



ACADEMIE
DE PARIS

Liberté
Égalité
Fraternité

Guide pour accompagner la gestion des comportements d'élèves perturbateurs à l'école primaire

Connaître, prévenir, agir au sein de la communauté éducative



LE MOT DU RECTEUR

L'école offre à des enfants venus de tous les horizons un lieu pour apprendre et pour s'épanouir, mais elle ne peut mener à bien cette mission républicaine primordiale que dans un climat apaisé et serein, où les élèves et leurs professeurs se sentent en confiance. Or il arrive que des élèves de primaire perturbent la classe de façon récurrente, exprimant ainsi un mal-être qui peut avoir des répercussions profondes sur leurs camarades et sur la communauté éducative, souvent démunie.

Ce guide vise à apporter des clefs pour que les personnels soient en mesure de réagir et d'encadrer ces comportements. En s'appuyant sur les résultats de la recherche et sur des exemples de terrain, il fournit un ensemble d'outils concrets visant à restaurer une ambiance sécurisante de découverte et de travail au sein des classes. En cela, il contribue à faire du premier degré un moment où les jeunes déplient leurs pleines potentialités, et où les professeurs peuvent répondre avec attention et bienveillance aux besoins de chacun.

Christophe Kerrero

Recteur de la région académique d'Île-de-France,
Recteur de l'académie de Paris,
Chancelier des universités de Paris et d'Île-de-France

Lors de la rédaction de ce document, nous avons puisé à même la documentation disponible. Nous avons pris le plus grand soin possible pour citer les sources des informations que nous y présentons. Dans le cas où certaines d'entre elles seraient manquantes, nous nous excusons à l'avance auprès des auteurs et les invitons à nous le faire savoir de façon à ce que nous puissions dûment les citer.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	4
L'ACADEMIE EN QUELQUES DONNÉES	5
INTRODUCTION	6
QUI SONT LES ÉLÈVES CONCERNÉS ?	8
POURQUOI DES PERTURBATIONS AU SEIN DE LA CLASSE ?	9
FOCUS : QUE NOUS APPRENNENT LES RECHERCHES SUR LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES ?	11
A. Les mécanismes du comportement, ses antécédents et ses conséquences	12
B. Les besoins des élèves et les possibilités de satisfaction en milieu scolaire	14
C. La théorie de l'attachement et la sécurisation de l'enfant, un éclairage pour l'adaptation au système scolaire	15
D. Les premières expériences émotionnelles et leur autorégulation	16
E. La colère, un comportement déclenché par des émotions négatives	17
F. Les compétences psychosociales, une construction essentielle en milieu scolaire	18
G. L'empathie, une compétence sociale propice à un climat scolaire positif et apaisé	20
H. L'attention, un élément essentiel pour les élèves qui connaissent des difficultés de comportement	21
FOCUS : QUE NOUS APORTE LE TRAVAIL SUR LE CLIMAT SCOLAIRE ?	25
A. Le climat scolaire, une préoccupation partagée	26
B. Des stratégies d'équipe à construire	27
C. Le sentiment de justice scolaire au centre des comportements	28
D. Faire vivre aux élèves les effets positifs de la coopération	28
E. Bien vivre, bien être pour les élèves, loin des situations de violence et de harcèlement	29
F. La coéducation avec les familles, l'appui incontournable	30
LE PROTOCOLE : PRÉVENIR, OBSERVER ET AGIR	33
UNE DÉMARCHE	34
DES RESSOURCES	35
FICHE 1 : Structurer l'espace classe	39
FICHE 2 : Structurer le temps	40
FICHE 3 : Développer les apprentissages socio-comportementaux	41
FICHE 4 : Règles de classe et renforcement positif	42
FICHE 5 : Créer des espaces de parole – Le conseil d'élève	43
FICHE 6 : Faire vivre le règlement intérieur d'une école	44
FICHE 7 : Réaliser un protocole de gestion des situations complexes	45
FICHE 8 : Observer : Pourquoi ? Quand ? Comment ?	46
FICHE 9 : Différencier son enseignement	47
FICHE 10 : Rencontrer la famille	48
FICHE 11 : Le conseil des maîtres de cycle	49
FICHE 12 : Quel plan pour qui ?	50
FICHE 13 : Réunir une équipe éducative	51
FICHE 14 : Mobiliser de nouvelles ressources : qui ? par qui ? comment ?	52
FICHE 15 : La médiation	53
FICHE 16 : Le pôle ressource de circonscription	54
FICHE 17 : La coéducation	55
FICHE 18 : Information préoccupante, remontée d'information, rapport d'incident	56
FICHE 19 : Quand travailler une orientation et comment ?	57
FICHE 20 : Le pôle ressource académique	58
ANNEXES	59
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	92

AVANT-PROPOS

Un élève manifestant un comportement perturbateur peut **troubler profondément le fonctionnement** d'une classe et peut réellement **déstabiliser le professeur, la classe, l'école** ainsi que les relations école-famille et même **les relations** entre professeurs. Ces difficultés de comportement figurent parmi les situations les plus complexes à gérer pour les professeurs car elles concernent des élèves qui peuvent connaître de façon non exclusive des difficultés de construction de compétences cognitives, de compétences émotionnelles ou de compétences sociales.

Aussi, même si l'hétérogénéité dans les classes est une réalité bien évidente, certains des élèves qui nous sont confiés présentent des comportements qui peuvent les démarquer du groupe. Ils contraint alors le professeur à se mobiliser pour « gérer » leurs manifestations qui impactent le climat général de la classe. Pourtant, au-delà de ces manifestations perturbatrices de la classe, ce sont bien les objectifs incontournables de **leurs propres apprentissages, de la construction de leurs propres compétences et connaissances**, qui sont en jeu : difficulté de scolarisation, démotivation, décrochage, mais également sentiment d'impuissance et mise en question du travail des professeurs, incompréhension, déni ou angoisse des parents, sont quelques conséquences liées à l'inadéquation de ces comportements à l'environnement scolaire.

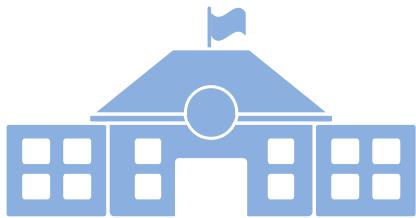
Chercher à comprendre en quoi un comportement est une forme d'action consécutive à des stimuli, **observer** finement pour s'extraire de l'interprétation et **objectiver** ainsi ces comportements, sont des préalables indispensables à la prévention de ces manifestations et à leur gestion effective, comme la prise en compte du contexte, de la durée, de la fréquence et de l'intensité de ces comportements « particuliers ».

Ce guide a pour vocation **d'aider les équipes des écoles** à prévenir ces comportements, à y remédier en y apportant en premier lieu une réponse d'ordre **pédagogique et éducative**, réponse à mettre en **œuvre en équipe**, dans la classe et dans l'école. Il a également pour objectif, afin d'accompagner les équipes pédagogiques dans la gestion effective de situations complexes, de donner une **lisibilité des différentes étapes à mettre à l'œuvre dans l'école et dans la circonscription**, d'identifier clairement les actions à mener, les instances de réflexion à mobiliser, les professionnels à solliciter.

2 focus :

- Que nous apprennent les recherches sur le comportement des élèves ?
- Que nous apporte le travail sur le climat scolaire ?

L'ACADEMIE EN QUELQUES DONNÉES



Nombre de circonscriptions : **30**

Nombre d'écoles : **753**



Nombre d'élèves dans les écoles publiques et privées sous contrat de l'académie : **148 091**

Nombre de professeurs des écoles et psychologues de l'Éducation nationale dans le 1^{er} degré : **9 807**

Nombre d'IEN ASH : **3**

Nombre de psychologues EN EDA : **115**

Nombre de psychologues EN EDA affectés au pôle ressource académique (PRA) : **1**

Nombre d'enseignants spécialisés à dominante relationnelle : **68**

Nombre d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique : **140**

Nombre d'enseignants spécialisés exerçant dans le dispositif R'école : **3**

Nombre d'élèves accompagnés par le dispositif R'école en 2020/2021 : **53**

Nombre de professeurs ressources 1^{er} degré : **19**

Nombre de chargés de mission autisme : **2**

INTRODUCTION

Notre école, bienveillante et inclusive, est une école qui doit permettre à chaque enfant, quels que soient ses particularités ou son chemin de vie, de développer toutes ses dispositions pour apprendre et accéder aux apprentissages cognitifs et sociaux. Cet objectif, partagé par tous les acteurs de l'école, implique et engage de fait toute la communauté éducative par le biais notamment de gestes professionnels partagés : connaître et analyser les besoins collectifs et individuels, adapter les stratégies éducatives pour permettre la réussite de chacun, accepter et promouvoir le droit à la différence, sont quelques éléments fondateurs de cette communauté professionnelle qui créent un environnement à la fois protecteur et soutenant pour le développement et l'épanouissement de chaque enfant, pour son parcours d'apprentissage et sa santé. Une démarche structurée et systémique de réaction face à des situations perturbatrices peut se structurer en trois étapes à mettre en œuvre pour aider l'élève et restaurer, conforter la sérénité dans la classe et dans l'école.

Étape 1 : PRÉVENIR

Prévenir les difficultés de certains élèves perturbant le climat de la classe et les apprentissages attendus, demande tout d'abord **de comprendre** pourquoi ces élèves, en fonction des ressources adaptatives qu'ils possèdent à un moment de leur développement et en fonction de leur perception du cadre scolaire, réagissent de façon inadaptée aux attentes. Les recherches dans différents domaines centrés autour du **développement de l'enfant** permettent de mieux cerner ce qui peut être au fondement de telles manifestations. Une bonne connaissance de ces éléments permet aux enseignants de mieux cerner le sens de ces situations de déséquilibre et d'agir sur l'écosystème de la classe et de l'école pour **ajuster pratiques éducatives et stratégies pédagogiques** en fonction de l'espace et du temps.

Étape 2 : OBSERVER - ANALYSER

Quand une situation d'élève devient un défi quotidien complexe à gérer pour l'enseignant, quand l'élève perturbe fortement et fréquemment la classe par une attitude ou des actes qui impactent la qualité des relations dans la classe voire dans l'école, il s'agit de dépasser le constat pour s'orienter vers une analyse fondée sur une observation outillée : il est essentiel pour cela de recueillir des **éléments précis** y compris des **points positifs**, de tenir compte du **contexte**, de la **durée**, de la **fréquence** et de l'**intensité des comportements**, de déterminer les **phases réceptives** et les contextes qui apaisent.

Il convient dans cette étape de **réfléchir en équipe d'école**, avec **l'appui des cadres pédagogiques et des personnes ressources**, en **étroite collaboration avec les familles** pour commencer à élaborer des réponses adaptées, dans la durée. Il s'agit de construire ensemble le parcours de cet élève aux besoins spécifiques par des ajustements qui peuvent se personnaliser tout en évitant le piège de l'individualisation.

Étape 3 : AGIR

Plusieurs actions, systémiques, peuvent concerner la classe, l'école et la circonscription : c'est la **communauté professionnelle à tous les échelons** du système éducatif qui est en mesure d'agir par une action collective. Agir ne peut se résoudre à une action ponctuelle, à la seule responsabilité du professeur dans sa classe. C'est sur la durée que l'accompagnement de l'élève se conçoit, avec un suivi qui engage tous les acteurs dans une action coordonnée et cohérente, à moyen et long terme.

Avant de pouvoir mettre en place ces étapes, **la culture professionnelle des professeurs doit s'enrichir de quelques connaissances scientifiques récentes** qui sont très synthétiquement présentées dans les premières pages de ce guide.

Les facteurs extérieurs à l'élève [...] concernent d'abord l'École. En dépit d'évolutions inscrites dans la loi, force est de constater que la différentiation pédagogique reste nettement insuffisante, alors qu'elle est incontournable si l'on affirme la nécessité de la réussite de chaque élève et que l'on reconnaît, par ailleurs, que tous les élèves n'ont pas la même capacité à entrer dans une proposition pédagogique collective et uniforme. [...] [La] formation des enseignants [...] ne les outille pas suffisamment face à la difficulté de certains des jeunes qui leur sont confiés : ceci peut conduire à ce que difficultés de l'enseignant et difficultés de l'élève s'alimentent réciproquement. [...] Les relations entre école et famille sont aussi un point sensible : l'École doit aider les parents à la comprendre, et parvenir avec eux à des relations clarifiées, de nature à faire contribuer efficacement la famille à la réussite de l'élève.

Extrait de J.-M. Louis et F. Ramond, *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Dunod

QUI SONT LES ÉLÈVES CONCERNÉS ?

Le terme « comportement » est utilisé par les psychologues de deux façons différentes. Pris au sens étroit, il désigne une action manifeste, directement observable, qui se distingue des phénomènes psychiques « internes » (les cognitions et les affects). Dans son acception large, il désigne toute activité signifiante, directement ou indirectement observable, et il présente trois dimensions : une composante cognitive (perception, souvenir, réflexion, etc.), affective (plaisir, souffrance, indifférence) et motrice (action, expression corporelle). Mis à part les réflexes élémentaires, tout comportement présente ces trois éléments. Ainsi, cher lecteur, en ce moment vous percevez et traitez des informations, vous produisez des cognitions (pensées, images mentales, souvenirs) ; vous avez une disposition affective (intérêt, curiosité, satisfaction) ; vous adoptez une attitude corporelle, vous bougez les yeux et peut-être la tête...

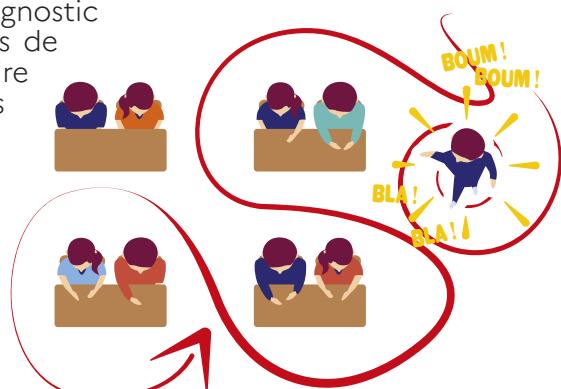
Extrait de Jacques Van Rillaer, *Psychologie de la vie quotidienne*, Paris, Odile Jacob, 2003, pp. 93 à 96

Il existe de nombreuses terminologies pour désigner les élèves qui se manifestent par un comportement qui perturbe le contexte scolaire : élèves perturbateurs, élèves hautement perturbateurs, élèves manifestant un comportement perturbateur, élèves rencontrant des difficultés de comportement, élèves en difficulté à expression comportementale, élèves avec troubles de la conduite, élèves avec troubles comportementaux, etc.

Cette terminologie fait état d'une **caractéristique propre à l'élève** : on comprend que la difficulté scolaire se réduit à l'élève lui-même, que l'élève se manifeste en « perturbant » le déroulement des activités en classe et que ce comportement est jugé « difficile » par l'enseignant qui voit en retour son propre comportement troublé par des stimuli externes et internes : en miroir, l'adulte se trouve désorienté, impliqué émotionnellement par des manifestations incompréhensibles et exacerbées.

