

Les Andelys, le 20 février 2024

Affaire suivie par :
Muriel Ourry
Elsa Mielle
Conseillères pédagogiques généralistes
Delphine ADROIT
IEN des Andelys
Maison de l'Etat
10 rue de la Sous-Préfecture
27700 LES ANDELYS
Tél. 02 32 08 96 90
0271031z@ac-normandie.fr

DELPHINE ADROIT
Inspectrice de l'Education nationale

à

Mesdames et Messieurs les Directrices et les Directeurs
et les enseignantes et les enseignants,
- Pour attribution
Mesdames les conseillères pédagogiques,
Mesdames les membres du RASED
- Pour information

**Objet : 2024 03 NS20 PROTOCOLE GESTION COMPORTEMENT ELEVE A BESOINS PARTICULIERS EN
CRISE**

I 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. 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.

- **Signes émotionnels**

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

- **Signes intellectuels**

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

- **Signes physiques**

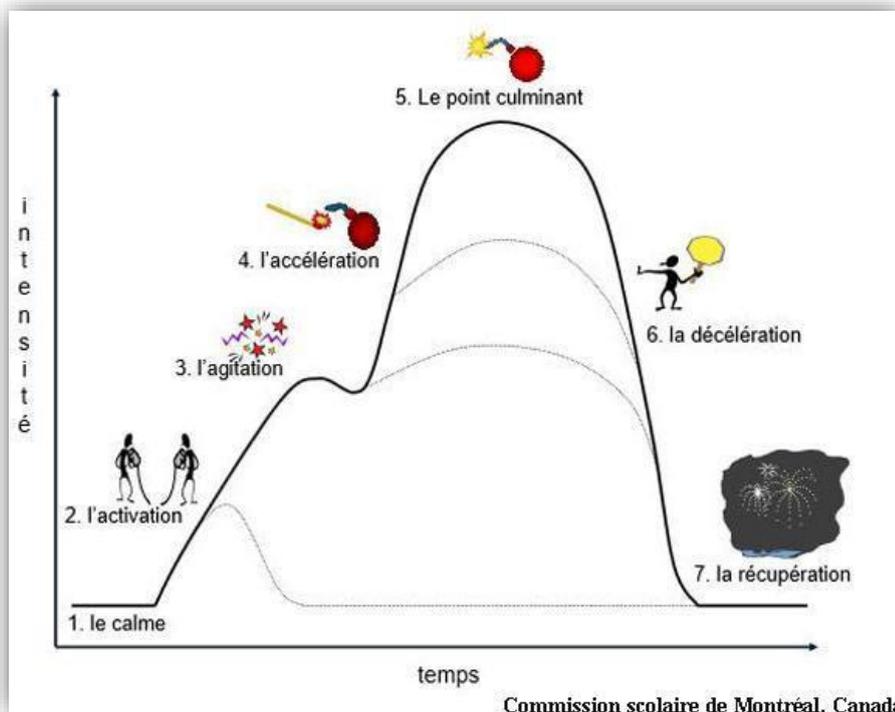
Douleurs musculaires ou articulaires, troubles du sommeil, coliques, maux de tête, de dos, perturbation de l'appétit, sensation d'essoufflement, d'oppression.

Quand un élève ne parvient plus à maintenir un équilibre entre ses besoins et les contraintes du milieu, il peut en venir à un comportement inadapté envers lui-même ou les autres. Dans certains cas, il peut ne plus avoir la possibilité de s'exprimer avec des mots et en venir à des paroles, des gestes agressifs voire à la fuite. Il ne répond plus à l'échange verbal. Il prend à partie l'adulte par des paroles ou des actes.

Les éléments déclencheurs peuvent être une transition mal vécue, un changement de routine, une provocation ou une frustration, une difficulté à gérer un conflit, un problème de santé, du harcèlement, des pressions scolaires ou sociales, des erreurs commises ou sanctions reçues, etc.

Schéma des étapes d'une crise selon l'intensité du comportement

Les phases du passage à l'acte (Source : P. Georges, P. Chartrand, R. Tozzi et D. Martin, « La gestion des comportements agressifs : mieux prévenir pour mieux intervenir. Guide de formation », Service des ressources éducatives, ecteur de l'adaptation scolaire, Commission scolaire de Montréal, mai 2004.



II Premiers enseignement et aménagements de base et indispensables

Un des premiers aménagement possible si cela n'a pas déjà été réalisé en classe et dans l'école est de structurer le cadre spatio-temporel et réglementaire de la classe et de l'école et d'explicitier cette structuration aux élèves.

