



**ACADÉMIE
DE BESANÇON**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction des services départementaux
de l'éducation nationale
du Territoire de Belfort

PROTOCOLE DE GESTION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DANS LES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES



OCTOBRE 2020

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	3
1. Ces comportements qui perturbent, qui dérangent...	4
2. Les différents niveaux de gestion de la difficulté	6
2.1. Niveau 1 : dans la classe, repérage et premières adaptations	7
2.2. Niveau 1 : premiers échanges et mobilisation des différents acteurs	8
2.3. Niveau 2 : en circonscription, contractualisation avec la famille	9
2.4. Niveau 3 : à la DSDEN, prise en charge par l'équipe ASH	10
3. Les crises	11
3.1. Anticiper les crises	11
3.2. Agir au cours de la crise	12
3.3. Après la crise	12
4. Quelques outils	13
4.1. Signes pouvant indiquer la proximité d'une crise	14
4.2. Structurer pour rassurer	15
4.3. Enseigner les « habiletés sociales »	17
4.4. Donner du sens aux apprentissages	18
4.5. En cas de transgression	22
4.6. Tableau besoins / comportement de l'élève / attitudes de l'enseignant	23
4.7. Exemple de protocole de prise en charge d'un enfant en situation de crise	24
4.8. Contrats de comportement	25
4.9. Outil d'aide à la gestion du comportement (maternelle)	28
4.10. Outil d'aide à l'analyse des difficultés du comportement en situation scolaire	29
5. Communiquer avec les familles	31
6. Coordonnées utiles	34
7. Liens utiles	37

Introduction

Certains comportements d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ou perturbateurs peuvent générer des situations de tension dans les classes, dans les écoles.

Ces situations sont à même de placer les enseignants dans une situation de détresse extrême et de générer un sentiment d'incapacité pouvant souvent déboucher sur une mauvaise estime d'eux-mêmes.

Dans la classe, les élèves concernés sont eux-mêmes en souffrance, abîment la sérénité des relations et compromettent la démarche d'apprentissage.

La fréquence de ces situations de crise, leur développement dès le plus jeune âge, les souffrances des enseignants et des enfants ont amené à ouvrir une réflexion départementale sur les ressources mobilisables pour améliorer la gestion de ces situations.

Ce document est le produit de la réflexion menée dans le cadre d'un groupe de travail, émanation du Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail départemental, associant les représentants du personnel et l'administration de février à juin 2018.

La fonction de ce guide méthodologique est d'accompagner les équipes pédagogiques des écoles dans la gestion de ces situations de crise.

Une première partie propose une procédure de mobilisation de différents intervenants, du professeur des écoles à l'IEN ou à l'équipe ASH. Il souligne la nécessité d'une gestion collective, en équipe de ces événements.

Une seconde partie présente quelques exemples d'outils pratiques, expérimentés dans certaines classes ou écoles ainsi que des liens vers des ressources à même de fournir des informations complémentaires sur ces situations.

1. Ces comportements qui perturbent, qui dérangent...

Certains élèves peuvent avoir des difficultés de comportements, des comportements inadaptés et perturbateurs qui s'inscrivent dans un apprentissage social en cours et qui se socialiseront au fil du temps, grâce à une action pédagogique et éducative adaptée.

La situation est très différente avec des élèves qui ont des troubles du comportement et de la conduite, qui constituent un véritable handicap pour la scolarisation, diagnostiqués par un médecin et qui peut amener les parents à déposer un dossier à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Les troubles du comportement peuvent aussi être associés à d'autres troubles (autisme, dyslexie, trouble des apprentissages, déficience intellectuelle...)

Ces comportements peuvent engendrer des difficultés aux thérapeutes, éducateurs, pédagogues, juges, familles. Ce sont des comportements qui dérangent, qui perturbent la classe, qui génèrent de l'agressivité, voire de la peur.

Ces comportements-problèmes paraissent en augmentation et concernent des enfants de plus en plus jeunes (parfois en Petite section) avec une prévalence importante pour les garçons.

Des recherches canadiennes ont découvert qu'un manque d'habiletés sociales affectait considérablement le développement affectif, cognitif et moral de ces enfants.

On note souvent des lacunes importantes sur plusieurs plans : une faible estime de soi, une peur de l'échec, une peur d'apprendre, un rapport difficile à l'autorité et à la recherche de plaisir immédiat, un rapport perturbé à la temporalité, une faible empathie.

On observe également une influence très faible, voire nulle, des sanctions et des menaces.

Pour décrire les manifestations, on parle souvent d'agressivité, de tendance à la manipulation, de difficile contrôle des émotions, d'instabilité extrême, d'actes de destruction qui résistent aux rappels, à l'injonction, au changement de méthode ou d'interlocuteur.

- **Une quête existentielle**, une détresse affective ; leur passé est souvent empli de situations de ruptures (changement de lieu, de famille, abandon, décès...) et les rend méfiants. Dans un souci d'auto-protection, ils vont tester la capacité de l'adulte à les aimer. Ils testent les limites tout en recherchant un cadre structurant pour se rassurer.
- **Un contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême** : les sentiments, les affects (envie, peur, colère, angoisse...) les envahissent et perturbent leur mode relationnel. Ne pouvant mettre en mots leurs émotions, ils explosent (colère, violence, agressivité, injures, bouderies...) ou se replient dépassés par leurs peurs (phobies, obsessions, ...). Ils ne peuvent retenir leurs pulsions.

- **Une faible estime de soi** ; si l'élève réussit, il attribue cela à de la chance. Les exigences d'effort de l'apprentissage des relations sociales et de l'apprentissage scolaire sont insupportables pour lui, émotionnellement. L'acte d'apprendre suppose de passer par des phases d'incertitude, de dépendre parfois d'une aide extérieure. Il ne supporte pas de ne pas réussir. Pour éviter des situations, il s'agite, a des attitudes de provocation, de fuite devant tout travail intellectuel.
- **Provocation, opposition** ; besoin de dominer, de détruire, de nier l'autre et ses droits. Il ne respecte pas les formes d'autorité. Le rapport à la loi, à l'autorité est perturbé car il supporte mal la frustration.
- **Un rapport perturbé au temps et à l'espace** ; les moments se juxtaposent mais l'élève fait mal le lien entre les différents temps. Il anticipe mal sur ce qui va se passer après. Il vit dans le présent. Cela peut être comme si le passé et le futur n'existaient pas. Il a souvent des difficultés de mémorisation. Une recherche de plaisir immédiat, une intolérance à la frustration ; ils sont dans le tout ou rien. Ils ont des difficultés à différer, à se projeter. Or cette capacité à différer est nécessaire pour beaucoup d'apprentissages (le temps nécessaire à l'apprentissage de la lecture renvoie à plus tard le plaisir de lire).