Ainsi, cette terminologie « identifie » un élève comme « difficile » mais ne rend pas explicitement compte du type de difficulté qu'il peut rencontrer, particulière et spécifique :

- difficultés d'adaptation à l'environnement scolaire, à une classe ou à la classe, l'école, ses caractéristiques, ses contraintes et ses attentes, ses rythmes ;
- difficultés sur le plan sociocognitif, en lien avec les relations sociales qui sont attendues à l'école, à comprendre les émotions des autres, à éprouver de l'empathie, à limiter son impulsivité, à entrer dans les relations sociales, fatigabilité ;
- difficultés à gérer des hypo ou hypersensibilités liées à des stimuli sensoriels (bruit, lumière, odeur) ;
- difficultés d'apprentissage qui sont soit la cause soit la conséquence de cette adaptation scolaire difficile ;
- difficultés spécifiques qui sont les conséquences d'un trouble associé, pour lequel il existe une obligation de diagnostic qui ne peut être posé que par des professionnels de la santé. Il importe cependant de ne pas les réduire à la seule approche médicale : les conséquences psychologiques de ces troubles nécessitent un comportement adéquat de la part de l'entourage, scolaire en particulier. Dans ces cas particuliers, l'appui du service de l'école inclusive est une aide précieuse pour construire des réponses concertées et éclairées.



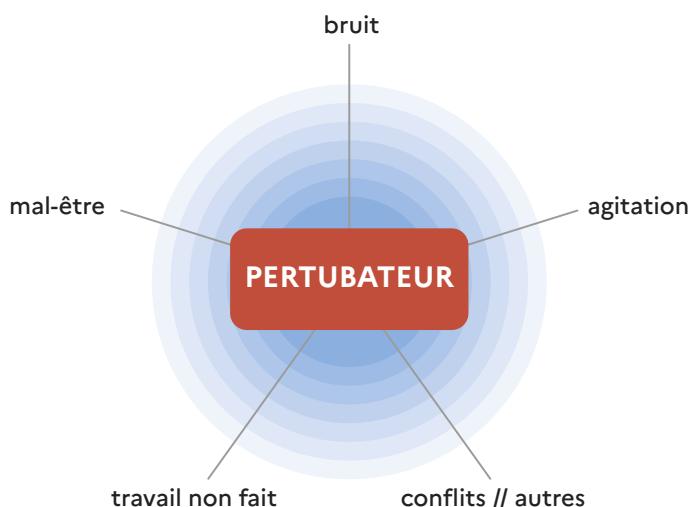
POURQUOI DES PERTURBATIONS AU SEIN DE LA CLASSE ?

Le comportement est très largement appris par observation, par imitation, par renforcement (on acquiert un comportement parce que dans le passé ce comportement a été suivi de conséquences positives). Le renforcement est un déterminant majeur de nos habitudes, de notre personnalité. Notre comportement a toujours une fonction : obtenir quelque chose, acquérir un bien matériel, un statut social, attirer l'attention, établir un rapport de force en sa faveur, éviter un événement perçu comme désagréable, par exemple des activités qui comportent un risque d'échec ou qui paraissent ennuyeuses. Un enseignant confronté à un comportement perturbateur devrait toujours se demander quelle fonction ce comportement joue pour l'élève.

Extrait de

<https://www.gynger.fr/agir-sur-les-comportements-perturbateurs-en-classe/>

Le comportement est constitué des actions d'un individu observables d'un point de vue extérieur. Ces actions sont **une réponse à une incitation du milieu dans lequel l'individu évolue**. Tout comportement prend donc place dans l'environnement et dans le temps. Les manifestations qui sont observées dans les classes sont diverses : refus, inhibition, violence, etc. Elles prennent leur source dans le contexte et le temps de l'école, dans les rapports qu'entretient le sujet avec ce contexte, l'institution, l'autorité, l'autre, les autres et lui-même et certains signaux faibles ou forts, précédant des manifestations plus perturbatrices, peuvent et doivent alerter les équipes : inhibition et difficulté scolaire, faible tolérance à la frustration, difficulté à gérer ses émotions, hypersensibilité, mauvaise estime de soi, difficulté à attendre son tour, forte excitation, exubérance, difficulté d'adaptation au changement, destruction, mise en danger, recherche d'attention, rejet de l'erreur et de l'échec, accès de colère, opposition, renfermement, discréption extrême, passivité. Face au caractère multi-forme de ces manifestations de difficultés, une approche diversifiée de leur traitement apparaît évidemment nécessaire.



Le groupe classe est souvent pour ces élèves l'élément déclencheur de leurs comportements perturbateurs et inappropriés au milieu scolaire. Le groupe représente pour eux un **contexte menaçant ou insécurisant**. Il est largement établi que le comportement d'un individu peut être fortement modifié lorsqu'il est en groupe : lorsque cet individu respecte les normes, les règles du groupe, il bénéficie de sa « protection », s'il ne peut les respecter, il s'en exclut. C'est parce qu'il y a « groupe », dimension collective, que l'élève actionne des mécanismes et des actions qui mènent à la perturbation de la classe. Il cherche à trouver un écho, une reconnaissance, une réaction des autres en perturbant ce collectif qui ne le sécurise pas, dans lequel il ne se reconnaît pas, comme pour affirmer son identité dans ce collectif constitué. Sans identification précise, la situation qui déclenche le comportement va se reproduire créant une répétition du comportement, parfois de façon exacerbée. L'élève est comme prisonnier d'une boucle temporelle.

Les difficultés de comportement peuvent également se relier aux difficultés rencontrées **face aux situations d'apprentissages et aux activités proposées**. La situation d'apprentissage est vécue comme inconfortable pour l'élève et ce dernier éprouve le besoin de **tester « la solidité » d'un cadre scolaire contraint** :

- L'élève s'ennuie, la tâche ou l'activité proposée est en-deçà de sa capacité de traitement, elle est répétitive, il n'en comprend pas les enjeux, il ne lui accorde pas la valeur que le professeur y accorde.
- L'élève ne comprend pas ce qu'il a à faire parce qu'il n'a pas acquis les compétences requises pour la tâche, l'activité, la consigne. Il n'a parfois pas les prérequis pour effectuer la tâche demandée.
- L'élève n'a pas ou ne trouve pas sa place dans l'activité.
- L'élève se sent en situation d'échec avant même de se lancer dans la tâche.
- L'élève ne connaît pas les codes sociaux en usage à l'école sollicités dans l'activité.
- Les sollicitations ou inquiétudes personnelles de l'élève sont bien supérieures à celles de la tâche proposée.

Quelles que soient les origines de ces comportements, une bonne connaissance du développement du comportement et de la systémique du climat scolaire est nécessaire pour mieux comprendre et appréhender une action professionnelle en déployant une démarche structurée et explicite.

→ FOCUS ←

QUE NOUS APPRENNENT LES RECHERCHES SUR LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES ?



Le développement est multiple ; il peut être défini comme « l'accroissement naturel d'un organisme vivant par l'acquisition de nouvelles fonctions, de nouveaux organes » (Dictionnaire Hachette encyclopédique). Une définition plus précise est apportée par la psychologie pour qui « *le développement renvoie à l'ensemble des étapes temporellement fléchées qui conduisent un organisme vivant, ou une organisation sociale, d'un état primitif élémentaire à un état plus élaboré et plus complexe, provisoire ou définitif* » ainsi qu'aux « *mécanisme et processus qui assurent ou permettent le passage d'une étape à une autre* ». Et de faire le lien avec l'évolution du sujet humain de la naissance à la vieillesse, ceci dans tous les domaines du développement. Cela renvoie donc à une temporalité, celle de la maturation de l'individu, mais aussi à un contexte car on sait l'importance des facteurs environnementaux.

Extrait de Christine Brisset, « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation*, vol. 30, n°2, 2010, pp. 57-90.

Observer le comportement d'un élève à l'aune d'éclairages apportés par la recherche scientifique permet certainement de mieux comprendre pour agir. Les éléments présentés dans ce guide concernent le développement neurocognitif et affectif de l'enfant. Ils forment une revue très synthétique de quelques références théoriques utiles à cette compréhension :

- L'évolution du comportement ;
- Les mécanismes d'un comportement, ses antécédents et ses conséquences ;
- Les besoins des élèves ;
- La théorie de l'attachement et la sécurisation de l'enfant ;
- Les premières expériences émotionnelles et la plasticité cérébrale ;
- Les compétences psychosociales ;
- Les dimensions affectives et cognitives de l'empathie ;
- L'attention et les apprentissages scolaires.

La conception actuelle du développement de l'enfant le définit comme la résultante d'interactions entre processus innés et spécifiques avec un environnement physique et socioculturel, s'accompagnant d'une spécialisation progressive. Pour analyser le comportement d'un enfant, il est nécessaire de toujours tenir compte de son âge et de son développement. Sans entrer dans le détail, quelques repères pragmatiques dans la dynamique développementale des enfants, sont suffisamment explicites pour être directement utilisables professionnellement (Voir annexe 1).

A. Les mécanismes du comportement, ses antécédents et ses conséquences

Face à un enfant difficile, l'adulte, en tout cas, s'interroge : « pourquoi se comporte-t-il comme ça ? »

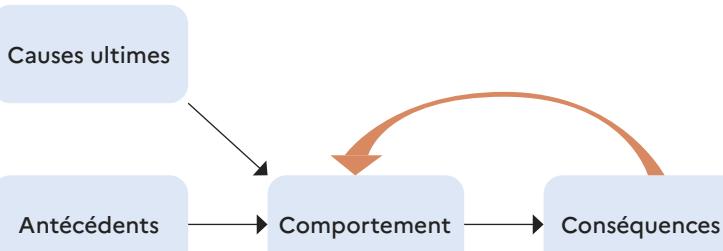
On peut chercher des explications dans l'environnement familial, dans les gènes, dans ce qui s'est passé dans la petite enfance, pose Franck Ramus. Mais on aura du mal à vérifier si ces hypothèses sont correctes. Et même si on a de bonnes hypothèses, quel sera notre levier pour agir ? On ne pourra pas toucher aux gènes ou à l'environnement familial. Il peut être plus productif de se focaliser sur les causes immédiates.

Extrait de
<https://www.gynger.fr/agir-sur-les-comportements-perturbateurs-en-classe>

Le schéma de réaction que suscite un comportement inhabituel est souvent celui de rechercher des causes dans la vie personnelle de l'élève (son enfance, ses liens familiaux, son parcours de vie). Ces informations nous conduisent à des interprétations souvent contreproductives car elles ne permettent pas de traiter les difficultés que l'élève a connues, elles conduisent bien souvent à une altération des relations école-famille, une vision de l'enfant ou de sa famille dégradée.

Résoudre un problème de comportement devrait plutôt consister à **se focaliser sur la manifestation en elle-même car tout comportement est précédé d'antécédents et est suivi de conséquences**. Il est alors possible d'agir sur ces premiers pour donner une nouvelle dynamique au comportement en jeu. **Il est donc essentiel d'observer et de repérer les signes annonciateurs des troubles comportementaux pour agir en amont de leurs manifestations.**

Les bases du comportement : le modèle ACC



Le comportement est l'ensemble des réactions observables chez un individu.

De façon très schématique, on peut identifier les antécédents (qui précèdent immédiatement le comportement) et les conséquences (qui les suivent), avec une boucle selon laquelle certaines conséquences peuvent entraîner la répétition du comportement.

Franck Ramus, Réguler efficacement le comportement des élèves

Notre comportement est constamment influencé par des antécédents (ex : un mot, un sourire, un geste de la main ? etc.). Ces stimulations influencent ce que nous allons faire l'instant suivant. Il s'agit la plupart du temps de réponses inconscientes et automatiques. Cet implicite a pour effet que, quand nous souhaitons modifier le comportement d'un enfant, il n'est pas rare que nous nous focalisions sur les conséquences des actions (« si tu fais ça, alors... ») ou que nous utilisions les antécédents de façon contreproductive (en donnant des ordres par exemple). Les antécédents sont en fait un point d'appui incontournable : pour un même comportement, certains vont augmenter la probabilité que ce comportement survienne alors que d'autres vont l'amoindrir.

Il s'agit alors pour les enseignants d'identifier ceux qui déclenchent des comportements problématiques et ceux qui au contraire favorisent les comportements souhaités. L'observation devient ici un geste professionnel incontournable pour réguler efficacement le comportement des élèves. Il faut se focaliser sur les causes proches et immédiates du comportement (antécédents) puisque c'est là que se trouvent les leviers des actions.

Pour obtenir un changement de comportement, il existe par conséquent deux leviers majeurs : **les antécédents et les conséquences**. En classe, parmi les antécédents, notamment ceux qui sont susceptibles d'entraîner des comportements perturbateurs, on va trouver les instructions données par l'enseignant, le comportement de celui-ci, l'intonation de sa voix, s'il sourit ou pas, un événement extérieur, une insulte, des moqueries, des provocations, une injustice subie ou perçue, le fait pour l'élève de se voir refuser quelque chose, le stress, une sensation externe ou interne à l'élève, etc.

EXEMPLES D'ANTÉCÉDENTS FAVORABLES :

- Aider à commencer
- Expliciter ce qui est attendu
- Offrir des choix
- Proposer un défi

EXEMPLES D'ANTÉCÉDENTS DÉFAVORABLES :

- Donner des ordres
- Formuler des ultimatums
- Imposer
- Refuser quelque chose
- Proposer une tâche très/trop difficile

Néanmoins, l'identification de ces antécédents ne suffit pas à pouvoir agir. Parfois, il faut connaître les causes profondes de ces comportements pour pouvoir accompagner les élèves. Il existe deux types de causes à un comportement. Les causes dites immédiates, celles qui le déclenchent (les antécédents) et les causes dites distales qui sont l'ensemble des facteurs plus ou moins lointains dans l'histoire de vie de l'enfant. La recherche montre que s'appuyer sur ces causes distales n'offre que peu de leviers d'action pour les enseignants :

- L'enseignant ne disposant pas de tous les éléments est souvent dans l'interprétation (quand bien même son intention de départ est louable et légitime) ;
- Il est dans l'impossibilité de pouvoir agir sur ces facteurs ;
- Avoir des éléments d'information sur ces causes distales est susceptible de modifier la posture professionnelle de l'enseignant qui pourrait être affecté par l'histoire de vie de cet enfant.

L'objectif pour l'enseignant est par conséquent de se munir d'observables qui vont lui permettre : (voir annexes 5 et 6).