- **Structurer le temps pour le rendre le temps prévisible au sein de la classe et de l'école**

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 de la classe et de l'école**

- Installer un espace de travail personnel : il est important que l'élève ait sa place (bureau, coin regroupement, salle de motricité...). Expliciter le sens d'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 d'organisation et du fonctionnement de la classe et de l'école**

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 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, nécessairement bien vécue est bien souvent plus efficace que la simple sanction.
- En cas de transgression d'une règle dans un cas différent d'une situation de « crise » (évoquée précédemment et 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. Ci-dessous, vous trouverez une approche en cinq étapes (issue des travaux de l'Université de Laval au Québec) en cas de transgression d'une règle.

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 (et les adultes de l'école) 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.

Il est aussi possible et nécessaire de concevoir un **contrat de comportement** avec l'élève.

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.

La règle d'or du contrat de comportement est d'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 en marchant, marcher dans les couloirs plutôt que courir ...) qu'il pourra s'appuyer sur cette réussite et comprendre qu'il peut changer progressivement son comportement.

Exemples de contrats :
Exemple 1

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...		

Exemple 2

Evaluation du comportement de à l'école
Du au

Mon choix (un par jour)		Mon avis	L'avis de la maitresse
	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 :

Exemple 3

Vallider chaque jour avec votre rubrique choisie par l'enfant pour la journée ou pour la semaine	lundi	mardi	jeudi	vendredi	samedi
 Je ne pousse pas et je ne tape pas mes camarades dans le train.					
 Je ne pousse pas et je ne tape pas mes camarades pendant les activités en classe.					
 Je ne pousse pas et je ne tape pas mes camarades en menuiserie.					
 Je ne pousse pas et je ne tape pas mes camarades pendant la toilette.					
 Je ne pousse pas et je ne tape pas mes camarades sur le tapis de classe.					
 Je ne pousse pas et je ne tape pas mes camarades pendant le goûter.					
 Je ne pousse pas et ne tape pas mes camarades pendant la récréation.					
 Je ne cris pas.					
 Je ne dis pas de gros mots.					

Exemple 4



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.

À 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 figurines qu'il affectionne particulièrement et qui jouent, ici, le rôle de renforçateur positif) avec éventuellement un camarade.

- **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 l'ensemble des élèves 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 » et allant de soi 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 verbalisation et l'explicitation sont les piliers de cet enseignement.

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.

- **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 aux travaux de Serge 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 et au moyen de projet.
- 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 en ayant recours à des outils méthodologiques, des guides de type tutoriels).

III Besoins de l'élève en fonction de son comportement et attitudes de l'enseignant à privilégier

Compréhension de la signification potentielle du comportement de l'élève, de ses besoins et de l'attitude à adopter en conséquence (D'après le modèle de Dreikurs (recherche de compréhension des motivations derrière les comportements des élèves)

De façon générale, l'enseignant doit réfléchir à ses propres capacités émotionnelles :

- savoir rester calme face aux insultes, aux propos blessants et aux gestes violents ;
- garder une attitude empathique ;
- contrôler ses propres paroles et gestes ;
- être attentif à sa communication non verbale (ton et langage corporel).

L'analyse de la situation au niveau de l'élève et à son propre niveau permet à l'enseignant de déterminer le moment où il est nécessaire de demander de l'aide. Cette aide doit être prévue dans un protocole d'intervention en situation de crise.

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. Se fait pas son travail.	Arrête son comportement dérangeant puis recommence Ne dérange plus 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	Se fâche et son comportement devient encore plus dérangeant. 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 colères. 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	Ne réagit pas 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 fonctionne pas. N'essaie plus parce qu'il est découragé.	Met l'élève en situation de réussir. Montre 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.

IV La communication avec les responsables légaux d'un élève ayant des troubles du comportement perturbant ses apprentissages et le fonctionnement de la classe et de l'école lors de situations de crise

Dans la gestion des situations de crises, le dialogue avec la famille est très souvent asymétrique.

En effet, c'est l'équipe enseignante 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*.

Pour une communication efficace, la posture de l'enseignant, du directeur et plus largement de l'équipe enseignante et pédagogique et des responsables légaux est à construire selon les dix principes suivants :

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 de l'équipe pédagogique et sa professionnalité.
4. Être dans la recherche d'une prise en compte de la difficulté de la rencontre et ne pas avoir d'*a 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'équipe enseignante 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 et l'équipe pédagogique. 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'équipe pédagogique 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.