L'enseignant(e) doit accepter l'idée qu'il ne s'agit pas de « simples » problèmes de discipline liés à un manque d'effort de l'élève et/ou à une carence éducative de la famille, mais qu'il s'agit bien de difficultés particulières dont l'élève est la première « victime ». A défaut d'accepter cette idée, l'enseignant(e) aura tendance à rigidifier le cadre institutionnel, à multiplier les menaces, les interdits, les sanctions et les exclusions, au risque d'installer une escalade qui deviendra insupportable et qu'il sera de plus en plus difficile de rompre (effet miroir).

C'est en gardant en tête que ces enfants et adolescents sont dans une situation de handicap qui les dépasse que l'enseignant(e) arrivera, certes difficilement, à maintenir avec eux une relation positive et bienveillante.

2. Les différents niveaux de gestion de la difficulté

NIVEAU 1 (voir page 7 et 8)

Dans la classe :

Repérage et premières adaptations pédagogiques.

Dans l'école :

Premiers échanges et mobilisation de l'ensemble de l'équipe d'école et des différents acteurs.

NIVEAU 2 (voir page 9)

En circonscription, avec l'appui de l'IEN ou d'un membre de l'équipe de circonscription :

Contractualisation avec la famille.

NIVEAU 3 (voir page 10)

À la DSDEN :

Prise en charge par l'enseignant chargé de mission et l'équipe ASH si nécessaire.

2.1. 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 24).

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

2.2. 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)

2.3. 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'I.E.N 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.

2.4. 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 de la circonscription ASH ou ressources 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.

3. 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).

3.1. 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).

3.2. 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.

3.3. 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.

4. Quelques outils

4.1. Signes pouvant indiquer la proximité d'une crise	Page 13
4.2. Structurer pour rassurer	Page 14
4.3. Enseigner les habiletés sociales	Page 17
4.4. Donner du sens aux apprentissages	Page 18
4.5. En cas de transgression	Page 22
4.6. Tableau besoins / comportement de l'élève / attitudes de l'enseignant	Page 23
4.7. Exemple de protocole de prise en charge d'un enfant en situation de crise	Page 24
4.8. Contrats de comportement	Page 25
4.9. Exemple d'outil d'aide à la gestion du comportement en maternelle	Page 28
4.10. Exemple de grille d'observation de l'élève	Page 29

4.1. 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 passer 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.

4.2. 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.

4.3. 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.

4.4. Donner du sens aux apprentissages

Il est nécessaire de proposer des apprentissages stimulants intellectuellement, culturellement, enrichissants, ne donnant pas l'impression de routine sans but.

Ces enfants sont particulièrement réceptifs aux projets interdisciplinaires menés à partir des mythes, récits fondateurs, contes, littérature qui soulèvent des 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.

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...)

Ce qu'il est possible de faire en classe

- Commencer les séances par annoncer l'objectif d'apprentissage/ de travail aux élèves (à l'oral puis l'écrire au tableau)
- Mettre les élèves en projet sur cet apprentissage par la mobilisation des connaissances antérieures, par exemple.
- Donner les consignes de travail en les explicitant. Les élèves ont besoin de savoir ce que l'enseignant attend d'eux. Faire émerger les procédures connues, possibles à mobiliser. Cela s'appelle le contrat didactique.
 - o Penser à scinder les consignes de la tâche cognitive (savoir) des consignes d'ordre organisationnelle
 - o Faire reformuler les consignes par les élèves pour s'assurer de leur compréhension. (pour certains élèves, il est possible de leur demander de se « faire le petit film » dans leur tête pour qu'ils apprennent à visualiser les différentes étapes du travail.)
 - o Les écrire au tableau
 - o Les consignes présentant une double tâche sont à expliciter et à découper en sous-consignes
- Formuler des critères de réussite qui seront également des critères d'évaluation.
 - o Tu auras réussi ton travail si tu as fait...
 - o Ton travail sera évalué en fonction des points déterminés dans les critères de réussite

- Finir la séance par un temps de retour sur l'apprentissage. (Qui peut rappeler l'objectif d'apprentissage ? Que doit-on retenir de ce qui a été travaillé aujourd'hui ? ...)
- o Pour cela des outils existent comme le dé de positionnement « Ce que je sais maintenant », « Ce que je n'ai pas compris » ...

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

Méthodologie

- Une aide à l'engagement dans l'apprentissage avant le début de la séance sous forme d'un tableau simple à compléter par les élèves (méthode SVA)

