être instauré dans le **cours d'Education civique**). La vie de classe, ce n'est pas uniquement la gestion des conflits ! Penser à un déroulement de conseil qui comporte : « **Je félicite** », « **Je critique** », « **Je propose** ».

-La régulation peut être **informelle**, selon les **besoins du moment** :

Des **démarches simples de régulation de conflits** existent, par exemple les « 5 C »²:

- **Calmer ses sentiments** : se séparer et attendre que les émotions soient « retombées »,
- **Communiquer** : se reparler calmement et redire ce qui s'est passé (on parle des faits et non des personnes),
- **Chercher des solutions** : écrire des issues possibles au conflit conjointement sans en écarter aucune,
- **Choisir la meilleure** : choisir la solution qui ne blesse personne et qui est consensuelle,
- **Cultiver la paix** : se serrer la main et s'engager à ne plus revenir sur ce conflit car il est réglé.

⇒ L'apport de la « Pédagogie Institutionnelle »

C'est une pédagogie qui met en œuvre des médiations dans lesquelles les enseignants et les élèves ne sont plus simplement face à face mais parlent de « ... » : les relations entre pairs, les relations adultes-élèves sont claires pour que chacun trouve sa place dans le groupe.³

⇒ Une attitude professionnelle à acquérir : lire et analyser un comportement

La réponse à apporter, la posture à avoir est différente selon que l'élève est en conflit (et ils le sont toujours car c'est la manifestation de leur difficulté), agressif ou en crise.

Conflit : amener, au fil des semaines, l'élève à comprendre qu'il peut faire autrement et qu'on l'accompagne afin qu'il respecte les règles de la classe / de l'école / de l'établissement. (CONTRAT D'OBJECTIF EDUCATIF : attention, cibler un objectif à la fois). Marquer systématiquement les écarts aux règles est stigmatisant et ne permet pas à l'élève d'évoluer. Valoriser ses comportements positifs est bien plus utile pour le faire progresser.

Agressivité : l'élève porte atteinte au groupe, à une personne. Pour cela, il doit recevoir une sanction (DISPOSITIF POUR TRAITER L'AGRESSION : l'élève sort momentanément de la classe pour libérer ses affects, il réfléchit à son acte – ce que j'ai fait, la règle que je n'ai pas respectée, ce que je risque en termes de sanction, puis traitement de la sanction en différé).

Crise : protocole de gestion de crise. Ne pas oublier qu'à ce moment-là, l'élève est en souffrance et qu'il n'est pas conscient de ce qui se déroule. Dans ces moments-là, la violence est pulsionnelle, l'autre n'existe pas.

⇒ Circonstancier sa réponse immédiate, se réguler et réguler

Lorsqu'une situation de conflit surgit en classe, l'enseignant doit être conscient que la réponse immédiate qu'il va proposer est **empreinte de « personnel », c'est-à-dire de subjectivité, d'affects**. Même si l'enseignant les canalise rapidement et apporte une réponse professionnelle, cette réponse est **conditionnée par les émotions**.

Toutefois, de manière immédiate, l'enseignant peut faire deux choses :

Circonstancier sa réponse : éviter de réagir de la même manière, quel que soit le conflit ou l'écart à la règle observé. Cela implique d'avoir réfléchi en amont à quelques situations de comportements inappropriés ou de conflit afin de graduer les réponses. Les relations gageront en lisibilité.

Différer la réponse : toute situation de conflit demande à **être réfléchie et rendue explicite**. Il paraît difficile de faire cela en situation de classe. Ainsi, le mieux est d'apporter une réponse immédiate, car il faut bien clore l'incident, tout en laissant la situation ouverte pour une résolution du problème en différé.

² Outil pédagogique créé et utilisé par Sylvie Gougeon, animatrice en centre de formation sociale à Montréal. Dans le cadre d'un programme Cultivons la paix, sa mission est de " favoriser l'engagement citoyen responsable par le biais de la recherche, de l'éducation et de l'action pour lutter contre l'injustice et la violence sous toutes ses formes ".

³ On pourra se référer aux travaux de Fernand Oury et Aida Vasquez ([Vers une pédagogie institutionnelle](#)), de Sylvain Connac ([Apprendre avec les pédagogies coopératives](#)).

**Repère 2 : Penser l'Ecole, la classe, pour aider l'élève à
comprendre le monde qui l'entoure, gérer son environnement physique, l'aider à mettre de la distance**

⇒ **Un système de VIE SCOLAIRE clair et explicite pour inscrire l'élève dans une temporalité**

L'élève a besoin de **repères très explicites**, voire **matérialisés** pour s'inscrire dans et gérer son emploi du temps quotidien et hebdomadaire (temps de transition, récréation, temps de classe,...). Une attention particulière doit être apportée pour l'aider à gérer les imprévus (absence de professeurs, changement de salle, ...) et les événements particuliers (sorties,...).

⇒ **Un cadre de classe clair et explicite, concernant l'organisation du cours**

Il s'agit de mettre en mots et de rendre lisible l'**organisation temporelle, spatiale et humaine** afin de rassurer l'élève.

- définir l'emploi du temps (personnalisé et matérialisé, il accompagne l'élève dans tous les cours et peut être posé sur sa table)
- définir, annoncer le déroulement de chaque cours pour toute la classe
- définir les différents espaces de la classe selon les modalités de travail
- définir l'utilisation du matériel (matériel collectif, cahiers, casier...)

⇒ **Un accueil de l'élève au sein de l'école, une attention particulière au sein de la classe**

-Aménager les lieux, prévoir un « **sas** » lorsque la tension est trop vive pour permettre à l'élève de « récupérer » : anticiper la possibilité pour lui de quitter la salle pour se rendre dans un autre lieu, déterminé en amont en équipe et avec l'élève (à l'infirmerie, dans une autre classe pour une activité précise, dans le bureau du CPE...) afin d'éviter une crise et de lui permettre de s'apaiser. Préciser les conditions d'accès (seul, accompagné,...), les modalités et l'objectif donné à l'élève.