V La préparation des réunions de concertation de l'équipe éducative et de l'équipe de suivi de scolarisation pour un élève rencontrant des difficultés comportementales en classe et à l'école

Le questionnaire ci-après est une aide à l'analyse des difficultés du comportement en situation scolaire destinée à l'équipe enseignante sous couvert du directeur de l'école pour préparer au mieux les réunions d'équipe éducative et d'ESS le cas échéant.

Questionnaire précisant sur le contexte d'expression des problèmes de comportement de l'élève

1° 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 ?

2° Attitude(s) de l'élève avec les personnes qu'il côtoie

Attitude 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 ?

3° attitude de 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 ?

4° Ce qui a été mis en place à l'école par l'équipe enseignante

- Un aménagement ou des adaptations ont-ils été mis en place pour cet élève cette année ? Les années précédentes ? Les précisez.
- Qu'est-ce qui vous pose actuellement le plus de problèmes par rapport à la résolution des difficultés avec cet élève ?
- Quels contacts et quelles décisions ont été prises avec les responsables légaux de l'enfant.
- Quels contacts avec d'autres partenaires extérieurs (orthophoniste, psychologue, psychomotricien...). Précisez les conseils donnés et mis en œuvre.
- Quels contacts avec des membres du RASED, de l'EMAS en lien avec l'inspection ? précisez les conseils et recommandations reçus et mis en œuvre ?

VI L'élaboration d'un protocole de gestion de crise de l'élève

Pour chaque élève ayant un comportement perturbateur, un protocole de gestion de crise sera conçu et rédigé par l'équipe éducative en lien avec le conseil des maîtres et de l'équipe de suivi de scolarisation le cas échéant.

Ce protocole de gestion de crise du comportement perturbateur est personnalisé et nominatif. Il est réfléchi dans un premier temps en réunion de conseil des maîtres de cycle cycle et/ou de l'école puis finalisé en réunion d'équipe éducative avec l'appui du Rased et/ou de l'Emas, à partir de la réflexion engagée par le conseil des maîtres.

Pour rappel, pendant une crise, l'élève n'est pas conscient de ses actes. Ses facultés à raisonner sont empêchées par un débordement d'affects qu'il ne maîtrise pas. Ce protocole est donc différent de la gestion d'une transgression ponctuelle de règle qui peut survenir en dehors d'un comportement de crise de violence physique et/ou verbale ou de fuite.

Ce protocole écrit est disponible pour toute la communauté éducative. Il peut être rangé dans le cahier d'appel de la classe. Il est présenté aux personnels travaillant dans la classe (AESH, ATSEM, enseignant remplaçant ou effectuant une décharge d'enseignement du titulaire de la classe).

Ce protocole permettra :

- d'anticiper les actions et les lieux pour le protocole ;

- d'organiser des gestes professionnels réfléchis en évitant la déstabilisation individuelle ou de l'équipe ;
- de partager la gestion de la crise ;
- d'analyser et de prendre du recul en amont de la crise.

Le protocole de gestion de crise de l'élève doit prévoir *a minima*:

- La désignation d'un lieu aménagé investi par l'élève où il puisse décharger sans danger pour lui ni pour les autres. Ne pas l'exclure en le laissant seul. Il s'agit d'un sas d'apaisement accompagné
- La désignation de la personne prenant en charge l'élève en crise (enseignant de la classe, AESH de l'élève, autre enseignant de l'école, directeur) et les modalités de son accompagnement. La précision sur le mode d'avertissement de cette personne, si elle n'est pas auprès de l'élève (directeur, autre enseignant de la classe la plus proche) au moment du déclenchement de la crise.
- L'explicitation de la prise en charge des autres élèves (qui les prend en charge, quelle activité est prévue pour eux le temps de la gestion de la crise).
- La chaîne téléphonique si elle est nécessaire (le cas échéant, ces informations sont dans le PAI de l'élève. Déterminer avec les parents le moment de la crise où les parents doivent être prévenus.

Posture, gestes à privilégier et d'autres à éviter lors de la crise d'un élève (d'après la plateforme ministérielle Cap école inclusive)



D'une manière générale, en situation de crise, l'adulte doit montrer une attitude empathique d'aide. L'échange verbal avec l'élève sera différent en fonction des différentes phases de la crise. Au point culminant, il est possible de ne rien dire. À tous les moments, l'adulte devra aussi être attentif à la communication non verbale et adopter un ton calme. Le premier objectif est d'apaiser l'élève, pas de lui tenir un discours moralisateur qui risque de renforcer la colère.

