

1.1. Niveau 1 : dans la classe, repérage et premières adaptations

Repérage par l'enseignant(e)
d'une difficulté de comportement de l'élève

Observation globale de l'enfant dans les différents lieux et temps de l'école :

- en classe,
- en cour de récréation,
- sur le temps méridien,
- si possible en lien avec la famille (ce lien est important car les parents sont les premiers experts de leur enfant).

Ces observations peuvent permettre de percevoir l'élément déclencheur des crises.

Mise en place d'un cahier d'observations rassemblant les différents éléments constatés. Ce cahier regroupe les événements et notes personnelles de l'enseignant. (Lors des différentes étapes de la gestion des difficultés, il est nécessaire de pouvoir s'appuyer sur des faits précis et non sur une impression générale).

Demande d'observation en classe par une personne extérieure à la classe (ATSEM, service civique puis enseignant chargé de mission ou conseiller pédagogique).

Voir Niveau 2 page 9.

Définition des premières adaptations pédagogiques à mettre en œuvre en partenariat avec l'élève et sa famille et avec les autres acteurs de l'école (en classe : placement spatial, adaptation du travail - différenciation, mise en place d'activités de délestage ou de renforçateurs positifs, ATSEM, maîtres du cycle ou maîtres supplémentaires, RASED, service de médecine scolaire...).

Concertation de l'équipe pédagogique

L'enfant présentant des difficultés de comportement est avant tout l'enfant de l'école avant d'être celui d'une classe. Sa prise en charge est donc l'affaire de toute l'équipe pédagogique et est étudiée en conseil des maîtres pour mettre en place, en amont des crises, d'éventuels accompagnements pédagogiques en dehors de la classe de référence (réalisation d'un protocole - voir exemple page 21).

Ces réflexions permettent aussi d'envisager la mise en place d'éventuels accompagnements éducatifs (sessad) nécessaires sur des temps « hors classe ».

1.2. Niveau 1 : premiers échanges et mobilisation des différents acteurs

Dialogue avec l'enfant

- Ressenti sur ses difficultés
- Contractualisation de l'aide ou des adaptations

Proposition de rencontre avec les parents

S'ils viennent au rendez-vous

- Présentation des difficultés rencontrées à l'école à partir des faits observés.
- Questionnement de la famille afin de savoir si ces difficultés sont également présentes à la maison.
- Présentation des adaptations proposées et du type d'aides possibles.
- Programmation d'un nouveau rendez-vous pour faire le point.

S'ils ne viennent pas au rendez-vous

- Proposer un nouveau rendez-vous par courrier avec accusé de réception.

- Informer selon les besoins (et en avertir la famille) : le médecin scolaire, l'infirmière scolaire, la psychologue du RASED, le PAS.
- Envisager la réunion d'une nouvelle équipe éducative pour produire un PPRE.

- S'ils ne répondent pas à la convocation ou si l'équipe éducative se passe mal :
- évaluer quel est le personnel le plus pertinent pour reprendre contact avec les parents (IEN, AS, médecin, infirmière, etc.).
 - faire la synthèse des éléments d'inquiétudes.

- Selon les éléments recueillis s'interroger sur l'opportunité :
- de la rédaction d'une Information Préoccupante (IP).
 - d'une orientation vers d'autres services (MDPH...).

Si pas d'amélioration, informer l'IEN (voir niveau 2)

1.3. Niveau 2 : en circonscription, contractualisation avec la famille

EN CAS DE CRISES RÉPÉTÉES ET/OU DE BLOCAGE AVEC LA FAMILLE

Perturbant l'enfant et/ou la communauté scolaire

L'enseignant via le directeur ou la directrice demande une intervention de l'IEN de la circonscription de l'école concernée en transmettant une synthèse factuelle des observations, adaptations et démarches effectuées. Ces informations essentielles permettent la compréhension et la prise en compte rapide de la situation.

La circonscription peut missionner une demande d'observation en classe auprès d'un conseiller pédagogique ou d'un enseignant chargé de mission.