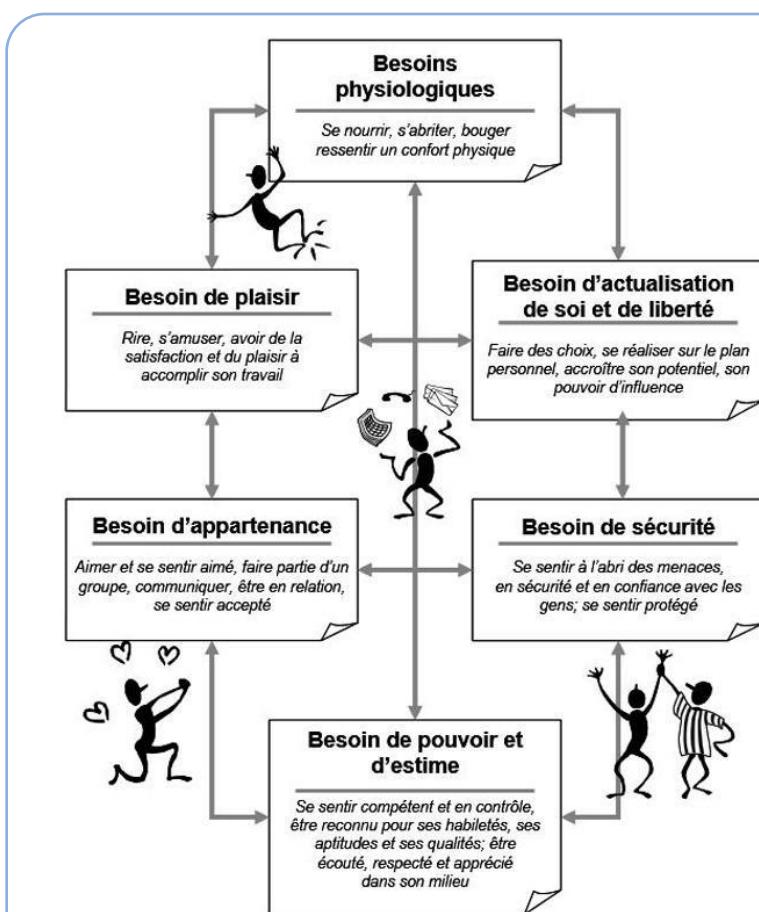
- D'identifier des comportements, leurs fréquences, leurs intensités et leurs antécédents, leurs causes immédiates ;
- D'évaluer finement les apprentissages pour traiter la situation dans un contexte uniquement pédagogique.

B. Les besoins des élèves et les possibilités de satisfaction en milieu scolaire

Le concept renvoyant aux « **besoins des élèves** » peut donner un **éclairage sur des manifestations inadaptées et difficilement compréhensibles dans un contexte scolaire**. Ce concept varie selon des théories scientifiques dépassant l'école pour s'intéresser plus généralement au développement humain. Tout en prenant une distance critique avec ces théories, elles s'accordent sur le fait que les êtres humains tentent de combler leurs besoins par l'entremise de leurs comportements. Que ces besoins soient hiérarchisés ou simplement en relation les uns avec les autres, il en ressort que des besoins non satisfaits engagent

l'élève dans une manifestation de cette insatisfaction. Les « **besoins de l'élève** », relatifs à ses habiletés spécifiques, peuvent être définis par les professeurs ou professionnels de santé, en collaboration avec les parents après une observation attentive. Prendre en compte ces besoins vise à assurer une scolarisation de qualité.

Que ce soit la satisfaction de besoins simplement physiologiques comme le besoin de bouger ou de ressentir un confort physique, ou celle du besoin de sécurité des individus et des relations, de construire des liens d'appartenance, il est parfaitement envisageable que, dans un contexte scolaire, la prise en compte de ces besoins puisse contribuer à un climat favorable aux apprentissages et au développement.



Commission scolaire de Montréal, Canada

C. La théorie de l'attachement et la sécurisation de l'enfant, un éclairage pour l'adaptation au système scolaire

Tout au long de son existence l'homme doit satisfaire un besoin fondamental de sécurité. C'est ce que nous enseigne la théorie de l'attachement dont il est important de repérer d'emblée qu'elle naît, chez son inventeur J. Bowlby, de la rencontre entre la psychanalyse, l'éthologie et la théorie de l'évolution.

Ce n'est donc qu'à l'abri d'une suffisante sécurité que l'être humain peut croître, se développer, penser, se lancer dans l'exploration du monde, agir, entreprendre, connaître des aventures diverses, vivre avec les autres.

Cette sécurité est donnée au début par la proximité de figures d'attachement attentives au besoin de protection du bébé. Elle est ensuite donnée par la qualité des intériorisations construites sur les bases comportementales rassurantes de la petite enfance. Mais quel que soit son âge, l'homme garde en lui le besoin de figures d'attachement auxquelles il peut avoir recours en présence de certains dangers ou expériences douloureuses de son existence comme les séparations, les pertes, les maladies, les traumatismes.

Extrait de *La famille et les liens d'attachement en thérapie*, Michel Delage, Boris Cyrulnik, Pierre Benghozi, Patrick Clervoy, Maryse Petitjean, Francine Perrin, Sylvie Lussiana. Thérapie Familiale, 2006/3

L'attachement est le lien entre deux personnes. C'est une recherche de proximité avec une personne qui sécurise. Cela signifie que pour qu'il y ait **attachement, il faut qu'il y ait relation, réponse de l'autre et altérité**.

Selon la théorie de l'attachement, **un jeune enfant a besoin de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue pour connaître un développement social et émotionnel normal**. Il existe alors deux grandes formes d'attachement dites « sûre » et « insûre ». Selon Boris CYRULNIK, il existe une figure d'attachement prioritaire, mais d'autres figures d'attachement secondaires existent et sont également très importantes, dont celles du reste de la famille ou aussi celles des professionnels d'accueil de la petite enfance.

La théorie de l'attachement permet de comprendre les différents liens qui se mettent en place dans la sphère du développement social, cognitif et affectif du jeune enfant, et de mieux envisager la qualité attendue des rapports enseignant-enfant-développement/apprentissage.

Pour se développer harmonieusement, un enfant a besoin de créer un lien sécurisant avec au moins un adulte qui devient sa figure d'attachement. L'attachement suppose que celui ou celle qui connaît une situation de stress puisse compter sur une personne de confiance, socle de sécurité, et qui incarne à la fois disponibilité, sensibilité, acceptation et coopération. **Ces qualités intrinsèques doivent être également le fondement de la professionnalité de l'enseignant dans sa relation avec ses élèves et les parents**. L'affectivité c'est-à-dire la relation affective entre l'enseignant et l'enfant, semble nécessaire. Elle permet de construire, dès l'école maternelle, un cadre suffisamment rassurant et sécurisant pour garantir la mise en place des premiers apprentissages fondamentaux.

Les enfants avec un attachement dit « sûr » s'adaptent au système scolaire et à ses exigences. **Ceux avec un attachement « insûre » vont rencontrer des difficultés d'adaptation**. Une étude américaine montre que les enseignants renforcent involontairement cet attachement insûre en mettant en œuvre des gestes professionnels inappropriés qui pourtant s'appuient sur une intention légitime et louable. Agnès POMMIER DE SANTI, professeure des écoles et docteure en sciences de l'éducation, a identifié des gestes professionnels efficaces à mobiliser en fonction du type d'attachement de l'enfant (**Voir annexe 2**).

D. Les premières expériences émotionnelles et leur autorégulation

L'autorégulation est essentielle dans la capacité d'un enfant à apprendre. Elle « est la pierre d'assise du développement et l'élément central de l'apprentissage des jeunes enfants ». La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire d'établir ses propres limites et de gérer ses émotions, sa capacité d'attention et son comportement, permet à l'enfant de développer son bien-être émotionnel, ses états d'esprit et ses dispositions à agir, comme la persévérance et la curiosité, qui sont indispensables à ce stade de développement et qui définissent l'apprentissage tout au long de la vie. L'autorégulation nécessite d'exercer sa capacité d'attention, sa mémoire active et sa souplesse cognitive. Ces qualités sont à la base de compétences essentielles sollicitées tout au long de la vie, comme la planification et la résolution de problèmes. L'autorégulation permet à l'enfant d'avoir des interactions sociales positives et définit le schéma comportemental qui l'accompagnera toute sa vie.

Extrait de <https://www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016/reflexion-sur-lautoregulation-et-le-bien-etre>

Sur un plan physiologique, il est aujourd'hui accepté que les premières années de vie sont capitales pour les individus : le développement pendant la petite enfance établit les fondements du comportement, les bases de l'apprentissage, des émotions et de la santé pour le reste de la vie. Les expériences vécues durant cette période où des milliards de connexions neuronales se créent à une vitesse vertigineuse, se consolident ou disparaissent, façonnent la capacité à agir et à apprendre : la plasticité cérébrale consiste en ce que le cerveau se modifie en fonction des expériences vécues pour s'adapter aux apprentissages et aux changements. Avant 6 ans, cette plasticité cérébrale est sous la dépendance de processus génétiques et environnementaux.

Les sciences neuro-affectives et sociales sont des sciences récentes qui étudient ce qui se passe dans le cerveau de l'individu quand celui-ci a une relation émotionnelle avec une ou plusieurs autres personnes. Des recherches récentes montrent que les conditions de vie initiales influent tout particulièrement sur ce développement précoce. Toute rencontre, toute expérience émotionnelle va modifier en profondeur le cerveau, et le fait que le cerveau soit encore en développement fait qu'un enfant ne réagit pas comme un adulte. Il ne peut pas contrôler ses émotions : ses structures et réseaux cérébraux ne sont pas encore suffisamment fonctionnels. Il vit de véritables tempêtes émotionnelles, réactions impulsives d'attaque et de fuite. Vers 5-6 ans, il commence à mieux maîtriser ses émotions négatives, en comprend mieux les causes, sait mieux les surmonter.

La pédiatre Catherine GUEGUEN éclaire ainsi ces différents éléments :

- **Un enfant n'est pas capricieux ou caractériel, il est dominé par des émotions**, par un sentiment d'insécurité, de nécessité archaïque de survie qui se manifestent par une impulsivité de son cerveau encore immature.
- **Si l'enfant n'est pas consolé, il y a sécrétion de molécules de stress** (cortisol etadrénaline), toxiques pour son cerveau.
- **L'entourage de l'enfant a un impact positif très important sur le développement global du cerveau** : être empathique (comprendre et ressentir les émotions de l'enfant), aider l'enfant à exprimer ses émotions (mettre des mots), l'apaiser (en paroles ou par le contact) fera maturer son cerveau.
- **Le stress subi par l'enfant quand il étudie peut diminuer le nombre de neurones** dans l'hippocampe, voire les détruire comme nous l'avons vu. L'environnement social a donc des répercussions sur la quantité et le devenir des neurones et de leurs connexions. Quand les enseignants intègrent ces connaissances sur les effets délétères du stress sur le cerveau de l'enfant, ils modifient leur manière d'enseigner et les enfants ne subissent plus de pression inutile (Extraits de : Catherine Gueguen, Pour une enfance heureuse, Robert Laffont).

Vers 4 ans, l'enfant commence à développer un autocontrôle qui lui permet de moduler son impulsivité. Il adapte ses émotions, son comportement et son attention selon la situation. Il a besoin de cette aptitude pour parvenir à planifier et à résoudre des problèmes, comprendre les intentions, les émotions, les désirs ou les croyances des autres, interpréter les comportements et contrôler ses interactions sociales.

D'autres recherches récentes montrent que cette capacité des jeunes élèves à réguler leur comportement contribue à la qualité de leurs acquisitions scolaires et favorise leur réussite académique ultérieure.

E. La colère, un comportement déclenché par des émotions négatives

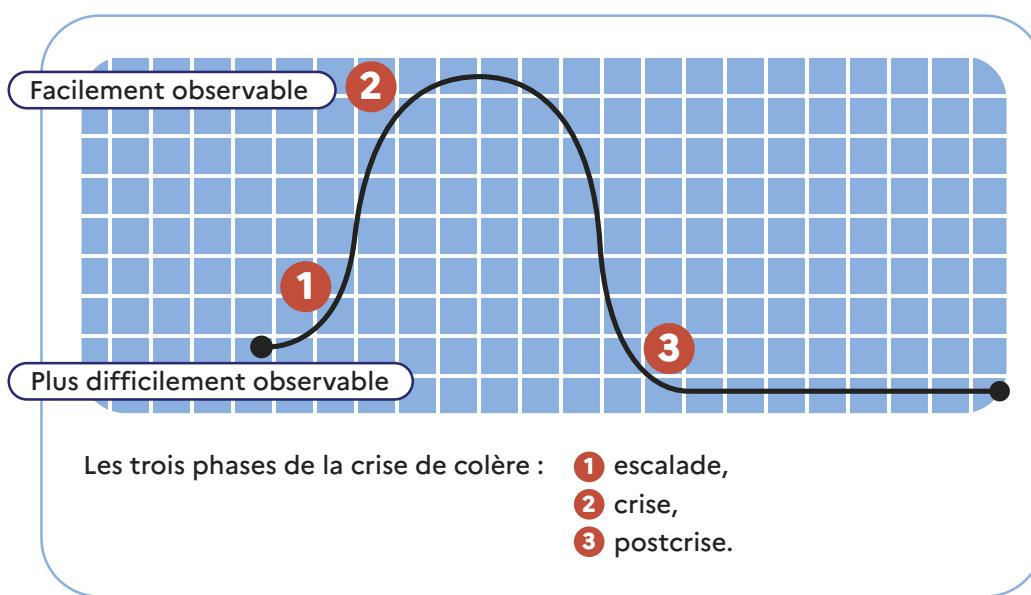
Les colères d'enfant sont parmi les plus violentes, les plus difficiles à contenir. Loin d'être seulement des débordements pulsionnels, elles manifestent, appellent, réclament, et au contraire, amènent à finalement se poser, ou tentent de le faire, après un débordement ou un éclatement. L'expérience clinique nous montre chaque jour les effets nocifs de la censure de la colère, qui enferme l'individu dans les zones de non-dit et parasite la relation à soi-même et aux autres. Il existe pourtant des expressions positives de la colère qu'il est possible et souhaitable d'apprendre, comme d'accueillir celle des autres.

Gilbert COYER, *Colère de l'enfant, le vrai, le juste, le vital*

Tim MURPHY, psychologue et professeur en pédiatrie, définit la colère comme une émotion qui n'existe pas dans l'absolu. **Elle est déclenchée par un ensemble d'émotions négatives préalables.** Des recherches montrent qu'il est plus efficient d'essayer d'agir sur ces émotions premières que sur la colère qu'elles génèrent. La difficulté réside dans le fait qu'un élève n'est pas conscient, dans l'immédiat, de ces déclencheurs émotionnels : la réaction au sentiment négatif est trop extrême pour lui permettre de les percevoir in situ. L'objectif est donc de permettre aux élèves, en amont et en prévention, **d'apprendre à nommer et à expliciter l'ensemble des émotions qui existent** ; puis si nécessaire en aval d'une crise et en remédiation, de l'aider à réaliser un retour verbal sur ce qui s'est passé pour les identifier.

Les crises de colère se déroulent toujours selon le même schéma prototypique. Le connaître, permet d'identifier les moments opportuns d'intervention de l'adulte.

Schéma des trois phases de la crise de colère



Savoir accompagner un élève
qui fait une crise de colère 5
©Alberta Learning, Alberta,
Canada (2003)

Il s'agit, pour l'enseignant et l'équipe pédagogique, d'agir en phase 1, pour repérer les antécédents, et en phase 3 pour accompagner le retour au calme et envisager la réparation des conséquences. Il n'est cependant pas conseillé d'utiliser ce temps comme moyen de travail pour trouver des solutions à venir. Il sera plus efficient de reporter cet échange avec l'élève à l'après-midi, au lendemain, afin d'être davantage à distance de ce qui peut réactiver sa nervosité et son manque de capacité de discernement.

Après une crise, les travaux de recherche montrent qu'il est plus porteur d'avoir recours à la conséquence plutôt qu'à la punition. Une conséquence entraîne ainsi systématiquement une réparation. Il s'agit d'une phase de retour sur crise indispensable qui va aider l'élève à trouver progressivement des solutions d'autorégulation. Cette phase peut être institutionnalisée grâce à un temps dédié à la réflexion/réparation sur l'emploi du temps de l'élève : espace dédié à la rencontre, temps accompagné par les personnes volontaires, capacité à proposer des solutions à l'élève, réalisation d'une trace écrite à chaque situation (lettre d'excuse, fiche de solution, dessin de réparation, affiche récapitulative...).