Ce que je Sais	Ce que je Veux avoir	Ce que j'ai Appris

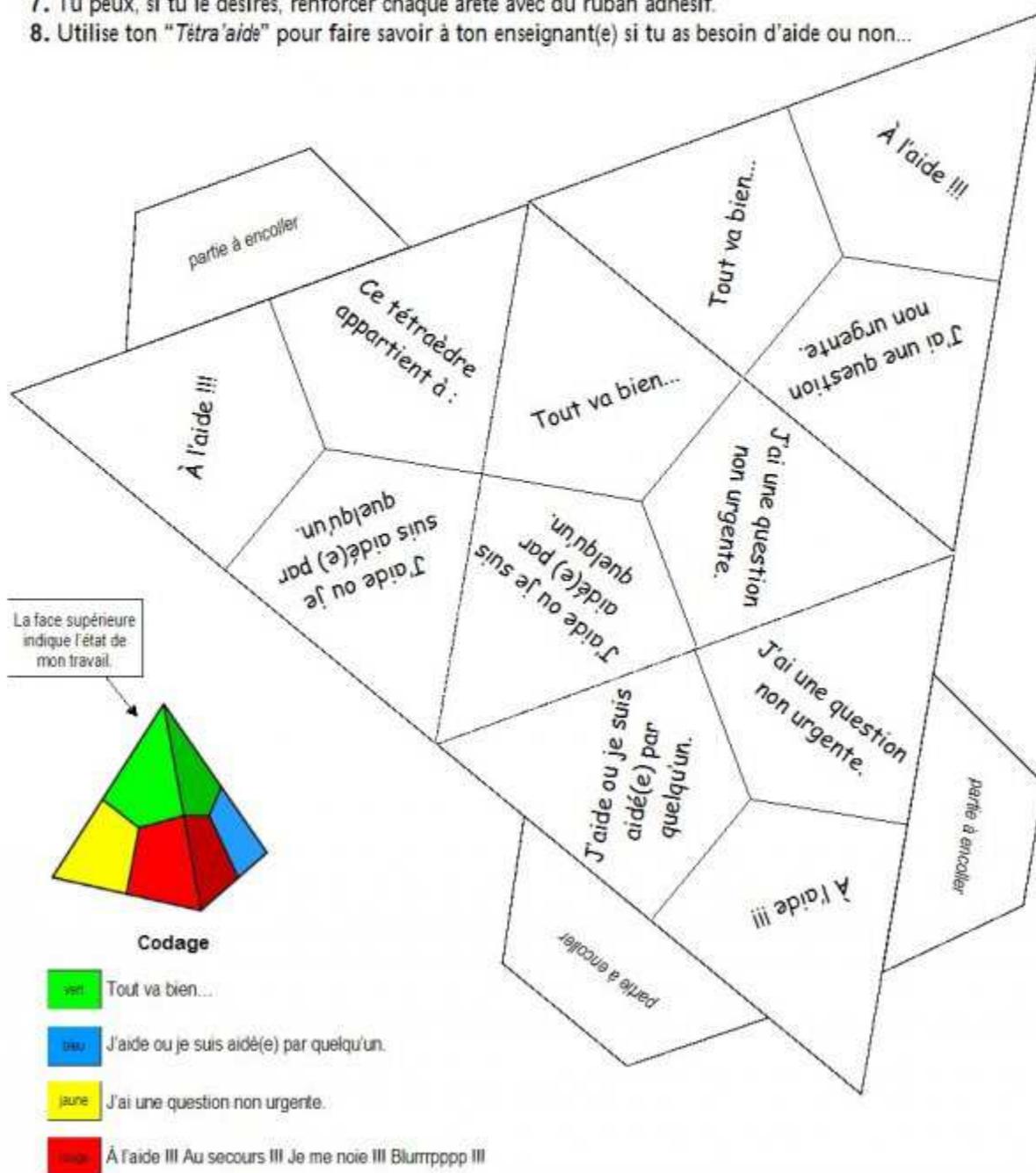
Ce tableau est donné aux élèves en début de séance. Ils complètent les deux premières colonnes par quelques mots (on n'attend pas de phrases rédigées à ce stade). En fin de séance, on reprend le tableau et les élèves complètent la dernière colonne (Ce que j'ai Appris). Il est important à ce stade qu'ils puissent écrire ce qu'ils ont compris et les aider à faire émerger les mots clés de la séance par exemple.

- L'emploi du temps détaillé pour l'élève avec des moments de pause inscrits dans la journée. (ces moments sont des temps prévus par l'enseignant avec la possibilité de choisir parmi 3 activités). De manière générale, l'emploi du temps doit être annoncé également à la classe de façon explicite pour mettre en projet les élèves au moment de l'accueil.
- La possibilité d'utiliser des jetons pour visualiser les temps de prise de parole, les demandes d'aide, les déplacements en classe
- L'utilisation du Tétraide pour l'élève et l'ensemble de la classe (cf. p 20)
- La mise en place de contrat de travail sur la ½ journée, la journée, puis sur la semaine... (cf. p 26 et 27)
- Proposer des outils de manipulation, inciter à utiliser les outils de la classe (affichages par exemple...) comme les outils personnels (le cahier de leçons de français, de mathématiques...) pour que l'élève apprenne à s'en servir et comprenne que c'est une aide possible.
- Valoriser les efforts, la démarche de travail plus que le résultat.
- Aider l'élève à se valoriser soi-même (Cf. p 21) à l'aide de phrases positives.

Le tétra'aide

un tétraèdre régulier pour gagner du temps en classe

1. Découpe la surface extérieure de ce patron.
2. Colorie chaque face d'après le codage ci-dessous. La zone « Ce tétraèdre appartient à : » est à colorier en vert.
3. Inscris ton prénom au bon endroit.
4. En t'aidant de l'illustration, marque les 6 plis nécessaires.
5. Encolle les 3 parties indiquées (pour cela, de la colle "en bâton" est plus pratique...)
6. Réalise le collage des languettes, et donc le montage de ton tétraèdre.
7. Tu peux, si tu le désires, renforcer chaque arête avec du ruban adhésif.
8. Utilise ton "Tétra'aide" pour faire savoir à ton enseignant(e) si tu as besoin d'aide ou non...



Source : <http://bdemaug.free.fr> – version 6

AUTO-CRITIQUES



1 Je suis nul.le.

2 Je n'arriverais jamais à rien.

3 Je suis toujours tête en l'air.

4 Je suis lent.e.

5 Je me fais honte.

6 Qu'est-ce que je suis bête/ inutile/ maladroit.e

7 Qu'est-ce que je vais devenir ?

8 Je raconte vraiment n'importe quoi.

9 Je me suis encore trompé.e !

10 Je suis bon.ne à rien !

PHRASES POSITIVES



1 Tu es capable et je fais confiance à ton intelligence.

2 Tu peux le faire ! Avec de l'aide, du travail et du temps, tu peux y arriver.

3 Tu as le le droit de rêver.

4 Tu as le droit de respecter ton rythme.

5 Je te regarde et je t'aime tel.le que tu es.

6 Je suis heureux.se de vivre à tes côtés et je connais bien tes qualités (liste des talents, des forces et des compétences de l'enfant).