L'enseignant chargé de mission ou le conseiller pédagogique rencontre l'enseignant et/ou l'équipe éducative, il observe en classe ou à l'occasion d'une autre activité pédagogique la manifestation des problèmes et tente d'en déterminer l'origine...

... propose des pistes permettant à l'enseignant de modifier certaines pratiques pour tenter d'anticiper les crises ou de les contenir si cela est possible.

... informe l'IEN de la circonscription concernée et expose les possibilités d'accompagnement ou d'action.

... sollicite les membres de la circonscription ASH pour un accompagnement personnalisé.

L'IEN invite la famille et la reçoit, dans le cadre d'une équipe éducative, avec un autre personnel (directeur, enseignant de l'enfant). L'enfant peut être présent, selon son âge et ses difficultés. L'IEN fait des propositions et passe contrat avec les parents, en s'appuyant sur leurs souhaits et sur ceux de l'enfant :

- incitation à renouer les liens avec l'école
- aménagement de la scolarité
- changement d'école
- proposition de soin en lien avec le médecin scolaire
- proposition de rencontre avec l'enseignant référent.

EN CAS D'ECHEC DES PROPOSITIONS ET PERSISTANCE DES DIFFICULTES OU SI LA FAMILLE REFUSE LE RENDEZ-VOUS AVEC L'IEN

L'IEN de circonscription s'assure d'une rencontre entre la famille et un autre professionnel de proximité (AS, médecin, infirmière, psychologue scolaire) qui peut jouer le rôle de tiers.

Il s'agit d'engager une médiation avec la famille afin de ne pas rompre le lien avec l'école.

1.4. Niveau 3 : à la DSDEN, prise en charge par l'équipe ASH

L'IEN informe la circonscription ASH et les personnes ressources « gestion des enfants à besoin particulier ».

Les personnes ressources ou de la circonscription ASH contactent l'école pour :

- d'éventuelles informations complémentaires.
- proposer d'autres modalités de prise en charge de la difficulté.

Les personnes ressources ou de la circonscription ASH contactent et reçoivent la famille pour envisager un accompagnement.

Remarque :

Lorsqu'un référent IEN (ou autre) suit le dossier d'un enfant, il poursuit son action jusqu'à la sortie de l'enfant du cursus scolaire premier degré, même si la famille déménage ou inscrit l'enfant dans une autre école du département.

2. Les crises

Pendant une crise, l'élève n'est pas conscient de ses actes. Il peut être violent, il semble hors de lui. Ses facultés à raisonner sont empêchées par un débordement d'affects qu'il ne maîtrise plus.

En cas de crises répétées, informer l'IEN (voir niveau 2).

2.1. Anticiper les crises

En apprenant à connaître l'élève et ses réactions à l'environnement scolaire

- ses relations aux autres élèves et aux adultes.
- sa peur de l'inconnu, des apprentissages.
- les contextes ou situations propices au déclenchement de la crise.
- les facteurs aggravant ses difficultés de comportement.

Organiser, en équipe d'école, un protocole de gestion de crise. L'ensemble des membres de l'équipe d'adulte doit être investi (enseignants, direction, RASED).

Il prévoit :

- Qui prend en charge l'élève ?
- Comment le prend-il en charge ?
- Comment prévient-on cette personne ?
- Que fait-on avec les autres élèves ?
- Quel est le rôle des autres adultes AVS, ATSEM... ?
- Faut-il mettre en place une chaîne téléphonique ?
- Un lieu aménagé investi par l'élève afin qu'il puisse « décharger » sans danger (pour lui et pour les autres).

2.2. Agir au cours de la crise

Ne pas banaliser la violence.

Ne pas la nier : ne pas faire comme si on n'avait ni vu ni entendu.

Dans tous les cas, ne jamais rester seul.

Rester maître de soi

- essayer de rester le plus calme possible.
 - masquer son angoisse ou sa peur.
 - adopter une posture d'empathie : voix douce, même hauteur.
 - éviter la contention physique, sauf si l'élève tente d'atteindre à son intégrité ou à celle des autres. Le contact physique peut augmenter la crise.
- L'observation de l'élève permet de définir la posture la plus adéquate de l'adulte accompagnant.