	À FAIRE	À EVITER
Les paroles	<p>Il s'agit d'apaiser, de faire preuve d'empathie, d'écoute active. L'adulte renvoie calmement à l'enfant des paroles compréhensives visant à le sécuriser : « Je suis là, tu n'es pas seul... »</p> <p>« Je vois que tu es en colère... »</p> <p>« As-tu besoin d'aide ? »</p> <p>Il suffit parfois de reformuler ce que dit l'enfant pour lui montrer qu'on entend bien ce qu'il dit.</p> <p>Dans certains cas, la moindre parole renforce la crise, il est alors préférable de ne plus rien dire jusqu'à ce que la tension se relâche. Une autre stratégie consiste à parler avec un autre adulte ou encore de décentrer l'attention.</p>	<p>Un discours moralisateur au moment de la crise ne fait que la renforcer.</p> <p>Les paroles qui jugent, qui condamnent ou menacent.</p> <p>« Je n'en peux plus de toi. »</p> <p>« Tu es insupportable. »</p> <p>Les « toujours », « encore », « jamais » qui figent un comportement que l'élève ne parvient pas à modifier.</p>

Décentrer l'attention	<p>Parler des centres d'intérêts de l'élève, des projets de classe à venir...</p> <p>Recentrer l'élève sur son corps : « Sens ton cœur comme il bat fort », « Souffle comme si tu gonflais un ballon. »</p>	<p>Revenir sur l'élément déclencheur ou sur tout ce qui peut froisser l'élève. Le but est en priorité d'apaiser, d'accompagner cet apaisement.</p>
La souffrance de l'enfant	<p>Reconnaître que cette crise est la conséquence d'une souffrance intense.</p> <p>Savoir se décentrer suffisamment pour ne pas se sentir personnellement agressé.</p>	<p>L'enfant ne le fait pas exprès. Il ne joue pas.</p> <p>Il est inutile de se sentir personnellement agressé.</p>
Intervenir physiquement	<p>Si l'élève accepte un contact physique et que vous avez pu constater en amont des crises que cela contribuait à l'apaiser, l'entourer dans les bras, côte à côte. Se mettre à son niveau.</p> <p>L'intervention physique doit rester exceptionnelle (notamment si l'élève se met en danger ou met en danger les autres personnes présentes)</p> <p>Si elle s'avère nécessaire et indispensable, prévenir l'élève que pour sa sécurité vous allez vous approcher de lui. Immobiliser les bras et l'entourer de manière à ce qu'il ne se blesse pas, ne morde pas l'adulte, ni ne l'assaille de coups.</p> <p>Lui expliquer ce que vous faites.</p>	<p>Tout face à face.</p> <p>De se placer au-dessus de l'enfant.</p> <p>Cela peut être perçu comme une posture agressive.</p>
Les parents	<p>Associer les parents de manière à réfléchir ensemble sur la manière d'éviter les crises avec ce que chacun a pu observer de l'enfant.</p> <p>Décrire les événements de manière factuelle.</p>	<p>Rejeter la culpabilité sur les parents. Dramatiser, interpréter ou juger.</p>
Les élèves	<p>Prendre en compte l'émotion ressentie par les autres élèves spectateurs de la crise. Leur permettre de s'exprimer.</p> <p>Les valoriser si leur comportement au moment de la crise en a facilité la gestion.</p> <p>Les rassurer quant à la capacité de l'école à gérer la situation.</p>	<p>Dramatiser. Renforcer la peur que certains élèves peuvent ressentir en laissant paraître ses propres craintes.</p>
Les victimes éventuelles	<p>Reconnaître le statut de victime aux enfants ayant subi la crise. Les prendre en compte.</p> <p>Pratiquer l'écoute active : écouter en montrant de l'intérêt à ce qui est dit par l'enfant et sans préjugé, reformuler pour s'assurer auprès de lui d'avoir bien compris son propos...</p>	<p>Renforcer par son attitude ou ses paroles l'émotion ressentie.</p> <p>À l'opposé, être dans le déni.</p>
L'équipe pédagogique	<p>L'enseignant confronté à cette situation a besoin d'un appui solidaire de ses collègues par des décisions communes et des actes.</p> <p>Reconnaître la difficulté et réfléchir ensemble pour construire un projet pertinent pour l'élève.</p> <p>Prendre en compte les besoins de l'élève et ceux de l'enseignant.</p> <p>Favoriser la cohérence des modalités de réaction au sein de l'équipe pédagogique afin d'éviter tout traitement disparate des crises selon les enseignants.</p>	<p>La simple compassion est insuffisante, voire même contre-productive lorsqu'elle renforce les peurs.</p>

Signé Delphine ADROIT