

**ANNEXE 3 – Premier degré
PISTES POUR PREVENIR ET LIMITER LES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS**

SOMMAIRE

A. Vivre et apprendre ensemble

- 1- Travailler en équipe : la communauté éducative au service d'une école bienveillante et rassurante pour tous
- 2- Un cadre contenant et sécurisant
- 3- Observation de l'élève
- 4- Travailler avec un AESH et/ou des services extérieurs
- 5- Pratiques corporelles de bien-être

B. Stratégies pédagogiques

- 1- Planifier les transitions - Gérer et structurer l'environnement temporel et spatial
- 2- Structurer et gérer les relations sociales et affectives
- 3- Évaluer les compétences des élèves - Adapter les démarches et renforcer l'étayage
- 4- Soutenir la difficulté à apprendre et rassurer l'élève
- 5- Adapter les démarches et adapter son langage
- 6- Pistes pour apprendre à gérer la crise

À partir d'un document de la DSDEN de la Manche

Préambule

La question de la prévention est majeure quand on parle des élèves en difficulté de comportement. Ce document apporte aux équipes quelques pistes, celles-ci peuvent être confortées par des formations (stages départementaux, stage-école ou établissement) dans le cadre du Plan académique de formation.

Un élève au comportement gravement perturbateur manifeste des comportements scolaires s'écartant de la norme socialement acceptable et occasionnant des difficultés d'adaptation à ceux qui l'entourent et à lui-même.

Ces difficultés comportementales s'inscrivent dans :

- **une fréquence** : caractère répétitif des comportements inappropriés,
- **une durée** : la période de temps depuis laquelle ces comportements sont présents,
- **une intensité** : la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent,
- **une constance** : leur présence dans différents contextes de vie de l'élève.

D'après un document de la DSDEN de l'Yonne

A. Vivre et apprendre ensemble

1- Travailler en équipe : la communauté éducative au service d'une école bienveillante et rassurante pour tous

Les difficultés liées à la gestion des élèves à comportement perturbateur peuvent conduire à déstabiliser les adultes. Elles rendent nécessaires une cohérence du cadre éducatif, des attitudes et des actions de tous les adultes pour éviter que ces élèves ne se glissent dans les « failles » et contradictions éducatives.

Un projet commun qui définit les objectifs et les moyens pour les atteindre est donc essentiel :

- prise en compte des difficultés comportementales dans la classe et pendant les moments de vie sociale (repas, récréations,...) ;
- temps et modalités de partage des informations entre professionnels ;
- formation et suivi par des personnes ressources (conseillers pédagogiques spécialisés et de circonscription, enseignants spécialisés, RASED) ;
- actions coordonnées et graduées en cas de crise.

➤ Collaborer activement avec la famille.

Il s'agit d'impliquer les parents (ou les tuteurs) dès le début et de s'assurer de leur collaboration, selon leurs moyens et leurs forces.

Les rencontres doivent être régulières et pas uniquement centrées sur les difficultés comportementales. Il faut aussi faire connaître les réussites et les progrès, si petits soient-ils. Des moyens d'échanges programmés peuvent être installés : fiche de comportement, contrat...

Les familles peuvent nous donner des indications sur les centres d'intérêts de leur enfant.

2- Un cadre contenant et sécurisant

Le non-respect des fonctionnements sociaux et des règlements est la caractéristique de ce public. Il est possible d'améliorer cette relation en aidant l'enfant à se réinscrire comme membre d'un groupe.

Il est important de construire un cadre contenant et sécurisant avec la loi (le règlement de l'institution, de l'établissement et de la classe). Le règlement doit être construit comme un moyen de sécuriser l'enfant par la définition de ses droits. Les devoirs qui découlent de ces droits seront définis ensuite.

Le respect du cadre est régulier, tout au long de la journée et de l'année. Il y a une pérennité des réactions de l'enseignant et de l'équipe.

Exemples :

J'ai le droit de me lever en classe, mais je sais que je ne dois pas courir.

J'ai le droit de chuchoter parce que je sais que je ne dois pas déranger les autres.

Les règles sont connues, comprises, partagées. Elles sont peu nombreuses et nécessaires à la vie en société. Elles sont positives (elles décrivent une action à faire plutôt qu'à ne pas faire), raisonnables, sécurisantes et favorisent la responsabilisation de l'élève. Elles garantissent un traitement équitable.