Isoler l'enfant en crise selon le protocole prévu

Si nécessaire : appeler le 15 et les parents (blessure, état de crise qui dure).

Avec l'élève, lorsque le calme est revenu : l'écouter, le détourner sur un vécu positif, le remettre en projet immédiat.

Préserver les autres élèves

- leur permettre de mettre des mots, sans stigmatiser la personne, mais en parlant des faits, du comment plus que du pourquoi.
- décharger le stress par une activité propice.
- prendre le temps du retour aux apprentissages.

2.3. Après la crise

Le retour en classe de l'élève

L'accueillir sans stigmatisation, en l'accompagnant pour qu'il comprenne rapidement le déroulement du cours.

Le lien

- Communiquer avec l'ensemble des acteurs impliqués dans la scolarisation de l'élève et avertir la famille sur ce qui s'est passé.
- Prendre note de ce qui s'est passé dans le cahier d'observation.

Évaluer les conséquences de la crise pour en limiter l'impact (sur soi, sur l'élève, sur le groupe...) : prendre de la distance.

En différé

Permettre à chacun de mettre des mots sur les événements.

3. Quelques outils

3.1. Signes pouvant indiquer la proximité d'une crise	Page 13
3.2. Structurer pour rassurer	Page 14
3.3. Enseigner les habiletés sociales	Page 17
3.4. Donner du sens aux apprentissages	Page 18
3.5. En cas de transgression	Page 19
3.6. Tableau besoins / comportement de l'élève / attitudes de l'enseignant	Page 20
3.7. Exemple de protocole de prise en charge d'un enfant en situation de crise	Page 21
3.8. Contrats de comportement	Page 22
3.9. Exemple d'outil d'aide à la gestion du comportement en maternelle	Page 25
3.10. Exemple de grille d'observation de l'élève	Page 26

3.1. Signes pouvant indiquer la proximité d'une crise

Les élèves présentant des besoins particuliers sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Ils peuvent avoir :

- des comportements sur-réactifs, bruyants, avec une extériorisation excessive pouvant mettre à mal le fonctionnement de la classe (agression verbale ou physique, intimidation ou refus persistant d'un encadrement, etc.).
- des comportements sous-réactifs, intériorisés, pouvant passés inaperçus car ils n'entravent pas le déroulement des activités scolaires.

Dans le mal-être des enfants, il est possible de distinguer des signes annonciateurs, indicateurs d'une probable crise.

Émotionnels

Nervosité, sensibilité accrue, crises de larmes, de nerfs, angoisse, excitation, tristesse, sensation de mal-être.

Intellectuels

Troubles de la concentration, oublis, erreurs, difficultés à prendre des initiatives ou des décisions.

Physiques

Douleurs musculaires ou articulaires, troubles du sommeil, coliques, maux de tête, de dos, perturbation de l'appétit, sensation d'essoufflement, d'oppression.

Ces signes sont le témoin d'une situation compliquée pour le ou la collègue qui les rencontre. Il est nécessaire d'identifier les raisons de ce mal-être afin d'y remédier.

3.2. Structurer pour rassurer

Structurer le temps : il s'agit de rendre le temps prévisible

Un emploi du temps très régulier, qui se répète le plus possible d'un jour sur l'autre autour d'activités dont le déroulement est lui aussi très ritualisé et formalisé.

Les transitions sont des temps sensibles. Un support visuel pour se repérer à tout moment aide ces élèves qui, même avec une intelligence non altérée, ont souvent du mal à se repérer dans le temps et à le mentaliser. Cela est particulièrement important pour les changements de lieux ou d'activités et pour les temps informels. Anticiper les changements d'activité, de lieu : « Dans 5 minutes, nous allons.../ tu vas... » ou utiliser un signe convenu à l'avance.