F. Les compétences psychosociales, une construction essentielle en milieu scolaire

« Permettre aux générations d'aujourd'hui et de demain de développer leur capacité à faire des choix éclairés et raisonnés, leurs aptitudes à vivre ensemble et à mieux gérer leur stress et réguler leurs émotions en renforçant leurs compétences psychosociales (CPS) constitue un levier clé de la promotion de la santé. Ces 30 dernières années, de nombreux travaux de recherche ont montré l'importance des CPS dans le développement de l'enfant, de son bien-être et de sa santé, dès le plus jeune âge. En France actuellement, plusieurs politiques publiques mentionnent les CPS : 5 plans nationaux de santé publique (priorité prévention, santé mentale et psychiatrie, addictions, tabac, santé sexuelle), le parcours éducatif de santé et la démarche École promotrice de santé du ministère de l'Éducation Nationale [...] »

Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes, Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisée en 2021, Santé publique France.

Depuis plus de 10 ans, l'INPES puis Santé publique France ont soutenu la diffusion, la traduction, l'adaptation, l'expérimentation et l'évaluation de programmes en France sur les compétences psychosociales grâce à des partenariats avec des structures associatives. Les professionnels, les scientifiques et les politiques partagent le constat que les enfants et les jeunes doivent pouvoir mobiliser ces compétences et les renforcer tout au long de leurs apprentissages et dans tous leurs milieux de vie. Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports a mis en place en 2016 le parcours éducatif de santé (<https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>), consolidé par la démarche « École promotrice de santé » (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/84/2/VM_EcolePromotriceSante_1240842.pdf) impulsée en 2020 qui comprend le développement des compétences psychosociales. Dans les enseignements, de la maternelle au lycée, elles sont présentes dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et peuvent être également intégrées au parcours citoyen de l'école.

Facteurs clés de la santé, du bien-être et de la réussite éducative et sociale, les compétences psychosociales sont à la croisée de la prévention et de la promotion de la santé et au cœur des enjeux sanitaires, éducatifs et sociaux. En 1993, l'OMS a défini les compétences de vie (life skills) : « **capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...] et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement** ». En 2003, l'OMS précise sa définition des CPS avec trois grandes catégories de compétences (**voir annexe 3**) :

- **Les compétences sociales** : communiquer (expression, écoute), résister à la pression (affirmation de soi, négociation, gestion des conflits), manifester de l'empathie, coopérer, et collaborer en groupe, plaider (persuasion, influence) ;
- **Les compétences cognitives** : prise de décision, résolution de problème, pensée critique, auto-évaluation (conscience de soi et des influences) ;
- **Les compétences émotionnelles** : régulation émotionnelle (colère, anxiété, coping), gestion du stress (gestion du temps, pensée positive, relaxation), confiance en soi, estime de soi.

Le référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes de Santé publique France fournit une synthèse d'éléments intéressants à considérer dans le cas d'élèves au comportement perturbateur. Trois principales compétences cognitives sont présentées : la capacité à avoir conscience de soi, la capacité de maîtrise de soi et la capacité à prendre des décisions constructives ont un impact sur le climat scolaire et la réussite de l'élève.

- **Avoir conscience de soi** nécessite de pouvoir reconnaître et comprendre ses cognitions (pensées, croyances, valeurs, représentations, images mentales), ses émotions (sentiments, affects) et ses volitions (désirs, besoins, aspirations, rêves) et leurs liens avec les comportements. Avoir conscience de soi permet de diriger pleinement son attention sur son expérience présente vécue (cognitions, émotions, sensations...) et à accueillir ouvertement ses ressentis quelles que soient leurs colorations (agréables, désagréables, étonnantes, déstabilisantes...).
- **Renforcer sa capacité de maîtrise de soi** nécessite d'arriver à contrôler, diriger et ajuster ses comportements en fonction de ses buts et selon le contexte. Cette compétence cognitive permet notamment de gérer ses impulsions (c'est-à-dire à décider volontairement de transformer ou pas une pulsion à agir en comportement effectif) et de pouvoir s'organiser et planifier de façon concrète les différentes étapes à accomplir pour parvenir à ses buts ainsi que les moyens pour mettre en œuvre ces différentes étapes.
- **Prendre des décisions constructives** représente la capacité à identifier et sélectionner les objectifs et les solutions les plus appropriées pour soi et pour les autres. Entre autres, cette compétence permet de résoudre des problèmes de façon créative en analysant une situation problématique, en imaginant différentes solutions possibles, en évaluant chacune des solutions et en choisissant une solution positive pour soi et pour les autres.

Reconnaitre et comprendre ce que nous ressentons, pour nous informer sur nos besoins et nous inciter à agir est important pour comprendre l'utilité des émotions dans notre équilibre psychologique. Réguler ses émotions permet de les gérer et de maintenir un équilibre émotionnel : exprimer ses émotions de façon adaptée implique de pouvoir les ressentir, d'avoir un certain contrôle sur l'intensité émotionnelle (pour ne pas être envahi) et d'avoir la capacité de mise en mots des émotions ressenties.

G. L'empathie, une compétence sociale propice à un climat scolaire positif et apaisé

L'empathie, c'est la capacité de ressentir et de comprendre ce que vit une autre personne. Ainsi défini, le concept semble plutôt simple mais il correspond à une réalité d'une grande complexité.

Il y a d'abord ce qu'on ressent, la dimension affective de l'empathie - qu'on peut aussi appeler sympathie. La sympathie n'est donc pas tout à fait distincte de l'empathie ; il y a toujours une part de sympathie dans l'empathie. C'est une sensibilité naturelle à ce que ressent l'autre, à son vécu sur le plan affectif.

Le second aspect fondamental de l'empathie est la dimension cognitive. Par une certaine analyse cognitive de nos perceptions nous permettant de prédire les comportements de l'autre, nous pouvons décoder beaucoup d'informations, non seulement dans ce qu'il nous dit, mais aussi en fonction de notre propre compréhension du contexte qui nous est communiqué. Cela nous aide à mieux saisir ce que nous ressentons. Cette analyse cognitive nous aide à gérer nos réactions sympathiques.

L'empathie englobe tout cela, de nos réactions affectives premières à toute la finesse de notre analyse contextuelle pour nous aider à comprendre les autres.

Extrait de <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/reduire-la-distance-par-la-pedagogie-de-l-empathie>

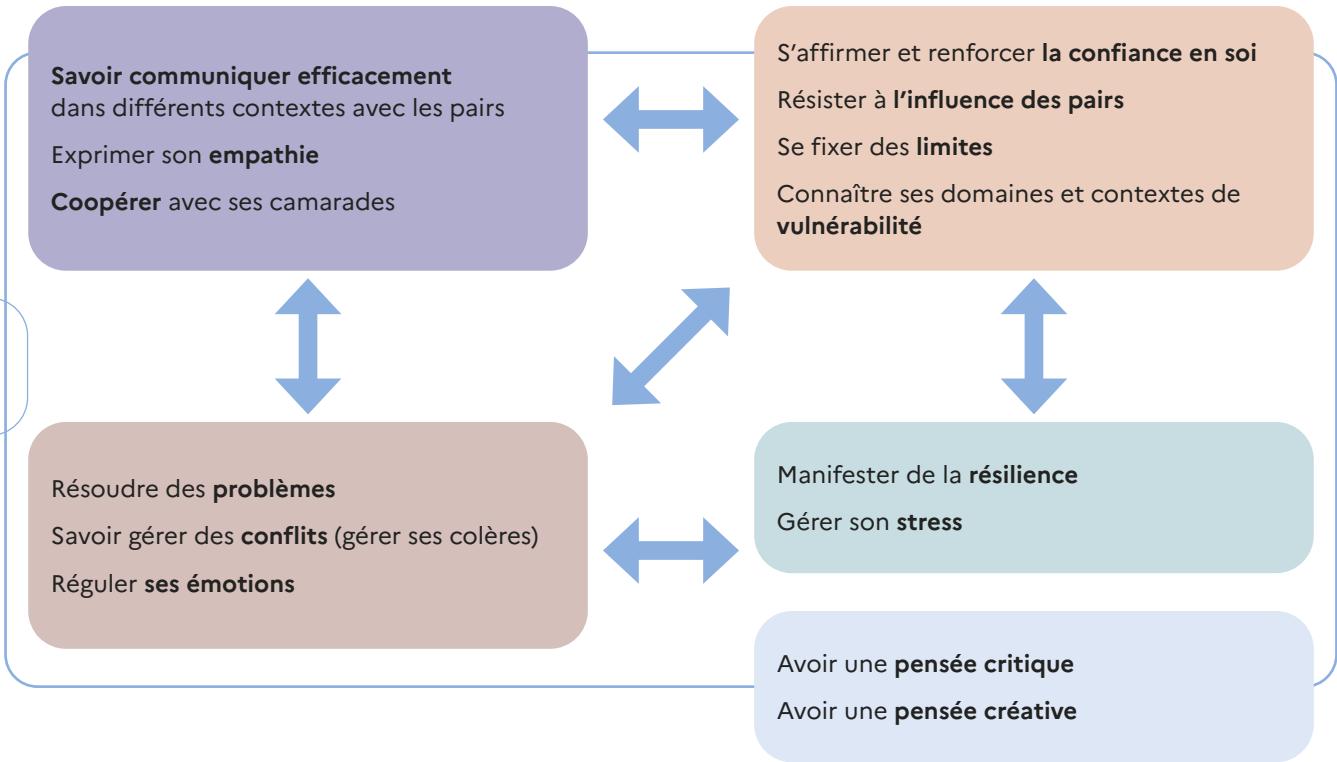
Le point de départ du processus empathique est celui des neurones miroirs qui font qu'il existe une relation neuronale entre faire et regarder faire. Voir l'autre réaliser une action active en miroir le même chemin neuronal que lorsque nous la réalisons nous-même. L'empathie, en tant que capacité à se décentrer de soi, dépend du fonctionnement du cerveau. **Les deux dernières enquêtes de climat scolaire en France passées auprès des élèves et des personnels de l'école primaire montrent que le développement des compétences sociales de l'enfant, et en particulier l'empathie, améliore l'ensemble des relations au sein de l'école.**

Les élèves manifestant des comportements agressifs ou violents sont, au moment de leur passage à l'acte, sous l'emprise de leurs émotions. Ils sont alors incapables de se contrôler, de se maîtriser et de considérer l'autre. **La recherche a montré que travailler l'empathie, notamment par le corps, permet de restaurer progressivement cette prise en compte de l'autre qui semble manquer à ces élèves au moment du passage à l'acte.** Forts de ces observations et conscients qu'il vaut mieux prévenir que réprimer, les chercheurs mobilisés sur ce sujet ont élaboré des programmes et construit des principes pour éduquer à l'empathie. Cette éducation à l'empathie, émotionnelle notamment, dès l'école primaire, constitue un « socle moral » sur lequel d'autres compétences sociales viendront se nourrir. L'objectif est d'utiliser les émotions comme point d'appui du renforcement du lien social.

Dans ce contexte, il est tout d'abord nécessaire d'apprendre à reconnaître l'autre et de prendre en compte ses émotions. L'objectif est de donner à chaque élève la possibilité de reconnaître ses camarades comme une version possible de lui-même. Proposer aux élèves de vivre des situations permettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à l'autre, favorise le développement de l'empathie. La ritualisation de jeux qui permettent de vivre l'empathie par le corps (par exemple le jeu des trois figures, activité théâtrale créée par le Dr. Serge Tisseron en 2005) permet de façon très concrète d'entrer dans cet apprentissage fondamental.

Exprimer l'empathie par les mots sera par la suite essentiel avec pour objectif de donner la possibilité aux élèves de revenir mentalement sur eux-mêmes et sur les autres en mettant des mots sur les ressentis. La récurrence de ces situations langagières permet peu à peu d'étoffer les répertoires de mots pour exprimer la pensée, les affects et *in fine* apprendre à gérer les émotions.

Le cercle vertueux du travail sur l'empathie (Christophe MARSOLIER, IGSER)



H. L'attention, un élément essentiel pour les élèves qui connaissent des difficultés de comportement

L'inhibition ou contrôle inhibitoire est la capacité qui nous permet de résister à une forte propension à vouloir faire quelque chose pour la remplacer par ce qui est plus approprié au contexte ou pour atteindre un but futur. L'inhibition est aussi très fortement sollicitée lorsqu'il est question de devoir résister au plaisir immédiat. Elle est également associée à l'habileté d'une personne à gérer les interférences et à contrôler ses comportements. Elle peut être comprise comme le frein de notre cerveau. Elle est donc indispensable, par exemple pour ne pas se laisser distraire par les publicités sur la page de l'article de presse que nous sommes en train de lire sur notre téléphone, par le camarade qui fait tomber son étui à crayon lors d'un examen ou par le cupcake qui est prévu pour le dessert, alors que l'on met la table. Le contrôle inhibitoire est par ailleurs notre allié mental pour résister à la tentation d'une pause « médiasociale » pendant un exercice ardu en mathématique ou de regarder d'un coup tous les épisodes d'une série captivante. Les gens qui présentent des difficultés d'inhibition vont généralement être décrits comme impulsifs.

Institut des troubles d'apprentissage <https://institutta.com/s-informer/fonctions-executives-eleves#:~:text=L%27inhibition%20ou%20contr%C3%B4le%20inhibitoire,pour%20atteindre%20un%20but%20futur>

L'attention est un élément essentiel à prendre en compte pour les élèves qui connaissent des difficultés de comportement. Elle peut être définie comme l'ensemble des mécanismes par lesquels le cerveau sélectionne une information et en oriente le traitement. On distingue au moins trois systèmes attentionnels : l'alerte, qui module globalement le niveau de vigilance ; l'orientation de l'attention, qui sélectionne un objet ; et le contrôle exécutif qui sélectionne la chaîne de traitement appropriée à une tâche donnée et en contrôle l'exécution. Chacun de ces systèmes module massivement l'activité cérébrale et peut donc faciliter l'apprentissage mais aussi l'orienter dans la mauvaise direction.