7 Je suis là pour toi, tu peux compter sur moi et tu as toutes les ressources pour contribuer positivement au monde.

8 Ton avis a de la valeur et est intéressant.

9 Tu as le droit de te tromper.

10 Tu as de la valeur et tu es important.e pour moi et pour... (liste des ami.e.s et de la famille).

apprendre-reviser-memoriser.fr

4.5. 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.

Tableau 6.4. besoins / comportement de l'élève / attitudes de l'enseignant

Besoin de se sentir reconnu, valorisé	Comportement élève	Réaction face aux punitions	Attitude contre productive, inefficace de l'enseignant	Attitude efficace de l'enseignant
Recherche d'attention	sollicite en permanence l'adulte. Fait le clown. Veut qu'on s'occupe de lui. Veut faire plaisir tout le temps. Ne fait pas son travail.	- l'enfant arrête son comportement dérangeant puis recommence - l'enfant ne dérange plus - l'enfant renforce son comportement dérangeant	Le rappelle souvent à l'ordre Pense que l'enfant fait exprès pour l'embêter L'ignore sans rien lui dire Lui réexplique en vain plusieurs fois	Signale les manières appropriées d'attirer son attention. Attend le moment où l'enfant ne dérange pas et le félicite. Donne de l'attention pour ses comportements adaptés Discute en groupe des différentes raisons qu'un élève dérange la classe
Recherche du pouvoir	Relation conflictuelle avec les autres car mode relationnel valorisant (faire peur à l'autre, lui donner un sentiment d'impuissance lui permet de se sentir fort). Opposition, contradiction, provocation Ment Veut avoir le contrôle N'obéit pas, fait le contraire de ce qu'on lui demande Veut toujours gagner	- l'enfant se fâche et son comportement devient encore plus dérangeant. Il veut montrer qu'il est le maître et qu'il fera ce qu'il veut. Peut provoquer l'enseignant : « Qu'est-ce que tu crois que tu peux faire »	Pense qu'il a « perdu ». Sent que sa maîtrise du groupe est menacée. Se demande ce que les autres vont penser de lui. Pense qu'il doit amener l'élève à lui obéir. Se fâche. Doit montrer aux autres que ce n'est pas l'élève qui commande. Ne veut pas « se faire avoir » par l'élève. Epreuve un sentiment de rejet de l'élève	Evite le conflit de pouvoir Admet qu'il ne peut pas lui imposer certains comportements. Demande de l'aide à l'enfant. Discute en groupe des droits : droit d'enseigner au groupe ou droit d'apprendre, sans être dérangé
Recherche de vengeance	Attribue des relations hostiles à l'autre, veut faire mal avant d'être blessé. Gestes violents, crises de colère. Prend plaisir à être témoin de violence. Vole. Fait mal aux autres Détruit des objets Accuse les autres d'injustice Croit que personne ne l'aime Veut se venger de ce que les autres lui ont fait	Veut se venger de tous les torts qu'il pense qu'on lui a fait. Accuse l'enseignant de ne pas l'aimer. Menace de faire des choses terribles, peut quitter la classe. Peut utiliser un langage ordurier, très agressif Peut agresser	Se sent blessé. Se fâche. Veut blesser l'élève. N'aime pas l'enfant. Veut rabaisser l'élève. Demande aux autres élèves d'éviter l'enfant en question. En parle aux parents pour qu'ils punissent leur enfant.	Evite de se vouloir se venger : « je vais lui montrer... » En groupe, demande aux autres de parler des qualités de chacun et de l'enfant en question
Recherche de fuite, de retrait	Très faible estime de soi. Cherche à passer inaperçu. Se sent nul, bête A peur de l'échec Abandonne vite Se donne des buts trop élevés qu'il ne peut atteindre	L'enfant ne réagit pas Il persiste à dire qu'il ne peut pas faire ce qui lui est demandé.	Essaie différentes techniques pour motiver l'élève et est déçu lorsque ça ne marche pas. N'essaie plus parce qu'il est découragé.	Mettre l'élève en situation de réussir. Montrer à l'élève qu'il a déjà eu l'occasion de réussir cette tâche dans un autre contexte. Montrer à l'enfant qu'on a besoin de lui.

4.7. Exemple de protocole de prise en charge d'un enfant en situation de crise

L'ENFANT EN SITUATION DE CRISE

ATTITUDE DE L'ADULTE PENDANT LA CRISE

- Rester le plus calme possible, ne montrer ni son angoisse ni sa peur
- Posture à adopter : se baisser derrière l'enfant et l'entourer de ses bras, sans le serrer, lui parler à voix douce
- **Ne pas dire « tu es ... » mais « Ton comportement là, en ce moment, n'est pas... »**

GESTION DE L'ENFANT EN CRISE

- Isoler l'enfant dans la salle (salle choisie et préparée à cet effet dès le début de l'année).
- Confier l'enfant à (personne ressource choisie en fonction de l'enfant : le maître, un collègue, autre selon le contexte local)

GESTION DU GROUPE CLASSE

Confier la classe à

(si c'est l'enseignant qui prend en charge l'enfant en crise)

organisation à envisager en début d'année : qui prend la classe ? : binôme de collègues (un enseignant prend en charge l'enfant en crise, pendant que l'autre prend en charge les deux classe), ATSEM, AESH, le maire, un parent identifié, ou autre personne, selon le contexte local)

CONSULTER LE DOSSIER

Gestion et prévention des comportements violents à l'école pour :

- l'après-crise
- la communication
- les situations particulières

4.8. Contrats de comportement

A. Comment utiliser les contrats de comportement ?

Le contrat doit être bien posé et présenté à toutes les personnes concernées (enseignant, enseignants des autres classes, ATSEM, personnel de cantine, parents, éducateur... en présence de l'enfant).

C'est avec l'enfant qu'il faut choisir les rubriques se référant aux attitudes à changer sur la base de questions du type :

- Selon toi, qu'est-ce qui ne va pas à l'école ?
- Que faudrait-il changer ?

Le contrat doit porter sur des comportements précis, ponctuels, repérables et limités, ex : « je laisse d'autres enfants à la première place dans les rangs. » et non pas, « je suis gentil avec les copains de classe » (trop vaste, trop diffus, trop long dans le temps).