Pour chaque activité, un rituel d'ouverture (annoncer la séance, la discipline concernée, la « raccrocher » à la séance précédente, expliciter le déroulement de la séance, ...) et de fermeture (récapituler, cibler ce qui a été le plus important, annoncer la prochaine séance qui prolongera ce travail).

Privilégier les interventions orales « neutres » comme « je veux que tu aies fini avant la récréation » plutôt que « arrête de jouer ou de te déplacer ».

Structurer l'espace

Un espace de travail personnel : il est important que l'élève ait SA place (bureau, coin regroupement, salle de motricité...). Expliciter espace personnel / espace commun.

A noter qu'il peut être important que l'enfant dispose de plus de place (double bureau par exemple).

Prévoir un lieu « sas » où l'élève peut retrouver son calme, en dehors du regard de ses pairs (au fond de la classe, dans une salle attenante, dans le bureau du directeur ou de la directrice, dans une autre classe...).

Autoriser le mouvement, l'apprentissage en mouvement. Prévoir des possibilités de déplacement, maîtrisés par l'adulte. Ne pas mettre l'enfant en situation de double tâche du type « rester assis sans bouger ni parler » et « réaliser un exercice de mathématiques ».

Favoriser les activités physiques et sportives, les jeux d'opposition, de coopération. Ces enfants ont souvent besoin de s'exprimer avec leur corps.

Poser des règles simples et claires

Il s'agit d'établir des règles simples, des limites claires, explicites pour la classe, ainsi que les conséquences en termes de gain (renforcement positif, gain en autonomie, gain d'une responsabilité) ou de sanctions (réparation, perte d'autonomie, perte d'une responsabilité). Définir les lois (de type « universel ») et les règles (propres à la classe).

Les règles sont évolutives et construites AVEC les élèves. L'enseignant(e) peut s'appuyer sur des albums, des contes pour étayer la réflexion du groupe mais aussi les travailler quotidiennement (rituels) car elles peuvent être implicites (s'asseoir correctement, se déplacer dans les couloirs, prendre la parole en groupe, etc).

Établir explicitement la limite des comportements acceptables et les comportements inacceptables, à partir de ce que l'élève est réellement en capacité de faire. En face de chaque interdit dire ce que l'on peut faire.

Malgré un relationnel très compliqué, ces élèves ont besoin d'un cadre bienveillant pour se lancer dans les apprentissages.

L'enseignant(e) n'imposera peut-être pas toutes les règles qui s'appliquent pourtant aux autres élèves : obligation de finir une activité, rester assis, ne pas bouger de sa place, ...

Mettre en valeur les comportements positifs, les réussites et les progrès de ces élèves est particulièrement difficile car ils mettent parfois tellement à mal l'adulte que ce dernier n'est pas toujours en situation de souligner le positif. Récapituler tous les aspects positifs de la journée avant la sortie, permet à ces enfants de restaurer un peu l'image d'élève qu'ils ont d'eux et peut contribuer à développer la confiance en soi et les attitudes positives.

Il s'agit de **soutenir et renforcer les comportements attendus** : la récompense a plus d'impact, d'efficacité, que la sanction.

3.3. Enseigner les « habiletés sociales »

(les comportements qui permettent des relations sociales acceptables)

Il est, par exemple, souvent utile d'enseigner systématiquement à ces élèves, comme à beaucoup d'autres, comment se joindre à un groupe déjà structuré autour d'une activité. S'immiscer brusquement dans une partie de ballon ou intercepter le ballon et s'en aller avec, n'est sans doute pas la meilleure solution pour être accepté dans le jeu. L'élève agit-il vraiment ainsi en connaissance de cause pour provoquer ou est-ce de la maladresse ou de la « malhabileté sociale » ?

Ne peut-on pas lui apprendre explicitement comment s'y prendre pour obtenir un résultat plus conforme à ses attentes ? Il en va peut-être de même pour apprendre à manifester de manière acceptable son désaccord avec un camarade ou avec un adulte, et pour apprendre comment faire quand on veut ce qu'un autre utilise. Autant de comportements qui peuvent paraître « naturels » mais qui pourraient être bien améliorés grâce à un apprentissage explicite.