-Choisir l'**emplacement physique de l'élève** avec soin : tenir compte de l'élève assis à côté de lui, des distractions physiques possibles, de la place qu'il a pour bouger et de sa proximité avec l'enseignant. Il est important de ne pas isoler l'élève, afin de ne pas entraver les interactions positives avec les autres élèves.

Repère 3 : Penser l'école, la classe, pour aider l'élève à exécuter les tâches scolaires, être dans les apprentissages

⇒ **Le partenariat concerné par l'accompagnement scolaire de l'élève**

De nombreux professionnels peuvent graviter autour de la vie scolaire de l'élève afin qu'il réussisse (professeurs, CPE, AE, direction de l'établissement, centre social, ASE, PJJ, CMP, paramédicaux...).

Le partenariat se concrétise par des rencontres régulières ou des contacts réguliers : **l'instauration d'un cahier de liaison** facilite les échanges entre professionnels.

Il se contractualise également dans la production du PPRE (« Qui fait quoi pour aider l'élève ? »).

⇒ **Une cohésion d'école / d'établissement concernant les apprentissages et l'évaluation**

L'accès aux savoirs et l'acceptation du contrat didactique ne va pas de soi pour tous les élèves. Même si le **projet d'apprendre** peut être réel, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un projet « imposé », obligatoire.

Une équipe enseignante doit se poser la question de la **motivation des élèves** et faire en sorte que ces derniers donnent du sens à leurs apprentissages.

Ce sens sera facilité si les élèves réussissent à faire du lien :

- entre les apprentissages scolaires et leur impact sur leur future vie professionnelle, sociale, culturelle.
- entre les différents apprentissages disciplinaires reçus

Une équipe pourra aussi s'interroger sur « la marge de manœuvre » laissée aux élèves pour **s'engager et être partie prenante de leurs apprentissages**, dans un objectif de développer l'autonomie et l'initiative.

Penser **l'évaluation dans une dimension positive** et non dans le manque par rapport à la norme : valoriser les acquis plutôt que marquer les erreurs.

L'élève peut signifier lorsqu'il se sent compétent, il peut essayer plusieurs fois sur des exercices similaires avant d'être évalué, ses réussites peuvent être gardées dans une pochette particulière, la validation de la compétence par l'enseignant (par l'élève, par le reste du groupe) peut se faire à partir de ces réussites. (exemple de l'arbre des connaissances, des ceintures de connaissances). Penser au socle commun de connaissances et aux grilles de références, comme base pour mettre en place **un système d'évaluation par validation de compétences**.

⇒ **Un cadre de classe clair et explicite, concernant les objectifs d'apprentissage**

- initier la séance en **donnant son objectif et en clarifiant les critères de réussite** (« vous aurez atteint l'objectif si.. »).

- terminer la séance en rappelant « **ce que l'on a fait** » et « **ce que l'on a appris** »

⇒ **La différenciation pédagogique pour permettre à l'élève de montrer, de faire dans une relation étayante**

Rechercher les mêmes apprentissages pour tous les élèves (principe d'égalité) tout en prenant en compte leurs besoins particuliers pour réussir (on n'est pas obligatoirement équitable).

A partir du même objectif d'apprentissage (qu'il faut savoir définir clairement pour une séance, une séquence), on met en place des conditions, des déroulements différents pour mettre les élèves en activité et en réussite.

L'enseignant veillera à :

- **La passation des consignes :**

Veiller à lancer individuellement l'élève dans l'activité.

Rappeler à l'élève ce qui a été travaillé la séance précédente et le repérer sur le cahier de l'élève.

Parfois, écrire le début du travail, faire une démonstration, un modèle.

- **L'organisation du bureau** : le plan de travail doit être dépouillé de matériel.

- **L'organisation des fiches d'activité** : Dans les fiches, proposer un seul exercice par feuille : aérer, fractionner les supports, utiliser des caches.

- **Un lieu différent si nécessaire** : Adapter la classe et/ou l'espace de travail en fonction des activités (espace d'échanges, de travail individuel, d'activités précises ...). Penser à offrir à l'élève une place dédiée, s'il en ressent le besoin, pour travailler.

- **Autoriser l'élève à se déplacer**

- **La prise en compte de l'intolérance de l'élève** face à l'erreur ou à la peur de se tromper : Sortir rapidement l'élève de ses blocages. Marquer les productions lorsqu'elles sont correctes, plutôt que de signaler les erreurs.

(cf. annexe 3)

⇒ **L'apport de la médiation culturelle (en référence à Serge BOIMARE⁴)**

Elle passe par le biais de la lecture à haute-voix par l'enseignant d'histoires provenant de notre patrimoine culturel (30 min par jour plutôt sous la forme de 2 x 15 min) pour permettre aux élèves de se fabriquer des images mentales.

Ces textes (les contes, les textes fondateurs des civilisations, les romans initiatiques, la poésie, les romans historiques, les mythes...) vont aider les élèves :

- à renouer avec les apprentissages,

- à lutter contre l'inquiétude grâce à la mise en mots des émotions,

- à mettre de la distance entre l'environnement proche et leurs ressentis.

On trouve dans ces textes les six thèmes qui répondent aux questions fortes : les origines, l'inscription dans une filiation, le désir confronté à la loi, la vie, l'amour, la mort.

(cf. annexe 4)

⁴ Serge BOIMARE, Ces enfants empêchés de penser, Dunod, 2008

⇒ **Accepter que l'apprentissage se fasse autrement**

Les voies d'accès au savoir, ainsi que les moyens pour y parvenir diffèrent selon les élèves. **Les élèves ont des habitudes mentales et des aptitudes scolaires variées.**⁵ Souvent, un professeur enseigne selon ce qu'il a appris en prenant appui sur les méthodes et les voies d'accès qui lui sont favorables.

Il y a donc nécessité d'utiliser des moyens variés et d'avoir recours aux ressources pédagogiques des élèves eux-mêmes.