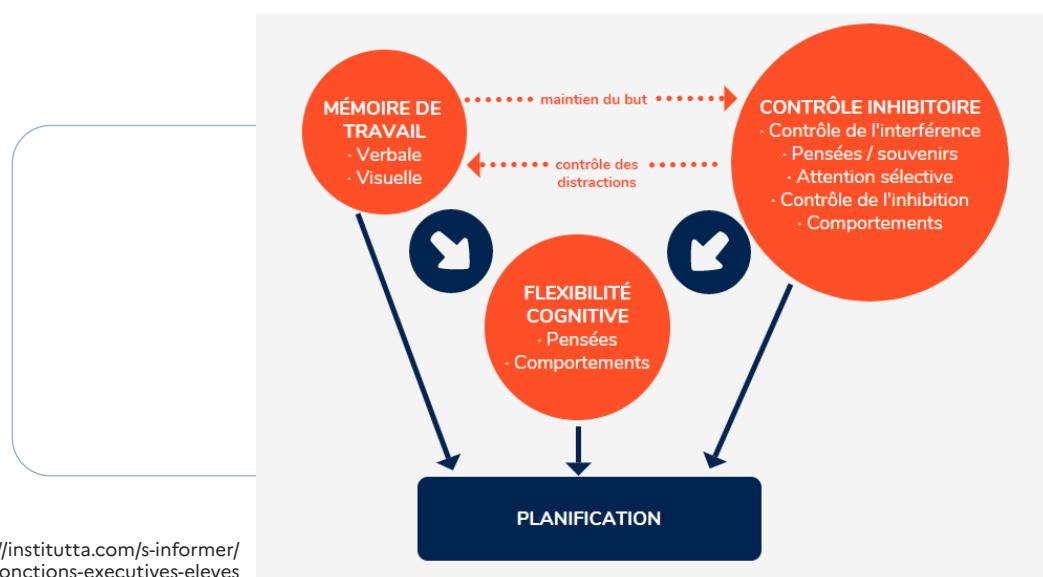
Les sciences cognitives ont identifié au moins quatre grands facteurs clés que l'on peut qualifier de « piliers de l'apprentissage » dans la mesure où ils jouent un rôle déterminant dans la vitesse et la facilité de l'ensemble des apprentissages scolaires. Stanislas Dehaene les résume ainsi (<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>) :

- L'attention ;
- L'engagement actif de l'enfant ;
- Le retour rapide d'informations ;
- La consolidation quotidienne des apprentissages.

Chez l'enfant, le contexte social joue un rôle essentiel dans l'orientation de l'attention. La présence d'un tuteur humain module massivement l'apprentissage en orientant l'attention de l'enfant vers l'objet à apprendre (attention partagée). Elle induit également une « posture pédagogique » qui incite l'enfant à interpréter l'information présentée comme importante et généralisable. **Dès la première année de vie, de nombreuses expériences démontrent à quel point la présence d'un tuteur humain module les apprentissages.**

Le système d'attention exécutive détermine comment les informations sélectionnées sont traitées. On désigne sous le terme de « contrôle exécutif » l'ensemble des processus qui sous-tendent la planification, la sélection, l'initiation, l'exécution et la supervision des comportements volontaires. Ce sont ces processus qui assurent une certaine flexibilité cognitive en permettant l'assemblage de stratégies nouvelles, non-routinières. Parmi les processus qui relèvent du contrôle exécutif figurent le maintien d'un but, la sélection des représentations perceptives (des actions et des opérations pertinentes pour atteindre ce but), l'inhibition des actions inappropriées, le changement de stratégie et la détection ainsi que la correction des erreurs qui éloignent du but. **Le développement du contrôle exécutif est un aspect lent et essentiel du développement de l'enfant.** Celui-ci apprend progressivement à se contrôler, c'est-à-dire à renforcer les stratégies appropriées et à inhiber les stratégies inadéquates. La psychologie cognitive regorge de tâches où l'on voit l'enfant, en quelques mois ou années, surmonter une stratégie erronée en développant sa capacité de contrôle inhibiteur. De nombreuses activités développent le contrôle exécutif, par exemple l'entraînement moteur, la pratique d'un instrument de musique, la méditation, etc.

Puisque l'attention a un rôle clé lors des apprentissages, mobiliser l'attention des enfants est un objectif prioritaire. L'enseignant doit créer des matériaux attrayants et qui ne distraient pas l'enfant de sa tâche primaire. **Tout doit être mis en œuvre pour orienter l'attention vers le niveau pertinent.** Étant donné la sensibilité du cerveau de l'enfant aux indices sociaux, l'attitude de l'enseignant est essentielle : **il doit s'attacher l'attention de l'enfant par le contact visuel et verbal.** Il doit également prendre garde à ne pas créer de « double tâche », particulièrement chez les enfants en difficulté. **Enfin, le contrôle exécutif est l'une des plus importantes compétences transversales que l'école peut faire grandir en pratiquant, dès la maternelle, des exercices pour apprendre à se contrôler, à se concentrer, à prêter attention à ses limites (métacognition) et à se corriger.**



Pour conclure ce focus, les pratiques professionnelles gagnent à inclure certains principes essentiels à la prévention et au traitement de situations concernant les élèves dont le comportement perturbe le fonctionnement de la classe et de leurs propres apprentissages.

Pour prévenir, observer et agir, il est nécessaire de :

- Connaître les fondements du développement émotionnel et socio-comportemental de l'enfant afin de pouvoir comprendre ce qui peut survenir chez tout élève dont les compétences émotionnelles sont en pleine construction et ce qui relève du trouble du comportement, afin d'envisager des leviers d'action sur les comportements inhabituels.
- Anticiper et prévenir par l'établissement de conditions de scolarisation et de stratégies pédagogiques et éducatives qui prennent en compte les besoins, qui permettent le développement des compétences sociales et émotionnelles, qui permettent aux élèves de progressivement se contrôler, en renforçant les comportements appropriés et en inhibant ceux qui sont inadéquats.
- Observer de façon précise, concertée et partagée, afin d'objectiver les manifestations, de dépasser les limites d'une interprétation non outillée et trop émotionnelle.
- Agir à tous les niveaux et suivre collectivement les actions engagées, dans la classe et dans l'école, avec les familles et les partenaires.

→ FOCUS ←

QUE NOUS APPORTE
LE TRAVAIL SUR LE
CLIMAT SCOLAIRE ?



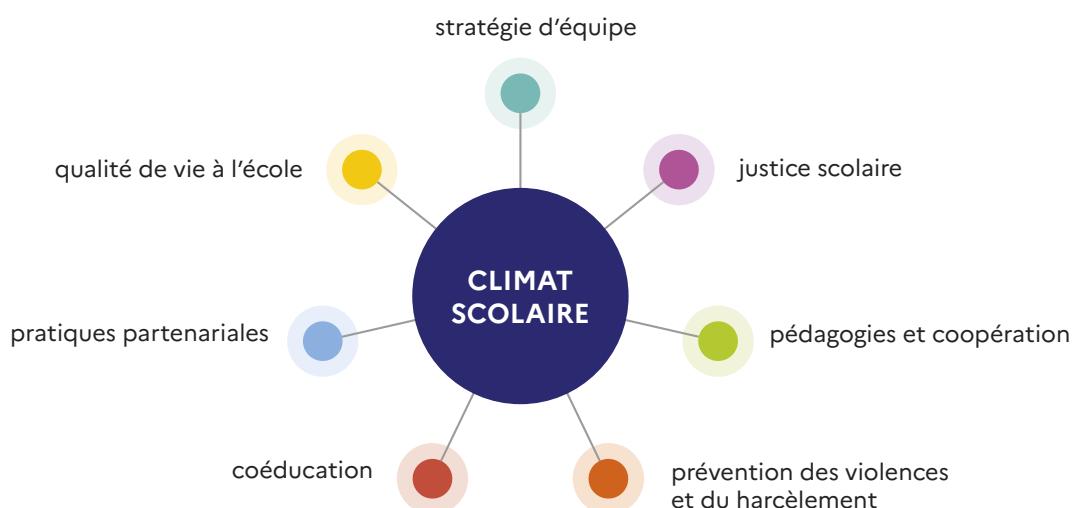
Aborder le climat scolaire permet de revisiter l'ensemble de la vie à l'école sous l'angle du bien-être et de la bienveillance pour les élèves et tous les acteurs. [...] Agir contre les violences en milieu scolaire, c'est donc mener une politique pérenne et globale. C'est se préoccuper aussi bien des incidents les plus graves que des micro violences répétées et accumulées qui dégradent progressivement et durablement le climat scolaire. C'est s'intéresser à l'ensemble de l'organisation de l'école, en combinant des actions portant sur les différents facteurs identifiés : dynamique d'équipe, justice scolaire, coéducation, stratégies pédagogiques, pratiques partenariales ou encore qualité de vie dans l'école.

Jean-Paul Delahaye, *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*

L'accueil des élèves quels qu'ils soient, leur plaisir de venir à l'école, leur bien-être sur place demandent de travailler sur le climat scolaire en dépassant les limites de la classe et de l'école et en s'intéressant aussi aux différents membres de la communauté éducative. Le climat de classe, les relations sociales entre élèves, entre adultes, ne sont pas toujours positifs notamment dans le cas de la présence d'un élève dont le comportement perturbe profondément l'écosystème scolaire.

A. Le climat scolaire, une préoccupation partagée

Le climat scolaire n'est pas le simple cumul des niveaux de bien-être individuels. Il se définit par une **dimension collective et résulte ainsi d'une responsabilité partagée par l'ensemble de la communauté éducative** : élèves, personnels, parents. Le défi pour un climat scolaire de qualité est d'implanter des pratiques quotidiennes et efficientes au service du bien vivre et du bien-être de tous. Des travaux de recherche témoignent des actions qui améliorent le climat scolaire : elles impliquent toujours l'ensemble des acteurs (les élèves, les parents et les personnels) et s'appuient sur 7 facteurs interdépendants. L'amélioration d'un seul d'entre eux peut influer positivement sur les autres et sur l'ensemble du climat scolaire.



https://www.reseau-canope.fr/notice/climat-scolaire_6712.html

Les différents membres de la communauté éducative n'ont pas toujours la même appréciation de la qualité du climat scolaire régnant dans leur école : il est essentiel de construire une culture de l'objectivation afin que chacun des membres de la communauté éducative prenne connaissance d'une évaluation qui interroge l'ensemble des acteurs et qui couvre l'intégralité des facteurs. Une grille d'évaluation permet d'objectiver les constats (**voir annexe 4**).

Cette démarche outillée doit favoriser *a posteriori* la construction d'actions résolutives. Dans cette perspective, les **enquêtes locales de climat scolaire** sont un appui précieux. Elles permettent aux équipes **d'établir un diagnostic de la situation** dans une école grâce à un programme clé en main et à l'expertise des évaluateurs externes.

L'enquête de climat scolaire est une enquête anonyme qui se décline en trois questionnaires, à destination des élèves, des personnels et des parents. Elle permet, à partir d'un questionnement élaboré par des chercheurs, de mesurer le ressenti des acteurs dans l'établissement et d'objectiver les faits. Les questions portent sur les 7 facteurs du climat scolaire : les stratégies d'équipe, la justice en milieu scolaire, la pédagogie, la coéducation, la prévention des violences et du harcèlement, l'environnement partenarial, la qualité de vie et le bien-être.

ELCS – GACS – Académie de Paris

B. Des stratégies d'équipe à construire

Le sentiment de faire partie d'un groupe solidaire et d'être estimé par la hiérarchie locale est de grande importance. Les facteurs expliquant les différences de victimation dans les établissements sont la vie de l'équipe, les valeurs partagées par les adultes, des relations collégiales entre adultes. L'affiliation à son métier est reconnue comme un facteur d'efficacité professionnelle dans la psychologie du travail.

Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, Ministère de l'éducation nationale (DGESCO/DMPLVMS) pp.5-6 ; 18-21

Mettre en place une réflexion et une organisation en équipe a un effet protecteur sur l'ensemble de la communauté éducative et sur les élèves : la gestion d'un élève au comportement perturbateur n'est pas nécessairement la préoccupation du seul professeur de la classe mais de toute la communauté éducative des temps scolaires et périscolaires. L'école doit être en mesure de construire un cadre de référence explicite, sécurisant et enveloppant pour les membres de la communauté éducative mais aussi et surtout pour les élèves qui, forts de ces repères communs et partagés, sont plus disponibles pour apprendre et construire ensemble.

Trois axes essentiels de réflexion sont identifiés dans le guide « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » :

- **La stratégie d'accueil des personnels** : l'objectif est de définir **collégialement les modalités d'accueil de chaque nouveau membre de l'équipe pédagogique** pour qu'il se sente ainsi rapidement membre à part entière de celle déjà constituée, comprenant une prise d'information rapide sur l'environnement de l'école (collège de secteur, circonscription, partenaires, etc.), le règlement intérieur, les pratiques pédagogiques et d'accompagnement des élèves, les pratiques d'évaluation, etc.
- **La construction d'une culture commune** : l'équipe doit pouvoir **s'appuyer sur les compétences de chacun** pour mutualiser, co-construire, expliciter, évaluer et réajuster les pratiques pédagogiques et les prises en charge d'élèves au sein de l'école. Cette mutualisation doit permettre à chacun d'échanger, d'être, de vivre et de faire ensemble grâce à des temps de réflexions collectifs formels, informels et conviviaux.
- **La définition d'une cohérence d'action dans l'école** : l'objectif est de **rendre lisibles les pratiques de chacun** afin de concilier loyauté, indépendance et équilibre entre activités collectives et autonomes. Cette coordination concerne également l'articulation des temps scolaires et périscolaires.

C. Le sentiment de justice scolaire au centre des comportements

Les normes et les codes de conduite font partie des facteurs qui influencent le plus le climat de l'école [...]. Le climat scolaire est lié à la clarté des règles et au sentiment de justice scolaire [...]. Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimisation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (Teachers turnover), puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (fairness, clarity).

Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques Éric Debarbieux, Professeur, Université Paris-Est.

Le travail autour de la règle et de son utilité sociale est essentiel pour garantir un sentiment de justice scolaire.

À l'école, beaucoup de codes sont implicites. Certains élèves ne les connaissent pas, ne les comprennent pas et ne peuvent donc pas se les approprier. **L'objectif est donc de construire des invariants, des « balises » qui serviront de repères pour comprendre, à chaque énoncé d'une règle, la permanence de celle-ci puis progressivement, son utilité intrinsèque.**

Les 5 principes ci-après permettent de garantir ce cadre à construire. Ils prennent totalement sens à la lumière de la recherche dans le domaine des sciences cognitives et socio-comportementales :

- **L'ensemble de la communauté éducative est garant d'un même cadre** qui, défini collégialement, devient protecteur pour les élèves. Pour cela les règles doivent être **lisibles, visibles et les mêmes** pour tous ;
- Une application majoritaire de la punition engendre un **renforcement des comportements négatifs** ;
- Appeler à la responsabilité et valoriser les progrès suscite un **renforcement des comportements positifs** ;
- Chaque élève **doit se sentir protégé** par le cadre et le groupe ;
- **Les parents connaissent le cadre explicité** par l'équipe pédagogique.

D. Faire vivre aux élèves les effets positifs de la coopération

« En ce qui concerne la relation pédagogique, le choix s'oriente vers un style qui promeut la coopération et évite les deux pièges de l'autoritarisme et du laissez-faire [...] L'adulte ne se défaît pas de son rôle de leader mais il autorise et aide l'auto-organisation du groupe et l'autodiscipline du jeune en particulier par la négociation des règles de vie et le partage des responsabilités »

Marine BESANÇON, *La pédagogie de projet au service du climat de classe*, Education, 2018, Dumas-01920254

Les stratégies pédagogiques favorables à l'engagement et à la motivation des élèves constituent un puissant facteur protecteur. Six leviers d'actions favorisent l'engagement des élèves et développent leur sentiment de compétence. Ce dernier est primordial dans la construction du devenir élève. Sans lui, il ne peut y avoir d'apprentissage pérenne :

- Établir un cadre de vie régi par les valeurs de justice et d'équité ;
- Avoir des attentes élevées pour tous les élèves et adhérer au principe d'éducabilité pour tous ;
- Développer une pédagogie de la réussite et impulser une dynamique participative des élèves ;

- Être explicite dans ses objectifs et ses attentes ;
- Reconnaître l'individualité et les compétences de chacun ;
- Développer des démarches de coopération entre pairs centrées sur le collectif et la mutualisation.