Cette loi est évolutive et se construit au fur et à mesure des événements de la vie du groupe et son application fait l'objet de renforcement positif (valoriser les bons comportements, aussi minimes soient-ils).

L'enfant avec des difficultés de comportement a besoin d'un cadre relationnel bienveillant pour se lancer dans les apprentissages. La croyance dans ses capacités à changer de comportement est une base de sa résilience.

L'empathie, l'écoute (de ce qu'il a à dire, de ce qu'il ressent), l'échange et l'observation sont des attitudes propices à cette relation.

3- Observation de l'élève

Il s'agit de passer d'une observation spontanée menée lors des situations difficiles à une observation plus construite. Elle permet de sortir d'une impression générale souvent négative, pour identifier des points positifs, des schémas comportementaux récurrents qui permettent de comprendre l'enfant et éventuellement d'intervenir rapidement avant l'entrée dans le trouble comportemental ou de limiter l'aggravation des situations.

4- Travailler avec un AESH et/ou des suivis extérieurs

Dans tous les cas, il convient de se concerter avec l'AESH afin de prévoir à l'avance les adaptations pédagogiques et la posture à tenir en cas de comportements « difficiles » de l'élève.

À partir de l'observation de l'élève, l'AESH pourra bien souvent anticiper les crises ou les désamorcer. Il pourra à l'occasion éloigner l'élève du groupe classe.

L'intervention de professionnels extérieurs (SESSAD) peut aussi aider l'équipe éducative à comprendre certains comportements et apporter des aides et des outils.

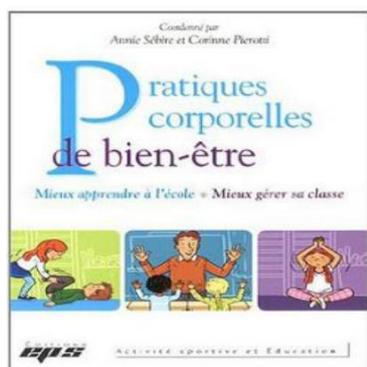
5- Pratiques corporelles de bien-être

Le corps est à la fois le médiateur et le reflet des tensions et malaises de l'enfant.

L'enfant en difficulté nous envoie des messages corporels, des signes qui peuvent être décryptés (comportement agressif, inattention, manque de concentration...). Ces postures corporelles et attitudes sont à considérer comme l'expression du mal-être de l'enfant dans la classe.

Des exercices peuvent être pratiqués dans la classe, la salle d'EPS, la cour, le couloir ou même à la maison.

Cette pratique repose sur des exercices de respiration simples qui aident peu à peu à se recentrer sur l'instant présent et à prendre du recul par rapport à l'agitation et aux « ruminations ».



B. Pistes pédagogiques

1- Planifier les transitions - Gérer et structurer l'environnement temporel et spatial

Ces élèves sont particulièrement inquiétés et perturbés par les transitions, vécues comme des ruptures et nécessitant des capacités d'adaptation dont ils sont dépourvus.

Leur difficulté à se situer dans une histoire, un déroulement temporel, les rend sensibles aux incertitudes, à l'inconnu, aux changements.

L'organisation spatiale et temporelle est un moyen fort de réassurance et de réinscription dans une histoire collective.

- Débuter et terminer les activités habituelles avec les rituels et codes connus des élèves : comptine préalable à une activité, à l'entrée dans la classe ; organisation du plan de travail.
- Montrer la succession des tâches qui vont être demandées, permet de faciliter la compréhension des attentes pendant les moments d'apprentissage.
L'emploi du temps et les horaires sont prévisibles et clairement formulés.
A défaut, avec un déroulement de journée morcelé (prises en charge multiples), ils ont l'impression, faute de repères et de mémoire, d'être manipulés par les adultes et réagissent.

- Mettre en place un emploi du temps reprenant toutes les activités (même hors scolarité) de la semaine (mercredi, samedi et dimanche envisageables) adapté à la compréhension de l'élève, est rassurant et structurant.