On peut également avoir dans la classe des temps pédagogiques forts :

- avant la fin de la classe, demander à quelques élèves comment ils vont s'y prendre pour apprendre leur leçon ou faire le devoir donné
- en début de classe, demander cette fois à quelques élèves comment ils s'y sont pris pour apprendre leur leçon ou faire le devoir
- arrêter une explication pour une pause méthodologique et interroger la classe
- tous les mois, faire un bilan d'une demi-heure sur les difficultés pédagogiques du programme

Par ailleurs, les élèves ayant des difficultés de comportement éprouvent de réelles difficultés à mettre en œuvre leurs fonctions cognitives pour réfléchir et entrer en apprentissage. Des difficultés d'organisation, de méthodologie, d'abstraction apparaissent.

On pourra :

- utiliser les cartes mentales, heuristiques pour aider à **rendre explicites les stratégies mentales, les processus mentaux**
- renforcer les **activités métacognitives**

⇒ **Valoriser tous les progrès.**

Utiliser le **renforcement positif** pour :

- valoriser les comportements adaptés autant que sanctionner ceux qui sont inadaptés
- valider positivement, régulièrement et fréquemment les acquis cognitifs et comportementaux
- avoir des attentes en termes d'objectifs d'apprentissage ou de comportement accessibles à l'élève.

⁵ En référence aux travaux de La Garanderie

NOTES DE LECTURE – S.COUSTIER

1 PROBLEMES DE COMPORTEMENT A L'ECOLE – COMPRENDRE POUR AGIR

Auteurs : Marc Chevallier – Koffi Gagbé – Otilie Freymond – Tiphaine Lenfant
Editions Chroniques Sociales – Pédagogie/Formation – Octobre 2013

NB : Ce document est une fiche de lecture avec un relevé de passages de l'ouvrage cité en titre.

Les formes d'enseignement**Un enseignement basé sur deux modes principaux de transmission**

L'enseignement est le plus souvent donné à l'oral.

L'évaluation est principalement écrite.

Il est important de ne pas se limiter aux formes d'intelligence verbales et logiques que l'on a l'habitude d'utiliser, mais proposer différentes entrées. Ainsi peut-on tenir compte des différences de chacun, et permettre à chaque élève de s'appuyer sur celles qui lui correspondent le mieux, et gagner en confiance, tout en développant les autres.

Cf : Howard Gardner, *Les formes d'intelligence* – Odile Jacob Edition 2010

A de La Garanderie – *Les profils pédagogiques* – Discerner les aptitudes scolaires – Centurion Edition 2011

Un enseignement qui valorise certaines disciplines

Certaines matières sont mises en avant, considérées comme « nobles » : les mathématiques, les sciences, le français. D'autres à l'inverse sont parfois considérées comme « secondaires » (notamment les disciplines sportives, artistiques ou manuelles).

Il est important de valoriser toutes les compétences et formes de savoirs... La réalisation d'un projet commun peut par ailleurs permettre à chaque élève de participer en fonction de ses capacités et intérêts, mais aussi faire du lien entre les différentes disciplines et montrer l'importance de chacune.

Un enseignement décourageant

Nous avons tendance, souvent malgré nous, à mettre l'accent sur les difficultés et les manques : nombre d'élèves sont ainsi découragés, voire culpabilisés.

... Une circulaire de 1999 [Circulaire N°99-104 du 28-6-1999] stipule notamment que l'on doit dorénavant « encourager l'élève à progresser plutôt que de l'enfermer dans une évaluation-sanction » et « bannir tout vocabulaire trop vague (peut mieux faire, moyen), réducteur (faible, insuffisant), voire humiliant (inexistant, terne, nul) qui n'aide aucunement l'élève. »

Il est important de mettre en valeur ce qui est réussi, privilégier le positif sur le négatif, pour permettre à nos élèves d'avoir confiance en eux et leur donner envie d'apprendre.

Leur expliquer que les erreurs font partie de tout apprentissage ; qu'elles ne sont pas des fautes mais peuvent être des tremplins pour trouver une autre forme de résolution.

Un enseignement identique pour tous

La majorité des enseignants sont seuls face à leur classe et dispensent leur savoir ; ils donnent en général le même type de travail à l'ensemble du groupe. Or, si certains s'y adaptent, voire s'y plient, d'autres ne le supportent pas.

Il est important d'individualiser les exercices en graduant les difficultés en fonction des besoins de chacun, mais aussi d'organiser des travaux de groupe pour favoriser l'expression orale, l'argumentation et aussi l'expression des émotions, de telle sorte qu'elles puissent être extériorisées de manière socialisée.

Un enseignement concentré dans le temps

Cf. H. Montagner

Il est important, selon H. Montagner, de :

- ne pas débiter la journée de classe avant 9 heures
- ne pas dépasser 5 heures d'apprentissages scolaires par jour
- prévoir une pause méridienne d'au moins 2 heures avec des activités calmes
- mettre en place des activités sportives et culturelles en fin d'après-midi.

Au minimum : Varier et équilibrer les séances sur la journée

Les facteurs aggravants du milieu scolaire

L'école induit des comportements implicites quant à la position des élèves. Elle réclame des attentes scolaires et des réponses sociales qui ne vont pas de soi chez ces élèves.

Ces facteurs aggravants doivent être pris en compte.

Un sentiment d'inexistence dans un groupe

L'école maternelle est déterminante dans le processus symbolique de séparation déjà initié au sein de la famille, et les mécanismes de défense des enfants se forment en fonction des adultes et des pairs rencontrés. Certains élèves entament leur scolarité avec des difficultés à se séparer, à tenir compte de l'autre. La construction de leur identité scolaire leur demande une énergie considérable, énergie qui est davantage consacrée à se défendre qu'à apprendre et partager.