La médiation est un processus coopératif qui facilite la résolution non violente des conflits et qui favorise la bonne circulation de la parole et des informations. Le médiateur aide les acteurs à communiquer pour trouver une issue constructive. Cette médiation peut avoir lieu entre adultes au sein d'une communauté éducative ou entre pairs.

La médiation entre pairs va permettre aux élèves de dénouer des conflits, d'aider à la recherche de solutions et de recréer du lien. Les élèves apprennent ainsi à devenir responsables de leurs paroles et de leurs actes, à distinguer l'acte et la personne, à pratiquer l'écoute active et empathique, à créer de nouvelles relations entre eux et avec les adultes. **L'objectif préalable est d'apprendre aux élèves à exprimer et verbaliser leurs émotions et leur donner ainsi les outils pour résoudre les conflits par la parole et le dialogue au service du climat scolaire et de la lutte contre le harcèlement.** Le cadre de la médiation, institué en étapes, permet une autonomie progressive des élèves :

- Accueil et définition du cadre de la médiation ;
- Exposé des différentes versions de la situation conflictuelle et reformulation pour les médiateurs ;
- Verbalisation et reconnaissance mutuelle des émotions et des besoins ;
- Recherche et évaluation de solutions ;
- Choix de solutions acceptées par les parties.

Cette pratique n'est pas un « simple outil de la gestion de la conflictualité, mais un véritable projet éducatif »¹. Elle témoigne d'un changement de rapport entre, d'une part, les instances, et d'autre part, les différents membres de la communauté éducative. Elle implique des relations davantage négociées et apaisées, source d'un climat scolaire de qualité.

E. Bien vivre, bien être pour les élèves, loin des situations de violence et de harcèlement

Une grande majorité d'élèves vit plutôt heureux dans leur établissement mais 1 élève sur 10 est victime de harcèlement douloureux en milieu scolaire - 11 à 12 % d'élèves sont harcelés, avec un harcèlement moral qui se monte à 14 % et des conséquences en termes de santé mentale, et de scolarité (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives)

Note d'analyse N°313, *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*, Centre d'Analyse Stratégique, Janvier 2013, pp.1-2

Le harcèlement² se définit comme une violence verbale, physique ou psychologique répétée. Cette violence se retrouve aussi au sein de l'école : elle est le fait d'un ou de plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre. Lorsqu'un enfant ou un adolescent est insulté, menacé, battu, bousculé ou reçoit des messages injurieux à répétition, on parle donc de harcèlement. Insidieusement, ces agressions répétées impactent sensiblement l'enfance et l'adolescence de 700 000 élèves environ chaque année.

Le programme national de lutte contre le harcèlement à l'école (pHARe) permet de doter les écoles et les collèges d'un plan de prévention du harcèlement entre élèves. Ce programme combine plusieurs actions et dispositifs incluant un large éventail d'outils variés et concrets à destination de

1. « Charte de qualité de la médiation par les pairs »

2. Le harcèlement à l'école

l'ensemble des utilisateurs des écoles et des collèges, pour prévenir le harcèlement et pour intervenir lorsqu'il se produit. Il se présente sous la forme d'un échéancier d'actions, film annuel prédefini, à mettre en place tout au long de l'année scolaire. À la rentrée 2022, l'ensemble des circonscriptions de l'académie de Paris a intégré ce programme.

F. La coéducation avec les familles, l'appui incontournable

Le développement d'un lien fort entre le jeune, sa famille et l'école permet de prédire des comportements plus sûrs à l'adolescence et des problèmes de santé moins importants (Hawkins et alii, 2000). Un véritable cercle vertueux s'enclenche lorsque l'enfant se sent soutenu tant par sa famille que par ses enseignants : on assiste alors à la diminution des comportements antisociaux (Cunnigham et Sandhu, 2000).

https://www.reseau-canope.fr/notice/climat-scolaire_6712.html

Y compris dans les zones les plus défavorisées, la recherche comparative internationale montre que le climat scolaire peut être extrêmement positif car l'école est vécue comme un capital social partagé par l'ensemble des membres de la communauté éducative créant ainsi des valeurs et des principes communs à une coéducation de qualité.

Plusieurs principes soutiennent la coéducation³ :

- Tous les adultes travaillent ensemble pour le parcours et le suivi de l'élève ;
- Le cadre pédagogique et éducatif est explicité aux familles pour favoriser la confiance et lever les peurs ;
- Chaque élève doit se sentir accompagné dans ses apprentissages par l'ensemble de la communauté éducative ;
- Les parents sont un des collectifs de la communauté éducative. Il est important de leur laisser un espace d'échange entre eux et avec les autres membres de la communauté ;
- Les représentations mutuelles des parents et des personnels sont parfois faussées. Les échanges dans le cadre de formations ou de temps de rencontre communs favorisent une compréhension des attentes et des projections de chacun ;
- Les actions de soutien à la parentalité permettent de répondre aux questions et aux besoins des familles.

Les parents sont membres à part entière de la communauté éducative. Quand une difficulté survient dans le parcours scolaire de l'enfant il est essentiel de maintenir le dialogue et de les impliquer dans la construction de réponses adaptées à la spécificité de leur situation. Il est important de recevoir les responsables de l'élève lors d'un rendez-vous qui aura été préparé. Sans ces incontournables, aucune solution pérenne ne pourra être mise en place.

Cet objectif nécessite alors de tisser un partenariat de qualité en **instaurant une culture de la confiance mutuelle**. Pour cela, les échanges en général et les temps de rencontre avec les familles en particulier doivent être ritualisés et faire l'objet d'une réflexion préalable, mutualisée par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

La priorité est en premier lieu de rendre l'école lisible et compréhensible par l'ensemble des familles. Pour cela, il convient d'informer les parents d'élèves de façon régulière et de les aider à suivre la scolarité de leur enfant (art L912-1 code l'éducation). Ces « rendez-vous » doivent permettre progres-

3. Guide climat scolaire, Dgesco/DMPLVMS

sivement aux familles, et dès l'entrée de leur enfant en petite section, de construire leur nouveau statut de parents d'élève. L'équipe pédagogique les accompagne à comprendre le fonctionnement de l'école, à identifier les réussites et les progrès de leur enfant, à appréhender les difficultés, à se sentir associées à la recherche de solution.

Lors de ces différentes rencontres, le directeur ou la directrice joue un rôle majeur. Par sa présence, il ou elle est le garant du cadre scolaire et du bon fonctionnement de l'école. Au côté de l'enseignant, il rend compte aux familles des difficultés de comportement qui fragilisent le cadre. Il permet ainsi à l'enseignant de rester le repère de confiance et de préserver le dialogue instauré concernant les apprentissages scolaires de l'élève et ses réussites.

Le nombre de rencontres famille/école peut varier en fonction des équipes pédagogiques. Trois d'entre elles sont cependant incontournables et contribuent à la mise en œuvre de la coéducation et d'un climat scolaire de qualité.

- La réunion d'accueil (PS et CP) permet de répondre aux questions des familles et de visiter les locaux.
- La réunion de présentation de la classe permet de recevoir l'ensemble des parents de la classe et de transmettre des informations sur le fonctionnement général de la classe mais aussi et surtout sur le programme et sa mise en œuvre. Elle est aussi l'occasion d'informer les familles sur les outils de communication et les différents temps de rencontre prévus dans l'année.
- Les rendez-vous de suivi des apprentissages informent des progrès et des réussites de chaque élève dans un climat de confiance et de respect mutuel. Quand cela est possible, l'organisation de rencontres thématiques⁴ permet d'échanger avec les familles autour de sujets clés de la coéducation et d'inclure très concrètement les parents dans la communauté éducative.

4. [La mallette des parents](#)

LE PROTOCOLE :

PREVENIR,

OBSERVER ET AGIR



UNE DÉMARCHE



PRÉVENIR

- En classe
- À l'école

OBSERVER

- En classe
- À l'école

AGIR

- En classe
- À l'école
- En circonscription
- En académie

*« La résolution de problème est étroitement liée à la créativité.
Parce que le fait de résoudre un problème exige d'abord et avant tout
d'être créatif mais aussi de rejeter le mythe de l'expert. »*

Réjean HUOT

DES RESSOURCES

Pour illustrer les éléments des deux focus QUE NOUS APPRENNENT LES RECHERCHES SUR LE COMPORTEMENT DES ELEVES ? et QUE NOUS APPORTE LE TRAVAIL SUR LE CLIMAT SCOLAIRE ? nous proposons de trouver dans ce document **des pistes pour mettre en place le protocole « prévenir, observer, agir »** de façon structurée et partagée. Ces pistes sont des appuis possibles pour les équipes en cas de situations complexes liées aux comportements perturbateurs d'élèves, mais également dans le fonctionnement quotidien des écoles.

Ces pistes sont illustrées par des fiches d'actions possibles.

FOCUS : <ul style="list-style-type: none">○ Les compétences psychosociales, une construction essentielle en milieu scolaire○ L'empathie, une compétence sociale propice à un climat scolaire positif et apaisé○ L'attention un élément essentiel pour les élèves qui connaissent des difficultés de comportement○ Des stratégies d'équipe à construire○ Le sentiment de justice scolaire au centre des comportements	PRÉVENIR DANS LA CLASSE 
Aménager l'espace et organiser le temps : <p>La construction de la salle de classe doit tenir compte du développement de l'enfant et de ses besoins. L'aménagement de la classe doit être épuré, structuré et stable. Chaque espace doit avoir une fonction identifiable par l'élève, induisant l'activité et son apprentissage respectif. L'aménagement d'un espace ressource prenant en compte les particularités sensorielles de l'élève permet de l'accompagner au mieux au quotidien et facilite son attention et sa concentration.</p> Développer les apprentissages socio-comportementaux : autorégulation, compétences socio- comportementales. <p>Les compétences sociales et comportementales se construisent au fil du quotidien de la classe mais également lors de séquences d'apprentissages construites explicitement.</p> Faire connaître et accepter les règles de vie de classe : <p>À l'école beaucoup de codes sont implicites, certains élèves ne les comprennent pas et ne peuvent donc pas se les approprier. L'adaptation consiste à construire des marqueurs visuels et invariants, des « balises » servant de repères pour comprendre, à chaque énoncé d'une règle, la permanence de celle-ci.</p>	Fiche 1 : Structurer l'espace classe Fiche 2 : Structurer le temps Fiche 3 : Développer les apprentissages socio-comportementaux Fiche 4 : Règle de classe et renforcement positif. Fiche 5 : créer des espaces de parole : Le conseil d'élève

<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Des stratégies d'équipe à construire ○ Le sentiment de justice scolaire au centre des comportements ○ La coéducation avec les familles, l'appui incontournable ○ L'empathie, une compétence sociale propice à un climat scolaire positif et apaisé 	<p>PRÉVENIR DANS LA CLASSE</p> 
<p>L'ensemble des membres de la communauté éducative construit et partage un cadre cohérent et contenant où chacun est concerné par les difficultés des élèves et les élèves en difficulté.</p> <p>Faire connaître et accepter les règles de vie de l'école</p> <p>Sous l'impulsion du directeur de l'école, l'équipe éducative élaboré et veille à l'application du règlement intérieur, connu et accepté de tous les membres de la communauté éducative. Un travail doit être conduit pour que les élèves s'approprient les règles de la vie collective, se comportent de manière de plus en plus autonome, se préparent à exercer leur citoyenneté et à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.</p> <p>Dans l'école développer une communication harmonisée avec les familles : espaces parents, accueil des familles, réunion en début d'année, visite de l'école lors de l'inscription.</p> <p>Construire entre les membres de l'équipe pédagogique un protocole de traitement des situations : ce protocole construit hors situation d'urgence fixe à l'avance tout ce qui sera envisagé pour évoquer une situation, pour transmettre les informations, pour fixer différentes échéances : conseils des maîtres, actions envisagées lors de la crise, dialogue avec la famille, déclenchement de l'équipe éducative, définition des personnes ressources, compte-rendu et calendrier.</p> <p>L'équipe mène une réflexion sur les difficultés de comportement pour anticiper les situations complexes.</p> <p>L'équipe s'assure d'une communication claire, explicite, posée sur un calendrier accessible.</p>	<p>Fiche 6 : faire vivre le règlement intérieur d'une école</p> <p>Fiche 7 : réaliser un protocole de gestion des situations complexes</p>
<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mécanismes du comportement, ses antécédents et ses conséquences ○ Des stratégies d'équipe à construire ○ Le sentiment de justice scolaire au centre des comportements ○ La coéducation avec les familles, l'appui incontournable 	<p>OBSERVER DANS LA CLASSE</p> 
<p>Observer l'élève</p> <p>Afin d'objectiver le comportement et de mettre à distance le ressenti émotionnel que provoque la situation pour le professeur, afin d'outiller les futures rencontres avec les familles ou des personnes ressources, des observations doivent être.</p>	<p>Fiche 8 : observer : pourquoi ? quand et comment ?</p>
<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mécanismes du comportement, ses antécédents et ses conséquences ○ Des stratégies d'équipe à construire ○ Le sentiment de justice scolaire au centre des comportements ○ La coéducation avec les familles, l'appui incontournable 	<p>OBSERVER DANS LA CLASSE</p> 
<p>Observer dans les différents espaces et dans les différents temps</p> <p>L'observation menée en classe s'étend sur les différents temps et espaces vécus par l'enfant. L'objectif est d'identifier ceux qui sont contenants ou qui peuvent au contraire renforcer un comportement inapproprié.</p> <p>Ces observations menées par l'enseignant de la classe, par le directeur de l'école, un personnel du RASED, un CPC, ... permettront d'affiner les déclencheurs identifiés lors des observations en classe. Il s'agit de rechercher les déclencheurs, comme les situations d'apaisement, les adultes qui peuvent représenter la figure d'attachement dans l'école pour envisager les démarches nécessaires en commençant par celles internes à la classe.</p>	<p>Fiche 8 : observer : pourquoi ? quand et comment ?</p>