Exemple d'un emploi du temps d'un élève à besoins particuliers :

Ma semaine à l'école

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
<i>Je m'installe</i>	<i>Je m'installe</i>	<i>Je m'installe</i>	<i>Je m'installe</i>	<i>Je m'installe</i>
Questionner le monde	Anglais	Questionner le monde	EMC	Français
<i>Activité plaisir / Pause cognitive : à partir d'un centre d'intérêt</i>	Mathématiques	Français	Mathématiques	<i>Activité plaisir</i>
Lecture	Activité plaisir	Mathématiques	Activité plaisir	Mathématiques
<i>Activité plaisir</i>	Questionner le monde	<i>Activité plaisir</i>	Ecriture	<i>Activité plaisir</i>
<i>Je sors</i>	<i>Je sors</i>	<i>Je sors</i>	<i>Je sors</i>	<i>Je sors</i>

- L'emploi du temps sur la journée est conseillé. Il est disposé sur la table de l'élève qui barre ou coche chaque activité au fur et à mesure. Le *timer* ou minuteur est utilisé pendant les séances d'apprentissage, mais aussi pendant l'activité plaisir.
- Cette structuration temporelle peut être renforcée par une utilisation particulière des espaces de travail et de lecture, l'installation de « sas » à certains moments de la journée. Lorsque l'élève manifeste de l'agitation, avant un éventuel passage à l'acte (d'où la nécessité d'une bonne observation et connaissance de l'élève), un passage momentané (temps imposé par l'enseignant ou ressenti par l'élève) dans un endroit isolé de la classe peut lui permettre de souffler avant de revenir dans le groupe. Cet isolement ne doit pas être perçu comme une mesure punitive, mais comme une possibilité de se poser, se calmer, décompresser.
- Expliquer ce temps de pause aux autres élèves pour éviter le sentiment d'injustice de la part de ses pairs.
- Ne pas essayer d'interagir avec l'élève lorsqu'il utilise cette possibilité d'isolement.
- Prévoir une activité de réserve plus accessible et appréciée par l'élève après un travail intensif. On peut s'appuyer sur ses centres d'intérêt (lecture d'un album, coloriage, dessin, ordinateur...). Ce temps doit aussi être visualisé sur le *timer*.

2- Structurer et gérer les relations sociales et affectives

L'apprentissage des émotions est incontournable pour les enfants. Il est essentiel qu'ils sachent les reconnaître, les nommer, les exprimer et les gérer, parce qu'elles interviennent dans le développement des habiletés sociales et dans la compréhension du monde et des autres. Une bonne gestion des émotions diminue considérablement le nombre de crises.

Cette dimension est présente dans les programmes (Programme d'Enseignement moral et civique - cycle 2 et cycle 3 - Annexe BO n°11 du 26 novembre 2015).

Enseignement moral et civique - BO n°11 du 26 novembre 2015 :

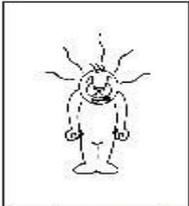
	Cycle 2	Cycle 3
Connaissances, capacités et attitudes visées	Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, la nature, débats portant sur la vie de la classe. - Connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie). - Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions.	Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe. - Diversité des expressions, des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques...) - Maîtrise des règles de la communication.

	- Expérience de la diversité des expressions, des émotions et des sentiments.	
	Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. - Travail sur les règles de la communication.	Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. - Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions.
	Accepter les différences. - Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui. - Le respect des différences, interconnaissance, tolérance. - La conscience de la diversité des croyances et des convictions.	Respecter autrui et accepter les différences. - Respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui. - Respect des différences, tolérance. - Respect de la diversité des croyances et des convictions. - Le secours à autrui.
Exemples de pratique de classe	- Apprendre les techniques des « messages clairs » pour exprimer ses émotions vis-à-vis de ses pairs. - Pratiquer le jeu théâtral, le mime. - Aborder la situation de handicap et la pratique de l'inclusion scolaire. - Accepter le partage des tâches dans des situations de recherche (grammaire, conjugaison, mathématiques...), de coopération (EPS, éducation musicale, arts visuels...) ou d'expérimentation (sciences).	- Pratiquer le jeu théâtral, le mime. - Jeux de rôle. - Activités de langage : langage de situation, langage d'évocation. - Discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance ou sur le thème de la moquerie. - La tolérance (en lien avec le programme d'histoire).

Identifier avec les élèves les comportements attendus et enseigner les habiletés sociales (des comportements qui permettent des relations sociales acceptables).

Exemples d'outils utilisés avec des élèves :

Exemple de fiche auto-évaluative :

Je n'arrive pas à travailler.	
	
Je suis en colère.	Je demande de l'aide.
	