Le développement induit de l'esprit de compétition

La relation au savoir positionne de fait l'élève dans la compétition. Les efforts des enseignants pour diminuer les effets de comparaison ne peuvent empêcher les élèves de se percevoir les uns par rapport aux autres, créant ainsi des enjeux de pouvoir. La zone du savoir est perçue comme un danger potentiel.

Les sanctions humiliantes

La sanction est perçue par les élèves de manière individuelle mais souvent au regard du groupe, d'une manière spectaculaire. **L'altération de l'image de soi est l'un des facteurs déterminants des difficultés comportementales**, et toutes les sanctions dévalorisantes renforcent l'image négative qui sert de support à leur construction identitaire.

Afin d'éviter les sévérités excessives qui se confondent avec une autorité légitimée, **la sanction doit servir de support à la responsabilité.**

Une fois déterminée, elle est non négociable afin d'éviter l'illusion que chacun peut contourner différemment les règles sociales ; les adaptations s'exercent sur le nombre d'essais tolérés, le temps de son énonciation et éventuellement l'interlocuteur. Elle doit avoir comme finalité d'assurer le fonctionnement cohérent du groupe, de permettre à l'élève d'identifier le manquement aux règles de vie du groupe, et appeler réparation par un geste matériel ou symbolique.

Les échecs répétés

La construction identitaire des élèves doit se fonder sur le renforcement positif et non sur une stigmatisation par rapport à des échecs répétés. Il est indispensable de **renforcer les comportements positifs** afin qu'ils soient répétés, en mettant ainsi en place des stratégies d'encouragements ou de félicitations : un **système de récompenses aux comportements attendus et souhaitables**, et ceci en parallèle aux sanctions lorsqu'elles sont fréquentes. Pour ces élèves en mal de représentation, si les comportements déviants sont sanctionnés, il est important aussi que tout comportement positif soit valorisé.

La disqualification des adultes

L'élève doit trouver chez les adultes des référents stables, solides et sûrs. La règle est source de garantie pour tous. Il ne doit pas apparaître de divergences d'appréciation entre les différents interlocuteurs. Une approche globale de stratégies éducatives doit être mise en place au sein de l'école. Il s'agit donc de créer des alliances, d'établir des protocoles de gestion de crise afin de partager collectivement l'encadrement de l'élève, sans pour autant tomber dans la juxtaposition et donc l'incohérence.

Le travail dans l'immédiateté

L'école peut avoir tendance à attendre des élèves une modification rapide de leurs acquis, de leurs comportements ou attitudes. Certains enseignants abordent et évaluent une notion le même jour. Or **les élèves troublés du point de vue de la conduite présentent un rapport à la temporalité perturbé, et tout travail avec eux doit pouvoir s'installer dans la durée.** Ce travail ancré dans le long terme, et dans la transmission de pratiques d'une année à l'autre, d'un adulte référent à l'autre, offre une continuité et permet de construire la relation à la loi et une vision globale et pertinente de l'autorité. Il est nécessaire de prendre en compte les difficultés comportementales de certains élèves afin de ne pas les laisser s'enfermer dans leurs rôles de provocateurs.

La culpabilisation des familles

Les adultes jouent un rôle modélisateur. Culpabiliser l'entourage familial tend à positionner les parents comme responsables effectifs des troubles de l'élève et le positionne dans un conflit de loyauté dont il ne peut s'affranchir. Les processus identificatoires en sont davantage perturbés.

L'autorité en question

Pour certaines situations touchant à l'autorité, enseignants et élèves ne mettent pas en jeu les mêmes implicites. La manière dont un enfant doit respecter les règles est présupposée par l'école. Chacun imagine que l'autre est sur le même registre de compréhension que lui. Or c'est bien cette différence entre deux lectures de situation qui fait question.

Le fonctionnement de l'institution s'appuie sur l'intériorisation de règles communes qui délimitent l'espace-école. L'élève obéit donc à l'adulte en tant qu'énonciateur d'une règle qui ne relève pas d'un choix personnel mais de l'institution : l'autorité se situe en dehors de la relation maître-élève et vient encadrer celle-ci.

L'adhésion à cette *forme scolaire* se fait sous la forme d'un contrat implicite. Or les élèves qui ont vécu un rapport différent à la règle avant leur entrée à l'école se retrouvent dans l'incapacité même de percevoir cet attendu « d'intériorisation ».

Différentes formes d'obéissance

Chaque élève arrive à l'école porteur d'une manière d'obéir, selon ses pratiques socialisantes antérieures et familiales en particulier. Certains ont été habitués à intérioriser la règle et à s'y contraindre : ils trouvent un écho rassurant dans le fonctionnement de l'institution. D'autres ont appris à se soumettre à une « *autorité de statut* », immédiate et non-permanente. Ces derniers obéissent à la règle *dite* qui peut se modifier selon des variables qu'ils ne maîtrisent pas, ou selon les contextes : le seul repère fiable c'est la verbalisation par l'adulte ayant légitimité à se faire obéir.

A l'école, les règles sont dites, écrites et explicitées à tous. Les enseignants partent du principe que les élèves vont les mémoriser et les appliquer, éventuellement après quelques rappels à l'ordre. Peu imaginent que **certaines élèves, quel que soit leur niveau de compréhension, ont besoin que la règle soit dite à chaque fois.**

Certains élèves obéissent durant leur scolarité à un enseignant sur la base d'une relation à l'autorité fondée sur le statut : l'adulte doit systématiquement dire le cadre pour que l'enfant soit en capacité de le respecter. Cela signifie que ces élèves situent leur rapport à la règle dans une relation directe avec l'adulte : certains placent alors des affects dans cette relation, qui ne peuvent que la déstabiliser.

L'adulte risque également de devenir le seul dépositaire privilégié de l'autorité, au détriment d'autres personnes de l'institution.

Dans la mesure où l'autorité se situe à l'intérieur des rapports maître-élève, et non en encadrement de ceux-ci, ces élèves confondent alors la règle et l'affect, les interdits collectifs et l'humeur de l'enseignant.