<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les besoins des élèves et les possibilités de satisfaction en milieu scolaire ○ La théorie de l'attachement et la sécurisation de l'enfant, un éclairage pour l'adaptation au système scolaire ○ La colère, un comportement déclenché par des émotions négatives ○ Les compétences psychosociales, une construction essentielle en milieu scolaire ○ L'empathie, une compétence sociale propice à un climat scolaire positif et apaisé ○ L'attention, un élément essentiel pour les élèves qui connaissent des difficultés de comportement ○ Faire vivre aux élèves les effets positifs de la coopération 	<p>AGIR DANS LA CLASSE</p> 
<p>Observer dans les différents espaces et dans les différents temps</p> <p>Ces observations permettent la mise en place d'actions pédagogiques et didactiques : levier fondamental et premier pour influer sur les comportements. En différenciant son enseignement, en aménageant l'espace et le temps, en pensant la mise en œuvre de compétences psychosociales, relationnelles, etc. l'enseignant influe sur les besoins, sur les déclencheurs et donc sur les comportements.</p>	<p>Fiche 9 : différencier son enseignement</p>
<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Des stratégies d'équipe à construire ○ La coéducation avec les familles, l'appui incontournable 	<p>AGIR DANS LA CLASSE</p> 
<p>Plusieurs temps d'échanges collectifs sont nécessaires pour évoquer la situation avec tous les acteurs impliqués et envisager les premières réponses.</p> <p>Rencontrer les parents (PE et directeur)</p> <p>Le premier réflexe est de penser et de construire la rencontre avec les parents : La présence et le rôle du directeur sont ici essentiels pour permettre à l'enseignant de rester la figure de référence, de confiance et le garant de l'apprentissage de l'élève mais aussi de montrer que la communauté éducative est engagée. Fixer un échéancier. Rédiger un Compte-rendu de la rencontre communiqué aux parents.</p> <p>Réunir le Conseil des maîtres de cycle (CMC)</p> <p>Cette réunion permet d'inscrire cette difficulté dans une problématique d'équipe qui sera garante du parcours de l'élève. Le Conseil des maîtres de cycle peut mettre en place plusieurs actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interroger le parcours scolaire antérieur ; ○ Établir un projet spécifique pour l'élève (PPRE, PAP...) ; ○ Établir la nécessité d'une observation par un membre du pôle ressource de circonscription : psychologue, maître à dominante pédagogique ou relationnelle, conseiller pédagogique, etc. <p>Se réunir entre professionnels en vue de faire le point sur la situation de l'élève (équipe pédagogique (directeur, PE et PVP, RASED) assistant social, médecin de santé scolaire, responsable éducatif de la ville, ... et ensuite revenir vers les parents.</p> <p>Réunir une première équipe éducative</p> <p>Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficience scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Pour plus d'efficience, elle fait suite au dialogue et aux autres rencontres plus individuelles. Elle est préparée par le directeur et le PE.</p> <p>Mobiliser d'autres ressources</p> <p>À l'issue de ces premiers temps d'échange, il peut être décidé la mobilisation d'autres ressources et un suivi pour l'élève (médecin, psy EDA, etc.).</p> <p>(...)</p>	<p>Fiche 10 : rencontrer la famille</p> <p>Fiche 11 : le conseil des maîtres de cycle</p> <p>Fiche 12 : quel plan pour qui ?</p> <p>Fiche 13 : réunir une équipe éducative</p> <p>Fiche 14 : mobiliser des ressources : qui ? par qui ? pour quoi ?</p> <p>Fiche 15 : la médiation</p>

<p>Un nouveau temps d'échange après la mise en œuvre des actions décidées</p> <p>À partir des nouvelles observations menées, du résultat des démarches, des plans d'actions, ou des investigations effectuées, de l'accès effectif aux différents dispositifs sollicités, des progrès réalisés par l'enfant ou au contraire de la persistance voire de l'aggravation de la situation, une nouvelle équipe éducative peut être organisée.</p> <p>Cette nouvelle équipe éducative peut, en fonction des analyses réalisées, proposer de nouveaux axes de travail ou d'aménagement pour un temps donné ou encore rechercher l'accès effectif aux dispositifs sollicités.</p>	
<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Des stratégies d'équipe à construire 	<p>AGIR EN CIRCONSCRIPTION</p> 
<p>La circonscription accompagne l'équipe de l'école de façon rapprochée : l'IEN informe les directeurs et les PE des différentes procédures à mettre en œuvre en fonction de la situation.</p> <p>Information préoccupante, RIMS, remontée d'information : en concertation avec l'équipe éducative et après analyse de la situation avec l'IEN de la circonscription, il peut parfois être décidé de réaliser une RI, une IP ou une RIMS. Cette décision nécessite, sauf en cas d'extrême urgence repérée, d'avoir pris le temps d'objectiver la situation en équipe pluri catégorielle pour actionner les leviers les plus efficaces permettant de faire avancer la situation de l'élève.</p> <p>La continuité GS/CP et CM2/6e : l'IEN impulse un travail au service de la construction des parcours particuliers (rencontres programmées en conseil de cycles ou inter-cycles, pour préparer les passages de classe et éviter de trop grandes ruptures pour l'élève et pour la fluidité des informations et du suivi, PPRE passerelle, etc.).</p> <p>Quand travailler une orientation vers la MDPH ? Les décisions de saisine de la MDPH, pour un GEVASCO première demande, sont prises en équipe éducative dans le cadre d'une relation de confiance peu à peu construite avec les parents. Les CPC ASH et/ou IEN ASH sont éventuellement sollicités pour conseiller les équipes et les enseignants dans cette prise de décision.</p>	<p>Fiche 18 : quand faire une IP ? une RI ? une RIMS ? pourquoi et comment ?</p> <p>Fiche 19 : quand travailler une orientation et comment ?</p>
<p>FOCUS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Des stratégies d'équipe à construire 	<p>AGIR EN ACADEMIE</p> 

Le pôle ressource académique est sollicité sous l'autorité du DASEN. Le pôle ressource académique est constitué par : IEN et psychologue chargés de mission, CPD A-DASEN, EMAS, CT ASH et CT du service social et toute personne susceptible d'éclairer ou de faire évoluer la situation.

Fiche 20 :
le PRA



Ce symbole renvoie à des témoignages de professeurs qui ont partagé leurs pratiques pour ce guide.



Ce symbole dans les fiches ressources renvoie vers un élément de la recherche exposé dans le document ou aux textes réglementaires en vigueur le cas échéant.

Vous pourrez retrouver l'ensemble des ressources mentionnées dans les rubriques « pour aller plus loin » dans l'espace collaboratif dédié et accessible via le lien ou le QR code ci-après ou en cliquant directement sur les liens proposés dans le dossier. Ces derniers vous renvoient vers les sites hébergeant les documents.



<https://tinyurl.com/73yd69yx>

FICHE 1 : STRUCTURER L'ESPACE CLASSE

PRÉVENIR DANS LA CLASSE	
L'attention est un élément essentiel à prendre en compte pour les élèves qui connaissent des difficultés de comportement. Elle peut être définie comme l'ensemble des mécanismes par lesquels le cerveau sélectionne une information et en oriente le traitement. Pour permettre cela l'espace doit être structuré, épuré, stable et explicité.	
<p>Un élève de CE1 faisait basculer sa chaise plusieurs fois dans la journée. Cela créait beaucoup d'agitation au sein de la classe et interrompait le cours des apprentissages. En discutant avec l'élève, nous avons trouvé des solutions : une balle de tennis sous chaque pied de chaise et un pneu de vélo autour des pieds avant pour lui permettre de balancer ses pieds et répondre à son besoin de mouvement. Cela a considérablement amélioré la situation. J'ai fini par équiper toutes les chaises de balles de tennis pour baisser le volume sonore de la classe.</p>	
<p>Quand la gestion du matériel est compliquée, des astuces peuvent aider ! Un scratch sur la table de l'élève et un autre sous un objet (sa trousse par exemple) : les objets ne tombent plus !</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ Permettre l'attention et la concentration de chacun.○ Favoriser les apprentissages, l'autonomie, le développement des compétences socio-émotionnelles.	Les objectifs
<ul style="list-style-type: none">○ L'espace de travail doit être épuré, structuré et stable.○ Chaque espace doit avoir une fonction et un emplacement identifiables.○ Pour se concentrer de nouveau, les élèves peuvent avoir besoin de s'isoler ou de bouger :<ul style="list-style-type: none">- Aménager un espace refuge permet à un élève de s'isoler pour se remobiliser tout en continuant à suivre ce qui se déroule dans le groupe classe ;- Aménager des espaces ressources pour tous les cycles comme une bibliothèque, une iconothèque ;- Aménager son espace personnel de travail ;- Proposer un espace activité physique ou des temps dédiés dans le cadre des 30 minutes d'APQ pour les élèves qui ont besoin tout particulièrement de bouger pour se remobiliser.	Les essentiels
<ul style="list-style-type: none">○ Aménager la classe/ Aménager un espace refuge○ Un aménagement de l'espace bien pensé○ 30 minutes d'APQ	Les ressources 

FICHE 2 : STRUCTURER LE TEMPS

<p>Le concept renvoyant aux « besoins des élèves » peut donner un éclairage sur des manifestations inadaptées et difficilement compréhensibles dans un contexte scolaire. La recherche s'accorde sur le fait que les êtres humains tentent de combler leurs besoins par l'entremise de leurs comportements. Que ces besoins soient hiérarchisés ou en relation avec d'autres besoins, il en ressort que des besoins non satisfaits, engagent l'élève dans une manifestation de cette insatisfaction. Cette manifestation sera exacerbée par une structuration du temps non lisible par l'élève.</p>	<p>PRÉVENIR DANS LA CLASSE</p> 
<p>Les élèves de ma classe de CM2 apprécient entre deux séances d'apprentissage (ou même pour entrecouper une séance un peu longue) de se lever pour faire quelques mouvements. Pendant 2-3 minutes, tout le monde bouge la tête, les épaules, plient les genoux...et reprennent de l'énergie, de la motivation pour se reconcentrer sur la tâche scolaire.</p>	
<p>En maternelle, inventer des petites chansons rituelles correspondant aux différents changements d'activités, permet de passer en douceur d'une activité à une autre. J'enseigne maintenant au cycle 2 en CE1 et j'ai gardé ce rituel en remplaçant la comptine par un vire langue ! Cela fonctionne très bien. Pour tous les niveaux, des petits jeux de transition peuvent être prévus.</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ Permettre aux élèves de passer progressivement d'un temps individuel autocentré à un temps physique et social décentré.○ Mobiliser des outils adaptés pour accompagner progressivement l'élève vers des concepts temporels de plus en plus complexes.○ Penser les transitions comme des étapes essentielles lors de la séance d'apprentissage.○ Penser l'emploi du temps en fonction des besoins de l'enfant.	<p>Les objectifs</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Proposer des outils qui prennent appui sur des représentations visuelles identifiées : calendrier, emploi du temps individuel et collectif avec des visuels, des photos de tous les élèves.○ Pouvoir visualiser concrètement le temps qui passe, mieux comprendre le déroulement des différents événements, pouvoir anticiper les changements d'activités et de lieux permet de limiter les angoisses générées par le manque de repères chez certains élèves.○ Penser les transitions. Expliciter les possibles entre deux activités permet d'éviter que certains élèves occupent ces temps « vides » à leur façon, parfois non adaptée aux attentes de l'école. Ces temps doivent donc faire partie intégrante de la préparation des séances pédagogiques.○ Prévoir de vrais temps permettant de répondre à chaque besoin de l'enfant et notamment au besoin de mouvement.	<p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Aménager et adapter : structuration du temps	<p>Les ressources</p> 

FICHE 3 : DÉVELOPPER LES APPRENTISSAGES SOCIO-COMPORTEMENTAUX

<p>Permettre aux générations d'aujourd'hui et de demain de développer leur capacité à faire des choix éclairés et raisonnés, leurs aptitudes à vivre ensemble et à mieux gérer leur stress et réguler leurs émotions en renforçant leurs compétences psychosociales (CPS) constitue un levier clé de la promotion de la santé. [par ailleurs] L'autorégulation est essentielle dans la capacité d'un enfant à apprendre. Elle « est la pierre d'assise du développement et l'élément central de l'apprentissage des jeunes enfants ».</p>	PRÉVENIR DANS LA CLASSE 
<p>Avec des étiquettes des émotions travaillées en amont, l'élève peut identifier son émotion à un instant T et la changer à tout moment sur son affichage personnel des émotions (la reconnaître, c'est déjà l'apprivoiser). J'apprends aux élèves des exercices de respiration pour tenter de contrôler la montée d'une émotion forte.</p>	
<p>En maternelle, après une séance menée en classe comme la réalisation d'une recette par exemple, on peut rejouer la scène avec l'enseignant puis entre pairs en changeant les rôles.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier l'autorégulation comme un apprentissage essentiel du devenir élève. ○ Comprendre la théorie de l'esprit et son implication. ○ Comprendre et mettre en œuvre un apprentissage structuré des compétences socio-comportementales et notamment de l'empathie à l'école. ○ La théorie de l'esprit, cette capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres, est en pleine construction chez nos élèves d'âge maternel. Elle conditionne les interactions sociales en donnant du sens aux comportements et à la communication : le jeu symbolique est un levier essentiel pour favoriser cette construction. ○ L'autorégulation en contexte scolaire est un processus cognitif qui amène l'enfant à réguler ses émotions, ses comportements et ses pensées pour lui permettre d'investir ses apprentissages. Elle est un objet d'apprentissage fondamental, notamment en compréhension de lecture (voir les travaux de R. Goigoux et S. Cèbe) et en résolution de problème. L'espace de repli est un coin dédié à l'autorégulation, grâce à des supports et des outils adaptés à la verbalisation. ○ L'empathie gagne à être au centre d'un apprentissage structuré, dès la PS, grâce à une programmation d'activité passant par le corps. 	Les objectifs
<ul style="list-style-type: none"> ○ Je comprends les autres – Théorie de l'esprit ○ Séminaire académique climat scolaire, le développement de l'empathie pour mieux vivre ensemble 	Les essentiels Les ressources 

FICHE 4 : RÈGLES DE CLASSE ET RENFORCEMENT POSITIF

À l'école, beaucoup de codes sont implicites. Certains élèves ne les comprennent pas et ne peuvent donc pas se les approprier. Par ailleurs, pour certains, la règle n'a pas d'existence propre : elle est invisible tant qu'elle n'apparaît pas de manière explicite et régulière ; elle est changeante à chaque fois que des mots différents sont utilisés pour la dire, ou à chaque nouvel énonciateur ; elle n'existe plus si plus personne n'est là pour la dire. Ces élèves ont besoin d'outils très concrets pour l'appréhender. Pour être efficaces, ces outils s'inscrivent dans le principe de justice scolaire : chaque règle ainsi que les réponses proposées en cas de contournement sont les mêmes pour tous. En classe, ces réponses sont souvent marquées par des remarques ou des rappels à l'ordre. Le renforcement positif, signe de reconnaissance donné par l'enseignant pour valoriser un comportement ou une action de l'élève, permet d'encourager l'élève, de lui faire prendre conscience de ses progrès et d'inverser cette dynamique de réponse-sanction.

Vous pouvez trouver des images libres de droit à utiliser dans les classes. Afficher un pictogramme « j'écoute » ou « je reste assis » est parfois plus efficace que de le dire.

J'essaie, en tant qu'enseignante, de privilégier un vocabulaire positif : « j'écoute » plutôt que « je ne parle pas » ; « je marche doucement » plutôt que « je ne cours pas ».

PRÉVENIR DANS LA CLASSE



- Comprendre l'importance de donner une existence propre aux règles de classe.
- Faire vivre le principe de justice scolaire.
- Privilégier le renforcement positif comme premier geste professionnel.



Les objectifs

- Construire des marqueurs visuels qui servent de repères pour comprendre à chaque énoncé d'une règle la permanence de celle-ci.
- Mettre en place des règles adaptées dans leur énonciation (forme affirmative, choix du vocabulaire).
- Adapter l'accès aux règles pour les élèves manifestant des difficultés de comportement et valoriser leurs efforts.
- S'appuyer sur des démarches facilitant l'apprentissage des règles en contexte scolaire (ex : les petites histoires illustrées, des visuels qui mettent en valeur les règles essentielles).
- Mettre en avant les comportements adaptés en les nommant
- Restaurer chez les élèves le besoin de bien-être, d'appartenance et de relation au groupe grâce au renforcement positif.
- Expliquer aux élèves la nécessité d'établir des règles voire établir les règles avec eux : les règles doivent être explicites et non pas implicites pour que tous les élèves les comprennent et les intègrent.