En verbalisant ces « habiletés sociales », on aidera ces élèves à construire des démarches pour adopter des comportements un peu moins impulsifs et un peu moins dans l'affect.

La coopération, l'entraide sont favorisées au sein du groupe. Cela permet de se décentrer de soi-même et de développer l'empathie.

Soutenir la différence comme source de richesse et de complémentarité.

De nombreuses ressources sont proposées sur le cartable des compétences psychosociales.

3.4. Donner du sens aux apprentissages

Proposer des apprentissages stimulants intellectuellement, culturellement enrichissants, ne donnant pas l'impression de routines sans but.

Ces enfants sont particulièrement réceptifs aux projets interdisciplinaires menés à partir des mythes, récits fondateurs, contes, littérature qui soulèvent les questions existentielles qui les occupent (référence à S. Boimare).

Travailler les champs disciplinaires (ou en maternelle, les mathématiques, la découverte du monde, l'oral, la découverte de l'écrit)... à travers un support culturel.

Jouer à faire semblant, pour mettre à distance les émotions (pour les plus grands, projet théâtre).

Enseigner en se référant explicitement aux programmes, avec des exigences cognitives, mesurables.

Adapter les démarches et renforcer un étayage qui permet à l'élève de construire son autonomie (outils méthodologiques, guides...).

3.5. En cas de transgression

(Différent d'une situation de « crise » évoquée plus loin), il est souvent très difficile mais nécessaire que l'adulte ne se laisse pas enfermer dans une relation qui se poserait en rapport de force et/ou en cherchant à ne pas « perdre la face ». Il est important de ne pas culpabiliser l'élève qui n'a pas toujours les moyens de maîtriser ses pulsions.

Voici une suggestion d'approche en 5 étapes (issue des travaux de l'Université de Laval au Québec).

1. **Expliquer brièvement** et précisément à l'élève quel comportement est inacceptable (crier, courir dans la classe, menacer un camarade, ...).
2. **Expliquer brièvement** à l'élève pourquoi ce comportement est inacceptable. On croit généralement que l'élève le sait et qu'il agit en connaissance de cause (voire par provocation) mais souvent il est « pris » par un agir qui le déborde et n'a pas toujours conscience de ce qu'il génère.
3. **Donner à l'élève le choix entre deux conséquences** en présentant toujours la conséquence positive en premier. Par exemple : « si tu t'arrêtes de taper X, tu pourras finir l'album que tu as commencé et finir l'après-midi avec tout le monde. Si tu ne t'arrêtes pas, je vais t'isoler et tu ne pourras pas faire de l'informatique avec nous tout à l'heure ». Bien mettre en évidence que c'est le comportement de l'élève qui pose problème et non l'élève lui-même.
4. **Laisser un temps raisonnable** pour que l'élève puisse prendre sa décision, sinon ce serait perçu comme un ultimatum qui provoquerait sans doute une escalade dans son comportement inadéquat.
5. **Appliquer les conséquences sans restriction.** Les limites n'ont d'utilité que si l'adulte est cohérent dans les conséquences qui leur sont associées. Pour être efficace, leur application doit se faire de façon ferme, mais non répressive. On ne punit pas l'élève, mais on interrompt un comportement qui ne peut être autorisé en classe.

Bien sûr, cette méthode d'intervention ne sera pas toujours efficace.

Néanmoins, avec le temps, elle finit par porter ses fruits. Elle présente deux avantages :

- Elle favorise le fait que l'élève va peut-être intérioriser que ses attitudes ou ses choix ont des conséquences. Peu à peu, l'objectif est d'amener l'enfant à rechercher les conséquences positives pour lui, donc de subir un peu moins son comportement.
- Elle offre à l'enseignant(e) un protocole qui l'aide à conserver une démarche un peu distanciée dans des situations qui peuvent induire des relations empreintes de facteurs d'usure, voire de souffrance professionnelle.