Pour chaque jour, ou chaque demi-journée voire aussi un temps très court (de l'ordre de 5 minutes pour certaines situations extrêmes) l'enfant fixe avec l'adulte un et un seul objectif à atteindre qu'on évalue avec lui et dont on symbolise ensuite sur le contrat la réussite ou l'échec.

Les contrats sont conservés ensemble, classés, pour pouvoir être consultés par les parents ou pour qu'on puisse faire des retours en arrière.

Ce peut être une feuille contrat par semaine, collée dans un cahier.

B. La règle d'or : amener l'enfant à réussir

C'est parce que l'élève aura réussi à changer une attitude précise et limitée (accepter de prendre le rang dès la sonnerie, retirer sa casquette avant d'entrer en classe, lever les pieds quand il se déplace...) qu'il pourra s'appuyer sur cette réussite et comprendre qu'il peut changer son comportement.

Ces contrats ont été expérimentés et ont été efficaces de cette manière.

C'est parce que « Joseph » a accepté, grâce au contrat, de retirer sa casquette avant d'entrer en classe (auparavant, il refusait de la quitter en classe) qu'il a peu à peu, en avançant pas à pas, réussi à adopter un comportement acceptable en classe.

C. Exemples de contrat

Chaque jour, je choisis 2 choses et je les respecte

Je ne parle pas en même temps que les autres.

J'accepte que Nicole n'interroge pas que moi.

Je ne dis pas de gros mots.

J'écoute les consignes en même temps que tout le monde.

Je fais un exercice de mathématiques et de français tout seul.

Je ne tape pas les autres.

Je ne crie pas dans la classe.

Je ne me fâche pas quand je me trompe.

Je ne prends pas les affaires des autres.

Je ne dis pas : je n'ai pas envie, c'est trop dur, Je ne sais pas le faire...

Evaluation du comportement de à l'école

Du au.....

Mon choix (un par jour)		Mon avis	L'avis de la maîtresse
	Je me déplace dans la classe sans courir ou sauter .		
	Je ne siffle pas et je ne chantonne pas dans la classe.		
	Je travaille sans chantonner ou siffler .		
	Je ne parle pas à voix haute pendant le travail.		
	Je ne m'occupe pas du tout de Lucie dans la classe.		
	Je laisse mes voisins au calme pendant le travail (sans me retourner)		
	Je me baisse normalement pour prendre quelque chose dans mon cartable ou ramasser quelque chose par terre (sans m'allonger ou sauter)		
	Je passe les récréations à jouer calmement et sans violence avec les autres.		

Date :

Appréciation globale :

Signature des parents :

<p><i>Valider chaque jour une seule rubrique choisie par l'enfant pour la journée ou pour la semaine</i></p>	lundi	mardi	jeudi	vendredi	samedi
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et je ne <u>tape pas</u> mes camarades dans le train.</p>					
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et je ne <u>tape pas</u> mes camarades pendant les activités en classe.</p>					
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et je ne <u>tape pas</u> mes camarades en motricité.</p>					
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et je ne <u>tape pas</u> mes camarades pendant la toilette.</p>					
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et je ne <u>tape pas</u> mes camarades sur le tapis de classe.</p>					
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et je ne <u>tape pas</u> mes camarades pendant le goûter.</p>					
 <p>Je ne <u>pousse pas</u> et ne <u>tape pas</u> mes camarades pendant la récréation.</p>					
 <p>Je ne crie pas.</p>					
 <p>Je ne dis pas de gros mots.</p>					

4.9. Outil d'aide à la gestion du comportement (maternelle)



Cet outil est destiné à fixer des objectifs à l'enfant présentant des difficultés de comportement. Il est utilisé pour chaque demi-journée.

Cette dernière est segmentée en 3 temps :

- avant la récréation
- la récréation
- après la récréation

Chaque fois qu'un temps de la matinée a été réalisé sans que l'enfant ne fasse de crise, un smiley est fixé sur la plaquette.

A la fin de la matinée, lorsque l'enfant a ses 3 smileys, il lui est possible de bénéficier d'un temps de jeu (avec des playmobils, matériel qu'il affectionne particulièrement et qui joue, ici, le rôle de renforçateur positif) avec éventuellement un camarade.

Adaptation possible : le temps de mobilisation de l'enfant avant un retour positif de son comportement étant très long, il est possible de lui proposer des objectifs à plus court terme.

4.10. Outil d'aide à l'analyse des difficultés du comportement en situation scolaire

Contexte d'expression des problèmes :

Dans quelles conditions l'élève est-il perturbateur, dans quelles conditions ne l'est-il pas ou l'est-il moins ?

Identifier les lieux et les moments où les difficultés se manifestent de manière importante et les lieux ou moments où les problèmes ne se manifestent pas ou peu.

Lieux

- En classe ?
- En récréation ?
- A la cantine ?
- Pendant les sorties ?
- Pendant les transports scolaires ?
- À la maison ?
- Dans les activités de loisirs ?
- Etc.

Moments

- Le matin ? En fin de matinée ? L'après-midi ? En fin de journée ?
- Quel(s) jour(s) de la semaine ?
- Avant / après le week-end ?
- Pendant quelles activités ?
- Réactions face aux changements ? (de lieux, d'activités, de personnes,...)

Durée

Repérer si ces difficultés s'inscrivent dans la durée ou si elles peuvent être liées à un événement particulier (contextuel).

- Depuis quand ces problèmes ont-ils été repérés à l'école ?
- Est-ce que l'élève peut suivre des matinées, des journées de classe sans manifester de difficultés ?

Intensité

Décrire " l'intensité " des problèmes à partir de ce que l'élève peut donner à voir.

- Y a-t-il des " crises " ? Sont-elles nombreuses ? L'élève peut-il être violent avec lui-même ? Avec les autres élèves ? Avec les adultes ?
- S'agit-il d'un élève qui se met en danger ?
- S'agit-il d'un élève qui se replie sur lui-même ? S'agit-il d'un élève qui s'isole ?
- L'enfant est-il mutique ? S'endort-il en classe ?