<p>Je n'arrive pas à me calmer. Je tape.</p> <p>Je ne suis pas bien. Maîtresse n'est pas contente Nelly n'est pas contente. Tata n'est pas contente.</p>	<p>Nelly m'aide à faire mon travail.</p> <p>Je préviens Nelly que je vais dans mon coin pour me calmer.</p> <p>Je suis bien. Maîtresse est contente. Nelly est contente. Tata est contente.</p>
	

Exemple d'une bande des émotions :



Exemple d'une échelle du bruit :

Signifier à l'élève le comportement à adopter en fonction des différents moments ou des différents lieux, en plaçant un jeton dans la « bonne » colonne.

Je fais le silence	Je chuchote	Je parle doucement	Je parle normalement	Je crie
Quand l'enseignant explique une consigne	Dans la bibliothèque Dans la classe avec un camarade Avec l'AESH	Dans la classe	A la maison Dans la rue	Dans la cour

Valoriser les comportements adaptés ainsi que les acquis cognitifs plutôt que de sanctionner les comportements inadaptés. Une fréquence élevée de renforcement positif est plus susceptible d'amener une amélioration du comportement.

Les succès comportementaux sont annoncés et célébrés. Les adultes renforcent les comportements responsables et respectueux.

Avoir des attentes accessibles par l'élève, donc adaptées à sa situation : mettre en place des contrats de comportements en ciblant une ou deux conduites à améliorer sur une période d'au moins deux à trois semaines.

Le contrat de comportement est signé par l'enseignant, les parents et l'élève. Il définit les actions de chacun (comportement attendu clairement identifié et ciblé, aides apportées pour l'enseignant), le soutien de l'enseignant et des camarades, la durée de sa validité et sa date de renégociation.

Le fonctionnement de la classe est axé sur la coopération des élèves et non sur la compétition.

Exemple d'un contrat de comportement pour une durée définie de 2 ou 3 semaines :

Cette semaine, je m'engage à...		
Dans la classe...		
Lever la main pour prendre la parole.		
Réaliser entièrement une tâche chaque jour.		
Dans la cour de récréation, dans les couloirs, la cantine...		
Ranger quand on me le demande.	Jouer calmement et sans violence avec les autres (sans taper, sans pousser) pendant les récréations.	

Je coche la case qui correspond à mon comportement à la fin de la période :

- J'ai respecté mes engagements.
- J'ai parfois eu des difficultés à respecter mes engagements.
- Je n'ai pas respecté mes engagements.

Pourquoi ?

L'avis de l'enseignant(e) :

Signatures

Des parents	De l'élève	De l'enseignant(e)

➤ Impliquer les autres élèves : le tutorat

Le tutorat est une possibilité auprès d'élèves qui peuvent avoir des accroches affectives. Il est à utiliser avec précaution. Le tuteur doit être volontaire et ses actions doivent être définies (tutorer n'est pas faire à la place, ni mater).
Cependant, il faut veiller à ne pas faire supporter par un seul élève, les difficultés comportementales de son ou de ses camarades.

3- Évaluer les compétences de l'élève - Adapter les démarches et renforcer l'étayage

Les liens entre difficultés d'apprentissage et troubles du comportement sont étroits, et certains troubles ne sont que la conséquence de ces difficultés d'apprentissage.

La construction de l'estime de soi et du sentiment de compétence passe par la réussite dans les apprentissages.

- Détacher l'évaluation de leur travail, de l'évaluation de leur personne. Les élèves en difficulté d'apprentissage, au-delà du trouble du comportement, font un amalgame entre l'élève et l'enfant qu'ils sont ; pour eux, être un mauvais élève, c'est être un mauvais enfant.
- Réaliser des évaluations pour connaître précisément le niveau scolaire de l'élève. Il semble que parfois les compétences attendues dans un niveau de classe soient trop éloignées de celles de l'élève.
- Proposer des activités auxquelles ils donnent du sens et qui les mobilisent.

Les travaux de groupe, les échanges, les modalités de travail qui utilisent le débat comme vecteur d'apprentissage ne sont pas toujours pertinentes, même si elles restent, au-delà d'un moyen d'apprentissage, un objectif à atteindre pour les capacités relationnelles et sociales qu'elles développent. Elles nécessitent donc une attention particulière lors de leur mise en œuvre.

Le séquençage des activités et des consignes avec reformulation permet le maintien de l'intérêt.

- Adapter les aides.