Ces élèves n'ont d'autres recours que l'école pour apprendre l'école; c'est donc à cette dernière de les aider dans la compréhension et l'apprentissage de son fonctionnement, en tenant compte de leur vécu et en les aidant à faire un lien entre celui-ci et le savoir-être élève qu'elle attend.

L'apprentissage de comportements inadaptés

Les élèves qui n'arrivent pas à l'école porteurs de codes partagés, cherchent une forme de reconnaissance de la part de l'enseignant en adoptant de nouvelles stratégies. La plus fréquente est la mise en œuvre d'une « *attitude de conformité* » ; ils calquent les postures des autres élèves qu'ils pensent identifier comme *correctes*. Ces manières d'être sont donc centrées sur le faire et laissent peu de place à la réflexion : s'ils voient bien l'enseignant pointer et féliciter telle réponse ou tel comportement, ils n'accèdent pas systématiquement aux logiques qui les sous-tendent.

Ces élèves peuvent également reproduire certains comportements inappropriés mis en avant par l'enseignant ; ainsi peuvent-ils copier un pair qui vient de s'attirer les foudres d'un adulte... mais également mobiliser son attention sans partage : cette forme de relation duelle devient, pour quelques élèves, gratifiante en elle-même et ce quelle que soit sa nature.

Le registre implicite existant au sein des pratiques scolaires amène donc certains élèves, en particulier ceux qui ne peuvent transposer leurs pratiques familiales et s'en servir pour saisir ces enjeux *invisibles*, à opérer une « *personnalisation de l'école et des apprentissages* ».

Ces élèves restent dans l'idée que les éléments de leurs vécus scolaires reposent sur le désir, les choix et l'humeur de l'enseignant, tandis que l'école tient pour évident leur compréhension des codes usités.

Les élèves les moins solides n'ont d'autre possibilité que de se déclarer désintéressés de ces tâches scolaires qui les renvoient à leur incapacité et au « *désamour* » de cet enseignant. Ils résistent à la mise à mal de leur estime d'eux-mêmes en adoptant des comportements souvent perturbateurs, qui s'étendent à l'institution et à ses partenaires, que l'élève rejette pour éviter d'avoir à se dénigrer lui-même.

CONSTRUIRE DES PROPOSITIONS COLLECTIVES

Quelle que soit l'adaptation proposée, il s'agit toujours de mettre en œuvre des possibles pour *cet* élève, dans *cette* classe. On parle bien toujours d'un travail systémique. Car un des enjeux majeurs d'une adaptation individuelle est de trouver sa place au sein d'une organisation de groupe : **pour que les adaptations proposées soient pérennes et efficaces, elles doivent prendre sens au sein du fonctionnement collectif**. Le travail de liaison entre l'élève et le groupe est donc indispensable. Il pose les fondements de l'inclusion mais aussi de son sens.

Tout l'enjeu va donc consister à mettre en place des propositions d'adaptations individuelles qui tiennent compte des particularités de l'élève, puis de les relier au fonctionnement du groupe.

Or dans de nombreux cas, il est plus facile et surtout plus efficace, de proposer un fonctionnement collectif. Initialement choisi pour répondre aux difficultés de l'élève présentant des problèmes de comportement, il est proposé à l'ensemble du groupe. Cette organisation répond davantage à la problématique de l'élève, qui est en général emmêlé dans ses relations à l'autre. Quelle que soit ensuite sa mise en œuvre, l'enjeu est donc d'installer cet élève dans le groupe et de lui permettre de fonctionner avec, en s'en sentant membre et sans que cette appartenance ne réveille des angoisses d'y être dissous.

Une mise en place collective est plus aisée par rapport à cet objectif de lien au groupe.

De l'avantage de l'adaptation collective

S'il paraît de prime abord surprenant d'installer un fonctionnement de groupe sur les difficultés d'un seul élève, cette mise en place a plusieurs avantages :

- **Elle est plus facile à mettre en œuvre**, pour l'enseignant, qu'une proposition individuelle qui viendra s'ajouter à ce qui existe déjà. L'énergie déployée pour continuer à faire fonctionner le groupe, tout en faisant vivre de façon rigoureuse une mise en place particulière, est considérable ;

- Certaines dispositions spécifiques à un seul élève peuvent éveiller chez d'autres un sentiment proche de la jalousie ; ils peuvent alors adopter un comportement « *borderline* ». Dès que le premier se voit proposer une mise en place spécifique et commence à adopter un comportement plus adapté, ces autres élèves « *montent en puissance* ». Il s'agit donc d'une situation inextricable, et ce d'autant plus que notre élève pourra également manifester son sentiment d'être « *abandonné* » (si l'enseignant s'occupe d'un autre) par une surenchère de comportements inadaptes ;

- Les enseignants devant gérer une classe comprenant, en plus de cet élève, un certain nombre de sujets « *fragiles* » (c'est-à-dire nécessitant une intervention individuelle et spécifique régulière du fait de difficultés d'apprentissages ou comportementales) ont souvent le sentiment qu'il leur faut se démultiplier. Les enseignants auront donc tout particulièrement intérêt à choisir une adaptation de groupe, destinée au départ à un seul élève mais venant s'adresser à l'ensemble de la classe.

Quand choisir une mise en place collective ?

La plupart du temps, on trouve dans les classes des adaptations individuelles pour les élèves à besoins spécifiques, quels que soient ces besoins. Et en effet, il paraît logique de créer un travail individualisé, en lien avec les besoins spécifiques de l'élève.

Cependant certaines adaptations propres aux besoins d'un élève particulier touchent nécessairement le groupe. Etendre alors un aménagement, répondant initialement aux besoins de ce seul élève, à l'ensemble de la classe permet à l'enseignant de **gérer le groupe en son entier**, au lieu de devoir en permanence jongler avec différentes modalités de fonctionnement.