Attitude(s) avec les adultes

- Quel est le mode de communication de l'élève ?
- Accepte-t-il l'aide de l'adulte ?
- A-t-il le même comportement avec tous les adultes ?
- Comment réagit-il aux remarques de l'adulte ? Reconnaît-il ses actes ? Sa responsabilité ? Assume-t-il les conséquences de ses actes ?
- Exprime-t-il ce qu'il ressent ?

Attitude(s) avec les pairs

- Joue-t-il seul, avec les autres ?
- Quel est son comportement dans les moments de vie collective ? (récréation, cantine, jeux, ...)
- Comment est-il perçu ? A-t-il des camarades ?
- A-t-il une influence sur les autres ?

L'élève face au travail scolaire

- Est-ce que l'élève apprend ?
- Montre-t-il de l'intérêt, de la motivation ?
- Peut-il se concentrer ? Seul ?
- S'engage-t-il seul dans l'activité proposée ? Immédiatement ? Après un délai ?
- Accepte-t-il le passage à l'écrit ?
- Prend-il la parole devant le groupe classe ?
- Fait-il preuve d'organisation dans son travail ?
- Comment gère-t-il son matériel ?
- Mène-t-il une tâche à son terme ? Seul ? Avec l'aide d'un adulte ?
- Comment se comporte-t-il dans les situations d'évaluation ?

Ce qui a été mis en place

Par l'équipe

- Un aménagement ou des adaptations ont-ils été mis en place pour cet élève cette année ? Les années précédentes ?
- Qu'est-ce qui vous pose actuellement le plus de problèmes par rapport à la résolution des difficultés avec cet élève ?

Liens / contacts établis

- Avec la famille ?
- Avec d'autres partenaires (à détailler)

5. Communiquer avec les familles

Dans la gestion des situations de crises, le dialogue avec la famille est très souvent asymétrique. En effet, c'est l'enseignant qui invite, dans son espace de travail propre, qui fixe le cadre et qui mène l'entretien.

Le parent est en position de devoir anticiper ce que l'enseignant va lui dire notamment sur les difficultés scolaires rencontrées, ce qui le met en situation délicate. En revanche, il a une connaissance différente de son enfant et surtout de son évolution qui peut apporter des éléments essentiels à l'analyse.

Il est nécessaire de comprendre et prendre en compte que :

- Ce dialogue est souvent biaisé par des présupposés ou des préjugés que chaque partie tient pour vrais.
- Ce dialogue n'est qu'un moment dans une relation qui va durer une année scolaire a minima.

Posture : 10 principes incontournables

1. Rechercher une relation équilibrée, une « parité d'estime » et adopter une attitude d'écoute.
2. Valoriser la posture du parent d'élève qui doit être considéré comme un acteur et un interlocuteur nécessaire.
3. Le parent doit reconnaître l'expertise de l'enseignant et sa professionnalité.
4. Être dans la recherche d'une prise en compte de la difficulté de la rencontre et ne pas avoir d'à priori sur la famille.
 - L'enseignant n'est pas un juge.
 - Il s'efforce de comprendre le point de vue des parents.
 - Il accepte de se laisser surprendre.
5. Ne pas chercher à obtenir l'adhésion inconditionnelle de la famille – le consensus entre l'enseignant et les parents sur la vision de l'enfant n'est pas nécessaire à une relation coopérative.
 - Accepter que l'enfant puisse être différent à l'école et à la maison.
 - Reconnaître la valeur des apprentissages réalisés dans la famille.
6. Reformuler (sans interpréter) les paroles des familles, pour susciter et valider les propositions des parents.
7. Informer de manière claire et complète. Les éléments apportés par l'enseignant doivent être factuels et objectifs. Les points sensibles des difficultés de l'élève doivent être abordés avec tact, sans euphémisme, ni dramatisation.
8. Ne pas fermer l'entretien avec des solutions définies à l'avance par l'enseignant. Co-construire avec la famille les solutions ou les réponses à une difficulté de l'élève (collaboration).
 - Être capable d'ajuster sa position au fur et à mesure de ce qui est énoncé lors de l'entretien.
 - Rester ouvert à d'autres actions ou de nouvelles interprétations et faire confiance aux familles.
 - Émettre, conjointement, des hypothèses pour expliquer le comportement de l'enfant à l'école.
9. Ne pas prédire, laisser du temps, créer les conditions de possibilité d'une évolution positive. Après les entretiens, l'enseignant doit accorder un temps de réflexion aux parents afin que ceux-ci puissent réagir – il doit rester vigilant, sans être impatient.
10. Gérer ses propres inquiétudes.

La préparation de l'entretien

1. Ritualiser l'entretien – par exemple, l'organisation de deux entretiens obligatoires pour l'ensemble des familles aura été présentée en réunion de rentrée et expliquée dans un mot inséré dans le cahier de liaison.
2. Inscrire l'entretien dans la durée – donner un timing (entre 20 et 40 minutes).
3. Prévoir un espace adapté et confidentiel – prévenir les enseignants et les agents de ménage afin qu'ils puissent organiser leur travail.
4. Inviter, convier les familles par écrit (ne pas convoquer).
 - Donner un motif succinct.
 - Proposer plusieurs horaires et plusieurs dates (trois à minima).
 - Inviter les deux parents.
5. Se doter d'outils intelligibles pour mettre en valeur les points forts de l'enfant et ne pas uniquement insister sur ce qui fait défaut.
6. Préparer une trame de l'entretien contenant les éléments essentiels qu'il faut absolument expliquer à la famille.

Par exemple pour un premier entretien (*les éléments ci-dessous sont listés, mais ne doivent pas s'entendre selon une linéarité préétablie*).

 - Les programmes scolaires, les objectifs poursuivis.
 - Les modalités d'accompagnement dans l'école.
 - Les modalités d'apprentissage utilisées.
 - Les modalités et le rythme des évaluations.
 - Les règles de vie de classe.
 - Premier bilan des acquis, du comportement et du rapport de l'élève à l'école.
7. Préparer un document qui servira d'outil de contractualisation entre l'école et la famille.

Le déroulé de l'entretien

Temps 1 : une étape d'accueil

Ouvrir le dialogue en exposant la problématique.