Les outils d'aide (référentiels, cahier de règles...) sont adaptés et à sa portée.

La présence, les sollicitations et les encouragements de l'enseignant sont réguliers. Ils peuvent s'exprimer verbalement ou physiquement : doigt pointé sur la donnée nécessaire, proximité physique, main sur l'épaule selon les troubles.

- Terminer chaque séquence avec un bilan de l'activité permet d'avoir un rapide aperçu de la compréhension d'une notion : qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

4- Soutenir la difficulté à apprendre et rassurer l'élève

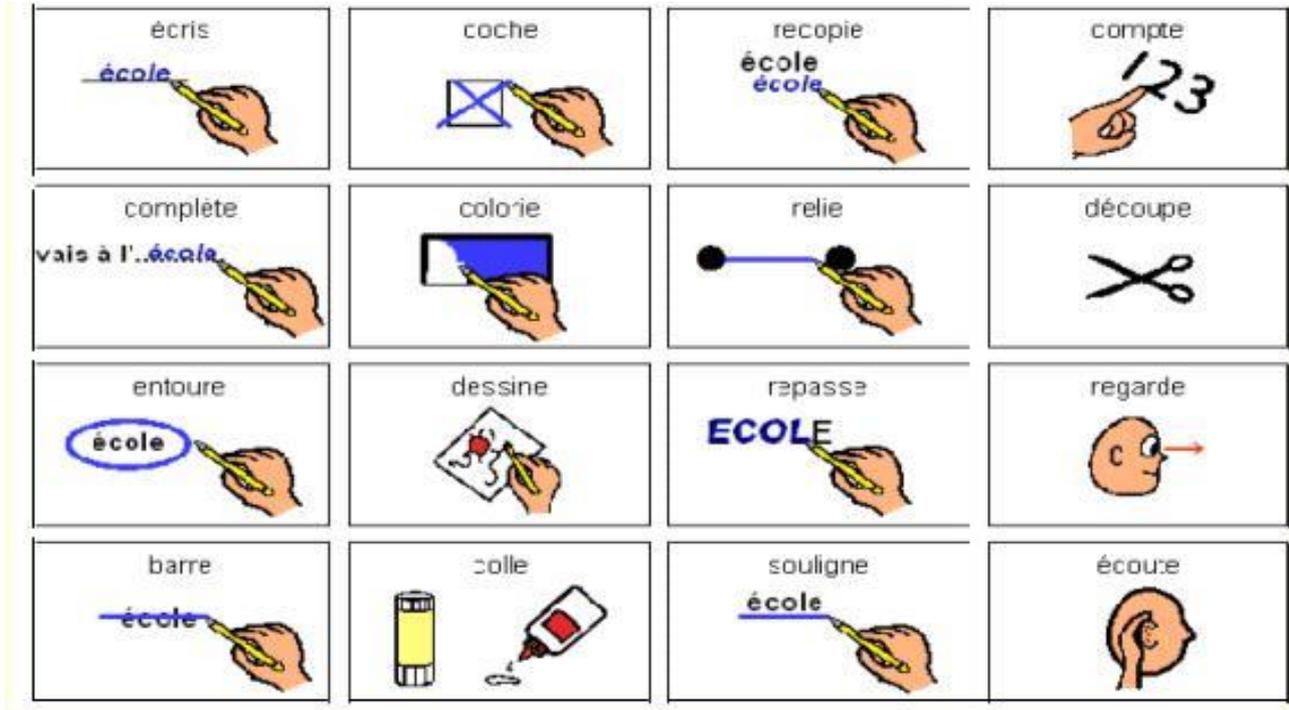
Il est nécessaire d'organiser son enseignement et son action pour répondre aux questions que les élèves se posent, l'implicite d'une situation scolaire n'étant pas toujours acquis.

Le rassurer sur : ce qu'il doit faire, avec qui, combien de temps cela va durer et ce qu'il va faire après.

- Proposer un emploi du temps visuel.
- Proposer une visualisation du temps qui passe (horloge, minuteur, *timer*...).
- Expliquer les changements d'emploi du temps.

La routine le stabilise. Les rituels le sécurisent. On peut, selon l'âge des élèves, utiliser des photos pour indiquer les différents moments de la journée et/ou des pictogrammes pour aider la compréhension des consignes orales et soulager la mémoire de travail.