Cette inclusion a d'autres avantages :

- Elle propose le modèle des autres en proposant à tous les mêmes référents
- Elle permet de se saisir des comportements des autres élèves comme « *notices* », à condition que l'enseignant les institue et les explicite, les pointe comme pertinents, les valorise et les renforce : cette mise en place propose à l'élève démuné du point de vue des relations sociales des modèles à reproduire
- Elle évite un sentiment d'injustice voire de persécution ? En effet, lorsque l'on propose des adaptations pour un élève, et en particulier autour du comportement, ce dernier peut avoir du mal à s'y contraindre s'il a l'impression d'être le seul à devoir répondre à certaines obligations

- Elle initie une relation au cadre qui pourra se faire entre pairs et non d'un seul élève vers tous

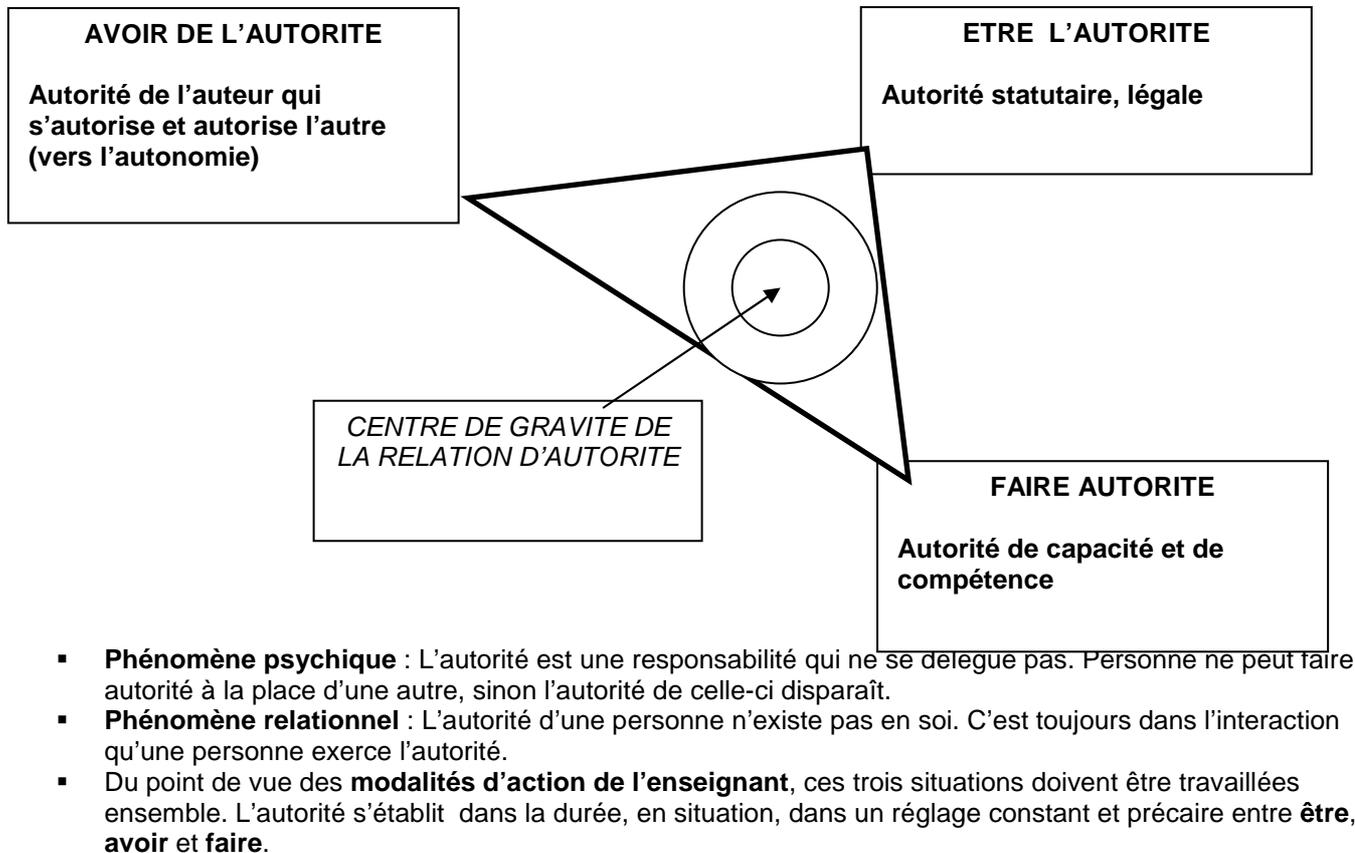
- Elle constitue un effort effectué dans chaque sens vers la constitution du groupe : l'élève concerné fait un pas vers les règles de tous, et le fonctionnement commun se modifie un peu pour lui permettre d'y entrer

- Elle propose un gain qui n'est pas à sens unique. Souvent les contrats individuels tendent vers une énumération de ce que l'enseignant souhaiterait pour son élève. Ces contrats ne peuvent faire sens pour l'élève que s'il y trouve son compte également. Le gain, pour ce dernier, est le plus souvent proposé en termes de renforcement positif qui a lieu par rapport au regard du maître. Or certains élèves auront plus de facilité si, en plus, adhérer aux mises en place signifie « *adhérer à un fonctionnement qui m'est possible et, tout en reconnaissant ma spécificité, me lie, me relie au groupe et m'en refait membre* ».

2 L'AUTORITE EDUCATIVE DANS LA CLASSE - DOUZE SITUATIONS POUR APPRENDRE A L'EXERCER

Bruno ROBBES - ESF- Janvier 2010

UNE DEFINITION DE L'AUTORITE EDUCATIVE



ETHIQUE DE LA RELATION D'AUTORITE EDUCATIVE

- L'enseignant s'**interdit de recourir à la violence** (verbale comme physique)
- L'enseignant **considère et respecte les élèves** comme sujets humains et comme êtres éduquables, capables d'apprendre
- L'enseignant **établit son autorité en prenant en compte les intérêts** de chacun rapporté à l'intérêt général
- **L'autorité éducative vise à sa propre disparition**, car sa finalité ultime réside dans l'accession au consentement et à l'autonomie des élèves

Deux tensions dialectiques constitutives de l'exercice de l'autorité éducative

- La **tension « soumission, contrainte / autonomie, liberté »**, dont la reconnaissance et le dépassement par l'obéissance et le consentement peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable, l'autorité ayant pour but l'émergence du sujet auteur de lui-même
- La **tension « nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente / la recherche de solidité, de sécurité »**, qui inscrit le processus de légitimation de l'autorité dans un rapport à la durée : l'autorité se construit. Elle n'est jamais acquise une fois pour toute.