Temps 2 : une étape d'exploration et de compréhension de la situation

Donner immédiatement la parole à la famille en posant des questions ouvertes.

*(Lors d'un premier entretien par exemple : qu'est-ce que vous souhaitez dire de votre enfant ?
Qu'est-ce que l'école peut faire pour vous ?)*

Être attentif à l'histoire personnelle des familles, à leur expérience et leur permettre d'exprimer leur crainte (s'ils le souhaitent).

Laisser les parents s'exprimer, écouter, relancer pour prendre de l'information, rechercher des compléments d'information et essayer de comprendre.

Valoriser le rôle des parents et les amener progressivement à exposer les difficultés et les inquiétudes.

Expliquer clairement les postulats pédagogiques et décrire ce que l'élève est ou fait à l'école – il s'agit avant tout de rendre ces informations compréhensibles aux familles sans vouloir rechercher leur adhésion.

Reformuler régulièrement (sans interpréter) les propos des familles pour que les parents se reconnaissent et qu'ils puissent participer aux décisions.

Temps 3 : une étape d'analyse

Recherche conjointe de solutions possibles – les parents doivent faire des propositions, l'enseignant également.

Temps 4 : une étape de conclusion

Acter les solutions et rédiger une synthèse (sur un document prévu à cet effet) qui acte d'un contrat tripartite (parent/enfant/enseignant).

Rassurer la famille.

Convenir d'une nouvelle date de RDV.

Donner une copie de cette synthèse à la famille. Chacun doit avoir une part de responsabilité dans les solutions envisagées.

Que faire quand l'entretien se passe mal ou que rien n'évolue dans l'attitude du parent d'un entretien à l'autre ?

- Rechercher l'aide ou l'appui de la directrice ou du directeur de l'école si le-la professeur d'école a rencontré la famille seul(e).
- Rechercher l'aide et l'appui de la circonscription, de l'IEN.

6. Coordonnées utiles

Circonscriptions		
Circonscription Belfort 1	03 84 46 66 05	ce.ien-b1.dsden90@ac-besancon.fr
Circonscription Belfort 2	03 84 46 66 08	ce.ien-b2.dsden90@ac-besancon.fr
Circonscription Belfort 3	03 84 46 69 30	ce.ien-b3.dsden90@ac-besancon.fr
Circonscription Belfort 4	03 84 46 66 05	ce.ien-b4.dsden90@ac-besancon.fr
Circonscription ASH	03 84 46 66 04	ce.ien-ash.dsden90@ac-besancon.fr
Personnes ressources médico-sociales		
Mme Coletta, assistante sociale	03 84 46 66 19	nicole.coletta@ac-besancon.fr
Mme Lohmann , médecin scolaire	03 84 46 69 31	claudine.lohmann@ac-besancon.fr
Mme Burggraf, infirmière scolaire	03 84 46 66 06	ce.cti.dsden90@ac-besancon.fr
Mme Berthel, assistante sociale (personnels)	03 84 46 69 35	ce.as.dsden90@ac-besancon.fr
CHSCT		
Secrétariat CHSCT - Mme Françoise Martin	06 13 38 17 57	secretaire.chsct90@ac-besancon.fr
RASED		
Pergaud, Martin Luther King (Belfort)	ce.rased-pergaudmlk@ac-besancon.fr	
Rucklin (Belfort)	ce.rased-rucklinds@ac-besancon.fr	
Offemont	rased.offemont@ac-besancon.fr	
Giromagny	rased.giromagny@ac-besancon.fr	
Saint-Exupéry (Belfort)	ce.rased.saint-exupery@ac-besancon.fr	
Beaucourt	ce.rased-beaucourt@ac-besancon.fr	
Morvillars	ce.rased-Morvillars@ac-besancon.fr	
Émile Géhant	ce.rased-gehant@ac-besancon.fr	
Jean Jaurès	ce.rased-jjaures@ac-besancon.fr	

Services du Conseil départemental		
PAS Jean Jaurès	03 84 46 61 60	pas.jean-jaures@territoiredebelfort.fr
PAS Carré liberté rue de Zaporojie	03 84 57 36 00	pas.carre-liberte@territoiredebelfort.fr
PAS Carré liberté rue de Madrid	03 84 57 38 38	pas.carre-liberte@territoiredebelfort.fr
PAS 4 As rue de l'as de carreau	03 84 90 94 00	pas.4as@territoiredebelfort.fr
PAS 4 As rue Payot	03 84 21 27 70	pas.4as@territoiredebelfort.fr
PAS Nord Territoire - Oïemont	03 84 90 19 25	pas.nord-territoire@territoiredebelfort.fr
PAS Sud Territoire - Delle	03 84 56 21 37	pas.sud-territoire@territoiredebelfort.fr
PAS Sud Territoire - Beaucourt	03 84 56 92 26	pas.sud-territoire@territoiredebelfort.fr
Allo PMI Jean Jaurès		03 84 46 61 60
Allo PMI rue de Zaporojie		03 84 57 36 00
Allo PMI liberté rue de Madrid		03 84 57 38 38
Allo PMI 4 As rue de l'as de carreau		03 84 90 94 00
Allo PMI 4 As rue Payot		03 84 28 20 84
Allo PMI Nord Territoire - Oïemont		03 84 90 19 25
Allo PMI Sud Territoire - Delle		03 84 56 21 37
Allo PMI Sud Territoire - Beaucourt		03 84 56 92 26
Services de soins		
CAMSP	03 84 90 19 70	aireurbaine@camsp.fr http://www.camsp.fr/aire-urbaine/
CMP - Belfort, rue des usines	03 84 21 47 04	
Hôpital de jour Enfants Dolto,- Bavilliers	03 84 57 42 25	
CMPP Belfort	03 84 28 27 87	cmpp.belfort@aseanfc.com http://www.cmpp-belfort.aseanfc.com