Exemple : support(s) visuel(s), en complément d'une simple écoute, pour les tâches à réaliser afin d'alléger la mémoire de travail



Prévoir un sous-main cycle 2 ou cycle 3, recto-verso (français et mathématiques) pour rassurer l'élève et favoriser une meilleure autonomie.

5- Adapter les démarches et adapter son langage

- Adapter son langage (phrases courtes, vocabulaire simple).
Parler « concret » (éviter les doubles sens et les métaphores).
Parler à l'élève face à face.
Parler lentement, distinctement en détachant les mots.
- Donner des consignes simples, une à la fois, les lire à l'élève si nécessaire.
Lui proposer des activités accessibles en fonction de ses compétences réelles.
Décomposer l'activité en une succession de petites unités qui lui sont accessibles.
Accepter que l'élève ne fasse pas tout ce que font les autres.
Proposer des photocopies s'il a des difficultés à écrire.
Prévoir des procédures de demande d'aide (en cas de difficultés, de fatigue...).

D'après La gestion des comportements agressifs. Mieux prévenir pour mieux intervenir, P Georges, P Chartrand, R Tozzi et D Martin

J'identifie si je suis en mesure d'effectuer l'intervention en fonction de mon état psychologique et de mes connaissances.

OUI

NON

Je suis en contrôle de mes émotions. Je suis directive, posé(e), dans mes propos et je me déplace calmement. Je contrôle mes paroles et mes gestes.

Je suis moi-même en accélération, je me sens dans une lutte de pouvoir avec l'élève : je cherche à contrôler l'autre par mes gestes et mes attitudes. Je juge que le degré de dangerosité de la situation est trop élevé.

Je passe le relais. Je cherche de l'aide directement ou indirectement en envoyant des élèves de confiance pour cela.

Je détermine si l'élève est en : prise de contrôle ou en perte de contrôle.

En prise de contrôle, toutes les pensées de l'élève sont orientées pour prendre le contrôle.
Exemple : Je vais défoncer Dorian.

En perte de contrôle, L'élève n'est plus apte à penser ce qu'il doit faire.
Exemple : Désorganisation des paroles et des actes

Je demeure centré sur ce que je veux que l'élève fasse et je suis très sensible à la communication non verbale. Je demande du renfort si nécessaire.
Exemple : Je comprends que tu sois en colère. Je veux que tu reviennes t'asseoir pour que l'on puisse parler.

Je favorise la mentalisation de consignes pour l'amener à se calmer.
Je l'incite à faire des liens avec des activités de prévention vécues.
Exemple : Rappelle-toi, quand tu es en colère, tu peux aller dans ton espace et déchirer les morceaux de carton.

Principes de communication en cas de crise

Il convient d'adopter des attitudes centrées sur le comportement de l'élève et non sur sa personne. Il faut tenter d'éliminer le plus possible les spectateurs, de respecter l'espace personnel de l'élève et de l'interpeller par son nom. Au niveau de l'attitude, l'intervenant s'assurera d'être calme, de faire sentir à l'élève par des gestes, des mots ou des comportements non verbaux, qu'il croit que la situation peut s'améliorer. Une attitude de soutien, exempte de mouvements brusques ou de doigts accusateurs favorisera la baisse des tensions.

Il faut parler calmement à l'élève et utiliser des messages à la première personne. Toute forme de jugement de l'élève avant ou pendant la crise doivent être proscrits.

Exemples :

Si l'élève commence à se frapper la tête sur le sol : Intervention souhaitable : Je ne veux pas que tu te fasses mal. Je vais donc te tenir la tête. Intervention à proscrire : Arrête ça ! Tu vas te faire mal!

Si l'élève se plaint qu'on lui fait mal : Souhaitable : Je veux bien te laisser bouger, mais je veux m'assurer que tu resteras calme si je le fais. A proscrire : Calme-toi et je vais te lâcher

Centrer les interventions sur la fin de la crise :

Il faut communiquer avec lui sur notre désir de mettre fin à la contrainte à chaque fois qu'il nous interpelle :

Exemples :

Tu n'as qu'un sale fils de p**** -> intervenant : Je ne veux pas que tu te fasses mal. Dès que je sentirai que tu seras prêt, je vais relâcher ma prise.

L'enfant essaie de mordre -> intervenant : Je ne veux pas que tu puisses me mordre. Je vais donc te tenir la tête. Dès que je sentirai que je pourrai arrêter de te tenir la tête, je la relâcherai.