DIX PRINCIPES RELATIFS AUX REPRESENTATIONS DU CONCEPT D'AUTORITE	
1	Savoir de quoi on parle lorsqu'on utilise le terme d' « autorité »
2	Se libérer des représentations et des manières d'agir relevant de l'autorité autoritariste ou évacuée. Travailler notre rapport avec la norme et le conflit, avec notre place générationnelle (adulte ayant un rôle éducatif) et institutionnelle (enseignants créant les conditions pour que les élèves apprennent). La dimension statutaire de l'autorité est une condition nécessaire à son exercice, mais elle n'est pas suffisante.
3	L'autorité n'est pas naturelle. L'exercice d'une relation d'autorité éducative se construit en situation, par la réflexivité sur l'action. Ainsi, l'autorité peut s'apprendre, se développer, s'acquérir.
4	L'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine. Aux fondements de l'humanisation, elle est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social. Elle ne peut donc pas ne pas s'exercer.
5	L'autorité est un phénomène psychique et un fait de relation : elle est une responsabilité qui ne se délègue pas (contrairement au pouvoir) ; elle n'existe pas en soi mais s'exerce dans l'interaction, en référence à un cadre institutionnel qui définit des statuts distincts.
6	Il n'y a pas de recettes miracles. La relation d'autorité s'exerce lorsque le professeur mobilise des savoirs d'actions adéquats (opérants et reconnus comme tels puisqu'au final l'élève obéit) dans une situation spécifique et toujours contextualisée. Dans d'autres situations, il mobilisera d'autres savoirs d'actions ; s'il reprend un savoir d'action issu de son « répertoire » personnel, il devra le plus souvent l'adapter. Ce processus de professionnalisation se construit nécessairement dans la durée.
7	Les savoirs d'action concernent deux domaines : les dispositifs pédagogiques au sens large (organisation matérielle et spatiale ; médiations prof/élève : outils, supports, consignes... ; apports didactiques), la communication verbale et non verbale (regards, gestes, position dans la salle, déplacements, distances...)
8	Ces savoirs d'action ne sont pas jugés adéquats seulement du fait de leur efficacité fonctionnelle, mais d'abord d'une éthique de la relation éducative : les enseignants considèrent et respectent leurs élèves comme sujets humains (pas de violences psychiques ou physiques érigées en principes de fonctionnement ; de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti éducatives) et comme êtres éducatibles, capables d'apprendre. Le pouvoir sous la contrainte associé au recours possible à la force n'est pas l'autorité.
9	L'autorité éducative comprend trois caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asymétrie/symétrie : si une asymétrie première inhérente aux statuts assure l'indispensable distinction des fonctions et des places, la relation d'autorité effective ne pourra s'établir que dans la symétrie (processus de légitimisation) ▪ Influence du détenteur de l'autorité statutaire sur l'élève ▪ Reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce (processus qui passe par l'identification de savoirs dans l'action)
10	Deux tensions sont constitutives de l'exercice de l'autorité éducative : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soumission, contrainte / Autonomie, liberté, dont la reconnaissance et le dépassement par l'obéissance/consentement peuvent permettre d'identifier les conditions d'une influence favorable, l'autorité visant l'autonomie ▪ Nécessité d'une mise en question, instabilité permanente/recherche de solidité, de sécurité : l'autorité se construit, dans la durée. Elle n'est jamais acquise une fois pour toute