PIAL sur le TERRITOIRE de BELFORT
Année scolaire 2020/2021

NOM du PIAL	PILOTE du PIAL	COORDONNATEUR du PIAL	Adresse du Coordonnateur	Référent de scolarité
PIAL Châteaudun – Belfort	Mme BOETSCH Sandrine	Mme THONAT Sylvie	pial.college.chateaudun-belfort@ac-besancon.fr	Mme Céline CHALAR Mme Brigitte COLLENOT
PIAL Rimbaud – Belfort	M. NAAS Philippe	Mme KNORST Sabine	pial.college.rimbaud-belfort@ac-besancon.fr	Mme ROUVRE Virginie Mme COLLENOT Brigitte
PIAL Signoret – Belfort	M. BAUDIQUEZ Xavier	Mme AUDIER-L'ÉPINGLE	pial.college.signoret-belfort@ac-besancon.fr	Mme SCHELL Julie
PIAL Vauban - Belfort	M. TISSOT Philippe	Mme BEGOT Chloé	pial.college.vauban-belfort@ac-besancon.fr	Mme CHALAR Céline Mme COLLENOT Brigitte
PIAL Vinci - Belfort	M. BRZUSTOWSKI Yves	Mme MARTIN Françoise	pial.college.vinci-belfort@ac-besancon.fr	Mme ROUVRE Virginie
PIAL Beaucourt	M. LABETH Jacob	M. NEGRI Frédéric	pial.college.beaucourt@ac-besancon.fr	Mme ROBIN Madeleine
PIAL Danjoutin	Mme MOUGIN Isabelle	Mme SIMPLOT Françoise	pial.college.danjoutin@ac-besancon.fr	Mme SCHELL Julie Mme COLLENOT Brigitte
PIAL Cité Ferry – Delle	Mme SIRANTOINE Laurent	Mme DINET Céline	pial.college.ferry-delle@ac-besancon.fr	Mme ROBIN Madeleine
PIAL Giromagny	M. HEINIS Julien	Mme ROBIOLLE Michèle	pial.college.giromagny@ac-besancon.fr	Mme GALLAND Alexandra
PIAL Montreux-château	Mme GARCIA Nathalie	Mme BITSCH Christelle	pial.college.montreux-le-chateau@ac-besancon.fr	Mme ROBIN Madeleine
PIAL Morvillars	M. ABDERAMANE-DILLAH Djekodjim	Mme PESEUX Sylvie	pial.college.morvillars@ac-besancon.fr	Mme ROBIN Madeleine
PIAL Rougemont-le-Château	Mme Corine MONCHATRE	Mme PAPIN Céline	pial.college.rougemont-le-chateau@ac-besancon.fr	Mme GALLAND Alexandra Mme ROBIN Madeleine
PIAL Valdoie	Mme VALENTIN Karine	Mme PERSONENI Karine	pial.college.valdoie@ac-besancon.fr	Mme GALLAND Alexandra
PIAL Lycée publics du Territoire de Belfort	M. BALON Dominique	Mme GROSCLAUDE Laëtitia	pial.lycee.belfort@ac-besancon.fr	Mme COLLENOT Brigitte Mme CHAMARD Céline Mme GALLAND Alexandra Mme SCHELL Julie
PIAL Etablissements privés de Belfort	Mme CANAL Marie-Pierre	Mme LEROY-PEROUX Valérie	pial.etablissement.prive-belfort@ac-besancon.fr	Mme COLLENOT Brigitte

Coordonnées des référents de scolarité

Julie SCHELL	Collège SIGNORET – rue Zaporojie – 90000 BELFORT Tél : 03 84 26 50 15 ce.referent-scolarisation1.dsden90@ac-besancon.fr
Madeleine ROBIN	Collège MORVILLARS – rue du Stade – 90120 MORVILLARS Tél : 03 84 27 89 04 ce.referent-scolarisation2.dsden90@ac-besancon.fr
Céline CHALARD	Collège VAUBAN – rue Anouar El Sadate – 90000 BELFORT Tél : 03 84 54 72 51 ce.referent-scolarisation3.dsden90@ac-besancon.fr
Virginie ROUVRE	Collège VINCI – 17 faubourg de Lyon – 90000 BELFORT Tél : 03 84 57 02 77 ce.referent-scolarisation4.dsden90@ac-besancon.fr
Brigitte COLLENOT	École SAINT-JOSEPH – 14 rue de Badonvillers – 90000 BELFORT Tél : 03 84 27 67 80 ce.referent-scolarisation5.dsden90@ac-besancon.fr
Alexandra GALLAND	Collège Gosciny – 7 rue Vilapago – BP 29 – 90300 VALDOIE Tél : 03 84 26 78 65 ce.referent-scolarisation6.dsden90@ac-besancon.fr

7. Liens utiles

Le site de circonscription ASH du Territoire de Belfort

<http://ash.circo90.ac-besancon.fr/>

Mallette pédagogique « troubles du comportement » :

https://fr.wikiversity.org/wiki/Les_troubles_du_comportement

Mallette pédagogique « différenciation » :

https://fr.wikiversity.org/wiki/Definitions_de_la_différenciation

Mallette pédagogique « Motivation et estime de soi » :

https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pédagogique_Motivation_et_Estime_de_soi

Mallette pédagogique « enfants intellectuellement précoces » :

https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pédagogique_Enfants_Intellectuellement_Precoces

Cartable des compétences psychosociales (IREPS)

<http://cartablecps.org/page-0-0-0.html>

Ouvrage collectif « Les troubles du comportement à l'école » /s la direction de L Massé, N Desbiens, C Lanaris

La peur d'enseigner, S. Boimare

Sources et contributeurs à la réalisation de ce document

- MEN (Prévention des risques professionnels et accompagnement des personnels confrontés à des situations difficiles avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ou à comportement perturbateur)
- DSDEN du Rhône (protocole de gestion des élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement dans le 1er degré)
- DSDEN de l'Isère (Troubles du comportement et de la conduite. Ces élèves qui perturbent la classe, qui dérangent...)
- DSDEN de l'Ain (Les élèves présentant des troubles de la conduite et/ou du comportement)
- ASH 90
- DSDEN 77
- DSDEN du Tarn et Garonne (Relations École - Familles)
- École maternelle Raymond Aubert Belfort
- Mieux les connaître pour mieux les scolariser
- Troubles du comportement et de la conduite
- Charte des parents - DSDEN du Territoire de Belfort