SEIZE PRINCIPES SUSCEPTIBLES DE GUIDER L'ACTION		
1	La qualité et l'expertise des informations sensorielles (visuelles, auditives, spatiales) prises par le professeur, avant et dans l'action, orientent la qualité des actions qui suivent.	D'INFORMATIONS
2	C'est l'interprétation juste des intentions prêtées par l'enseignant aux élèves sur lesquelles les prises d'informations s'exercent qui est déterminante, pour qu'il mobilise des savoirs d'actions allant dans le sens de l'exercice d'une autorité éducative reconnue comme telle par le ou les élèves.	
3	Les capacités de prises d'informations de qualité ne sont pas homogènes selon les enseignants, d'où la nécessité de développer des savoirs relatifs à l'observation des comportements des élèves.	
4	La parole professorale est le savoir d'action dominant en relation d'autorité, voici les plus efficaces : -Appel à la réflexion de l'élève -Haussement de ton -Modification du contenu de la communication -Inscription des interventions dans une temporalité basée sur l'information des élèves : l'explication, la persuasion, la justification des décisions prises, la réflexion, l'énoncé des buts et des sous-buts poursuivis par l'enseignant -Variété des interventions verbales chez un même enseignant -Absence d'intervention verbale : non intervention, attente (interruption de l'action, utilisée en particulier quand un élève cherche à mettre le conflit en spectacle)	SAVOIRS D' ACTIONS MIS EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS, PAR ORDRE DE FREQUENCE D'UTILISATION OBSERVEE
5	L'importance du questionnement et du dialogue interne (se dire, analyser la situation) démontre l'intensité de l'activité réflexive des enseignants dans l'action	
6	Les savoirs d'action de positionnement faisant référence à l'autorité statutaire (se placer stratégiquement dans l'espace, se repositionner au bureau, ou au tableau, clore ou ouvrir l'espace classe...) ne sont efficaces qu'accompagnés de savoirs d'actions complémentaires. L'action verbale ne vient qu'après. Il s'agit d'agir et de penser ensemble l'asymétrie et la symétrie de la relation prof/élève. La variété des savoirs d'actions pour signifier cette référence au statut du professeur est un gage d'efficacité.	
7	Des savoirs d'expérience, particulièrement ceux qui portent sur les élèves, sont mis en œuvre. L'expérience constitue donc un gage essentiel de pratique d'une autorité éducative, bien que non exclusif. En effet, les PE débutants qui font preuve d'une certaine maîtrise des situations semblent pallier leur manque d'expérience en usant de capacités d'observation particulièrement fines.	
8	Bien moins utilisés comparativement aux interventions verbales, les déplacements sont pourtant très efficaces dans certaines situations. (déplacement avec l'élève pour l'écouter en jouant de la distance ou de la proximité pour inciter l'élève à suivre le professeur ; conservation de la distance ; ou au contraire plus grande proximité avec l'élève ou les élèves transgresseurs ; déplacements du PE seul comme ressource pour la réflexion, pour se recentrer sur sa position statutaire et sur lui-même afin d'augmenter la confiance en soi indispensable à l'action.)	
9	Les regards de l'enseignant entendus comme actions sont déterminants dans certaines situations, et plus encore l'échange des regards Prof/élève(s).	
10	Les savoirs d'actions relevant d'un « habitus » professionnel, de même que les signes et les gestes, sont très efficaces, du fait qu'ils sont attachés à un seul enseignant et extrêmement contextualisés.	
11	L'efficacité d'un savoir d'action ne tient pas à sa fréquence d'utilisation. Nous pourrions même émettre l'hypothèse inverse, qu'une trop grande fréquence d'utilisation d'un savoir d'action en démontre le caractère inopérant. C'est un savoir d'action mobilisé à un moment clé qui s'avère déterminant pour sa résolution dans le sens d'une autorité éducative. Seule l'analyse très contextualisée des situations permet de mesurer l'opérationnalité des savoirs d'action mis en œuvre.	
12	Le différé est un savoir d'action efficace. Tout en dédramatisant et en apaisant le conflit, il permet la poursuite de l'action ordinaire du professeur. Au contraire, lorsqu'un professeur cherche à obtenir d'un élève une obéissance immédiate et inconditionnelle sous la forme d'une soumission, il augmente le risque d'être la victime de violences physiques de la part de celui-ci.	
13	Des enseignants disposent d'une gamme de savoirs d'action substitutifs en cas d'échec. Augmenter le répertoire des savoirs d'action disponibles favorise la mise en œuvre de l'autorité éducative.	
14	Dans certaines situations, les interventions verbales pour expliquer, tenant du discours, visant à faire réfléchir l'élève s'avèrent moins efficaces. Parfois la communication verbale aggrave la	

	situation. Tout dépend des buts que se fixe l'enseignant pour guider ses actions.	
15	La tendance des enseignants à être au clair avec ce qui guide leur action est, la plupart du temps, inversement proportionnelle au nombre de sous buts formulés. La multiplication des sous buts peut être le signe d'une fragilité personnelle ou professionnelle, ou au contraire, traduire la capacité à ajuster ses sous buts dans l'action en référence à son but générique.	
16	Dans le cas de l'ajustement des sous buts à la situation, ce savoir relevant de l'habitus professionnel est une composante du processus de légitimation de l'autorité éducative. Le professeur énonce, et parfois aussi maintient, une exigence ferme et non arbitraire dans la logique de son but générique. Si cette exigence est remplie, même partiellement, le professeur doit être capable de ne pas exiger des élèves qu'ils atteignent l'ensemble des sous buts qu'il a défini. Pour que son autorité soit acceptable, l'enseignant doit opérer une sélection de certains sous buts avant d'agir : il retiendra, ou redéfinira si besoin sur un temps très court, les sous buts opératoires, il éliminera ceux qui sont inopérants.	

En posant la nécessaire tension entre exigence et souplesse, ce dernier principe ouvre à une problématique centrale de la professionnalisation enseignante : celle du « **non-négociable** » **du professeur**. C'est-à-dire sa capacité à **poser et à tenir devant ses élèves un cadre contenant, porteur de limites structurantes**.

Encore faut-il au préalable que le non-négociable soit précisé, défini.

C'est là le domaine du rapport à la loi, qui renvoie à la dimension statutaire de l'autorité à l'école, dans ses deux composantes générationnelles et institutionnelles (adulte / enfant – enseignant / élève).

C'est en s'appuyant sur son autorité statutaire que l'enseignant pourra déterminer les situations où il aura à poser un acte – geste ou parole d'autorité – par lequel il cherchera à arrêter net l'acte transgressif ou la discussion permanente.

L'enjeu consiste toujours à demeurer dans un acte d'autorité éducative, acte non autoritariste, mais qui signifie un « non » sans ambiguïté ni remord. Un fois l'acte posé, une reprise éducative est possible dans un temps différé. Elle passe par l'explication de l'acte, l'écoute et le dialogue limité, car il ne s'agit pas de tomber dans la justification. Ces échanges peuvent parfois même avoir pour but la production de décisions et de règles communes.

RESSOURCES – BIBLIOGRAPHIE

- EDUSCOL : Ressources pour scolariser les élèves handicapés ou porteurs de troubles
<http://eduscol.education.fr/cid61219/modules-formation-distance-pour-les-enseignants.html>
- Livret Ressources scolarisation / trouble du comportement
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/85/6/Formation_TCC_222856.pdf
- Guide Climat scolaire et guide Médiation Entre Pairs à l'école primaire
<http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html>
- Adaptation des évaluations
<http://eduscol.education.fr/cid56411/evaluations-adaptees.html>

- Document DGESCO sur le climat scolaire :
http://www.cndp.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
- Indicateurs OCDE sur la qualité de vie :
<http://www.oecdbetterlifeindex.org/fr/countries/france-fr/>

- Site IA du Rhône
<http://www.ac-lyon.fr/troubles-du-comportement-tc,355999,fr.html>
- Site IEN Oullins
<http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?rubrique13>