Les essentiels

- Cap école inclusive : Améliorer la compréhension des règles de classe ; Apprendre une règle en contexte scolaire ; Utiliser le renforcement positif
- Pictogrammes libres de droit

Les ressources



FICHE 5 : CRÉER DES ESPACES DE PAROLE – LE CONSEIL D’ÉLÈVE

« Un conseil coopératif d’élèves est une réunion démocratique. Elle cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participants. C’est l’occasion de faire l’état des lieux des projets personnels ou collectifs, d’aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe : permis, brevets, ceintures, responsabilités ou autres. Le conseil coopératif se réunit périodiquement. Il est la clé de voute de l’exercice de la coopération entre élèves. Son but est de réguler les évènements passés et d’organiser ceux à venir. En partie ritualisé par des maitres-mots (des formules récurrentes qui balisent les échanges), il autorise une liberté d’expression aux membres de la classe. » Sylvain Connac

J’ai installé une « boîte aux lettres » à l’entrée de la classe. Cela permet aux élèves de poser des questions, de faire des propositions concrètes de résolutions de problèmes. J’aime leur laisser le temps de la réflexion pour « penser » des solutions qui seront ensuite votées par l’ensemble du groupe.

- Créer un espace de parole au sein duquel chacun peut s’exprimer.
- Proposer et adopter des projets, à réguler les activités de la classe, à gérer les relations.
- Le conseil d’élève est une institution consultative, propositionnelle et décisionnelle qui permet un espace de libre circulation de la parole et une forte implication des élèves.
- Le conseil d’élève n’est ni un tribunal (le conseil devient un tribunal quand il aborde seulement des problèmes et des sanctions et l’enseignant représente alors seulement une figure d’autorité dans les débats) ni une instance démagogique (il en devient une quand l’enseignant impose ses volontés ou qu’un élève est suivi dans toutes ses propositions).
- Il permet de faire participer les élèves aux décisions qui les concernent ; d’accueillir des propositions de travaux, de recherches ; d’élaborer, responsabiliser et engager les élèves dans un projet pédagogique collectif ; de régler des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, proposer des solutions, des réparations, des engagements.
- Il ne permet pas de régler des conflits dont une première tentative de conciliation n’a pas été réalisée ou qui n’affectent pas le fonctionnement de travail de la classe. Cet espace ne met pas en débat des sujets non négociables.

- M@gistère Paris : Formations en libre accès

PRÉVENIR DANS LA CLASSE



Les objectifs

Les essentiels

Les ressources



FICHE 6 : FAIRE VIVRE LE RÈGLEMENT INTÉRIEUR D'UNE ÉCOLE

L'ensemble des membres de la communauté éducative construit et partage un cadre cohérent et contenant, garant du principe de justice scolaire : « La justice en milieu scolaire comprend l'ensemble des situations au travers desquelles un ou des membres de la communauté scolaire vont vivre ou faire vivre à autrui un sentiment de justice ou d'injustice à partir de leurs actes, de leurs propos, de leurs décisions, etc. La manière d'instaurer et de préserver l'ordre scolaire doit éviter le sentiment d'impunité, source de sentiment d'injustice et non éducatif, tout en garantissant une gestion des conflits/incidents respectueuse et constructive. Il est tout aussi important de prévenir les problèmes par la sensibilisation aux règles du vivre ensemble et par un projet d'établissement/de classe qui permette l'adhésion des élèves aux règles grâce à des pratiques coopératives. »

<http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/IMG/pdf/bilan.pdf>

PRÉVENIR DANS LA CLASSE



Je « fais vivre » le règlement intérieur en discutant régulièrement avec les élèves. Il est important qu'ils comprennent pourquoi il y a des règles de vie communes au sein de la classe et de l'école



- Elaborer un règlement intérieur qui construit un cadre cohérent et contenant.
- Faire vivre ce règlement intérieur au sein de chaque école dans le respect du principe de justice scolaire.
- Hiérarchiser le contenu : les interdits absous doivent apparaître clairement.
- Le règlement intérieur d'une école définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté éducative. Il est élaboré par le directeur d'école, conformément au règlement type départemental et est examiné puis validé lors du conseil d'école.
- Il rassemble et fixe dans un seul document l'ensemble des règles et des principes de vie dans l'école ainsi que les mesures d'organisation de l'établissement.
- Il comporte un chapitre consacré à la discipline des élèves qui indique des réprimandes et des punitions de nature différente en fonction de l'âge de l'élève ainsi que des mesures positives d'encouragement.
- Il pose ainsi les jalons du cadre nécessaire pour le bon fonctionnement de l'école.
- Il s'avère nécessaire de s'accorder sur des sanctions établies collectivement et présentées à tous les élèves. Il en est de même pour les adaptations d'accessibilité pour les élèves manifestant des difficultés de comportement. Les règles de vie, constitutive du règlement intérieur sont affichées et explicitées autant que de besoin. Si au moment d'une crise le règlement n'aura guère de sens pour l'enfant, alors le document peut servir de support à l'échange dans les temps de réparation.
- Le protocole de gestion de crise doit figurer en annexe du règlement intérieur.

Les objectifs

Les essentiels

Les ressources

- Textes de référence : Code de l'éducation ; Règlement type départemental ; Le règlement intérieur à l'école



FICHE 7 : RÉALISER UN PROTOCOLE DE GESTION DES SITUATIONS COMPLEXES

[...] Les crises de colère se déroulent toujours selon le même schéma prototypique. Le connaître, permet d'identifier les moments opportuns d'intervention de l'adulte.

Il s'agit donc pour l'enseignant et l'équipe pédagogique d'agir en phase 1, pour repérer les antécédents, et en phase 3, pour accompagner le retour au calme et envisager la réparation des conséquences.

J'ai pris l'habitude de noter l'heure exacte des crises, la durée, l'activité en cours ou au contraire un moment de changement d'activité, les mots prononcés... Je me souviens d'un élève qui entrait en crise à chaque fois que je lui faisais un compliment appuyé « Bravo, tu as très bien réussi ». Je pense que l'attention soutenue accordée à ce moment-là créait trop d'émotions pour lui.

J'ai établi un principe d'alliance : « nous » et pas « toi ». Quand tu te sens énervé (l'échelle de la colère peut aider à identifier les premiers signes), « tu me fais le geste convenu entre nous. »

- En prévention, s'entraîner à réagir pendant la crise pour être efficient le moment venu.
- Construire un protocole d'école de prise en charge des situations de crise.
- Construire le protocole c'est anticiper : les adultes qui interviennent en cas de crise et la façon de les prévenir ; le lieu qui sécurisera l'enfant et lui permettra d'engager un retour au calme, la classe qui accueillera l'enfant pour préparer le retour dans sa propre classe, la façon de prévenir les parents, les espaces de langage qui pourront être mis en place pour les autres élèves de la classe.
- Tenir compte des trois phases du processus de la colère pour repérer les déclencheurs, favoriser le retour au calme, mettre en place des ateliers de réparation. Cette phase de retour sur la crise est indispensable afin d'aider l'élève à trouver des solutions d'autorégulation.
- Il est important de différer ce temps de réparation. Cela permet d'être davantage à distance et de ne pas réactiver la nervosité et le manque de discernement. Ce temps peut être institutionnalisé dans l'emploi du temps de l'élève.

- Protocole de gestion de crise

PRÉVENIR DANS LA CLASSE



Les objectifs

Les essentiels

Les ressources



FICHE 8 : OBSERVER : POURQUOI ? QUAND ? COMMENT ?

<p>Face à un enfant difficile, l'adulte, en tous cas, s'interroge : « pourquoi se comporte-t-il comme ça ? »</p> <p>« On peut chercher des explications dans l'environnement familial, dans les gènes, dans ce qui s'est passé dans la petite enfance, pose Franck Ramus. Mais on aura du mal à vérifier si ces hypothèses sont correctes. Et même si on a de bonnes hypothèses, quel sera notre levier pour agir ? On ne pourra pas toucher aux gènes ou à l'environnement familial. Il peut être plus productif de se focaliser sur les causes immédiates. »</p> <p>Extrait de https://www.gynger.fr/agir-sur-les-comportements-perturbateurs-en-classe</p>	<p>OBSERVER DANS LA CLASSE</p> 
<p>Au cycle 3, le temps d'observation me paraissait vraiment impossible et inutile au regard des programmes à suivre. La venue d'une collègue m'a aidé à dégager du temps. J'ai compris que consacrer du temps à cette unique tâche d'observation permet de gagner du temps par la suite. Observer un élève permet une analyse plus fine de l'élève de ses besoins. Le regard croisé sur l'élève permet également de trouver des solutions en échangeant entre pairs.</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ Identifier les leviers d'une observation efficiente.○ Observer les antécédents pour identifier les déclencheurs et les renforçateurs.○ Observer les comportements positifs pour modifier globalement les comportements.○ Observer dans une pluralité de situations – y compris les temps de déplacement, de récréation...	<p>Les objectifs</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Observer permet de dépasser le constat, dépasser le subjectif, s'en tenir aux faits. Cela permet également d'identifier la difficulté, de la rattacher à une cause et de réfléchir à une aide adaptée.○ Trois leviers permettent de mettre en place une observation efficace : travailler avec un tiers qui observera ou qui vous permettra d'observer ; observer l'élève sur des temps où il est calme ou peu agité ; observer à partir d'items préétablis et embrassant les champs pédagogique, didactique et comportementaux⁵.○ Les antécédents observés peuvent être des déclencheurs ou des renforçateurs. Ils influencent la fréquence d'apparition du comportement. Il convient ainsi d'identifier à la fois les renforçateurs négatifs (ceux qui entraînent un comportement inapproprié) et les renforçateurs positifs (ceux qui entraînent un comportement approprié). En effet, L'observation de ces derniers est une clé majeure de la modification des comportements perturbateur : pour agir sur les comportements, les rétro actions positives doivent être 3 à 5 fois plus importantes que les rétroactions négatives. En d'autres termes, pour permettre le changement il faut encourager les comportements appropriés.	<p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Réseau Canopé	<p>Les ressources</p> 

5. Annexe 5 et annexe 6 : grille d'observation cycle 1 / grille d'observation cycle 2 et 3

FICHE 9 : DIFFÉRENCIER SON ENSEIGNEMENT

<p>L'impératif de pratiquer une différenciation pédagogique repose sur l'idée généralement partagée (mais vis-à-vis de laquelle nous exprimons d'importantes réserves) selon laquelle il faut tenir compte des caractéristiques différentes des élèves. Pour notre part, nous partirons de faits plus directement observables : les difficultés rencontrées par les élèves et, plus précisément, les écarts entre les productions des élèves et les objectifs de l'école. C'est ce que les enseignants ont sous les yeux quotidiennement et la pédagogie différenciée ne peut pas se justifier autrement que par la volonté de réduire ces écarts et de rapprocher au maximum les performances de tous les élèves de ces objectifs. Bernard Rey - Cnesco</p>	<p>AGIR DANS LA CLASSE</p> 
<p>Avec les collègues de l'école, nous avons réfléchi à des outils simples pour différencier. Par exemple : Un trait au marqueur sur le « 0 » de la règle pour aider à mesure, des mots clés surlignés sur une consigne ou une consigne décomposée tâche par tâche, des étiquettes autocollantes plutôt que des étiquettes à coller...</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ Proposer une diversité de démarches, de procédés et de dispositifs pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire communs à tous.○ Poursuivre un objectif pour tous les élèves avec des « chemins » différents.○ Admettre que pour apprendre, chacun puisse emprunter un parcours adapté, différent, rythmé autrement, pour accéder aux savoirs, et que l'aide apportée doit répondre aux types de difficultés rencontrées lors du processus d'apprentissage.○ S'appuyer sur plusieurs leviers : le dispositif (travail individuel, en binôme, en groupe, en collectif), la modalité de travail (oral ou écrit), le rythme et le temps (minutage, travail préalable anticipé), les outils à utiliser et les repères de classe ou ceux de l'élève, la quantité (nombre de documents d'étude, nombre d'exercices à faire, etc.).○ Penser la différenciation dès la préparation de la séance (anticiper les difficultés), penser à la passation de la consigne (le découpage des tâches peut s'avérer nécessaire).	<p>Les objectifs</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Différencier, c'est agir au niveau des démarches, des outils, des situations d'apprentissage, de la gestion du temps, de la conception du rôle du PE, de l'organisation de la classe, de la mobilisation des élèves.○ Il convient pour l'enseignant d'intervenir sur les temps collectifs (alléger la charge de travail pour certains par une préparation spécifique en amont), de reprendre ou de poursuivre un enseignement déjà engagé, d'aider les élèves dans le déroulement des tâches scolaires (stabiliser ces dernières, les renforcer, les automatiser, reformuler, ritualiser, encadrer, guider, étayer), de permettre aux meilleurs élèves de transférer leurs savoirs et leurs compétences sur des activités plus complexes et plus expertes, en leur proposant régulièrement de les réinvestir en production.	<p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none">○ La différenciation pédagogique	<p>Les ressources</p> 

FICHE 10 : RENCONTRER LA FAMILLE

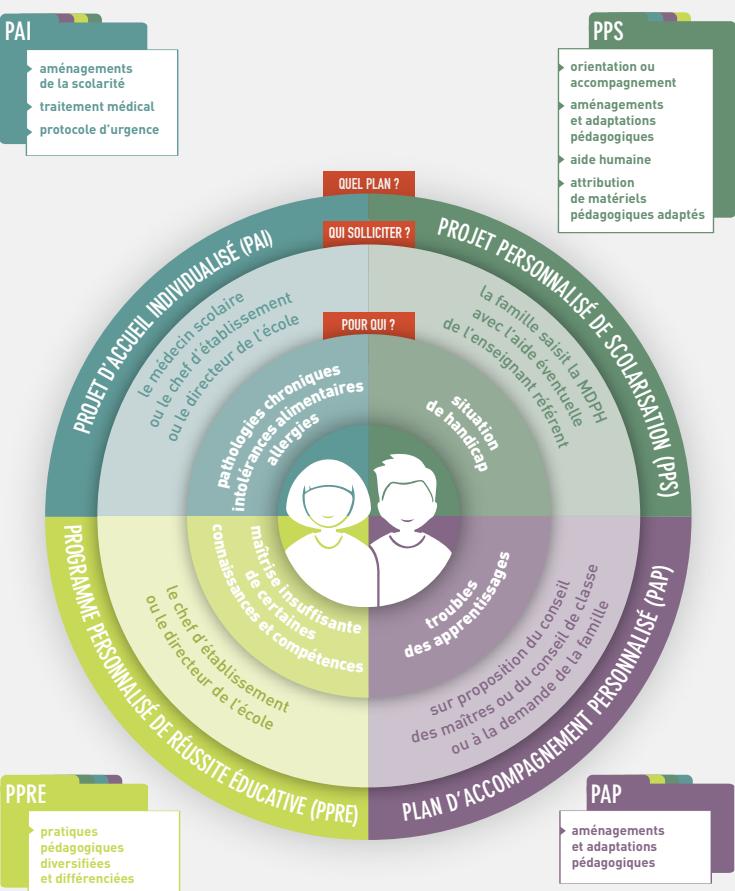
<p>Afin de permettre aux responsables légaux de prendre conscience de la réalité de vie de leur enfant à l'école, de les conduire à s'investir activement dans la prise en charge de la situation, le dialogue doit s'engager dans les meilleures conditions possibles. Rencontrer la famille de façon ritualisée permet de tisser un partenariat de qualité en instaurant une culture de la confiance mutuelle.</p>	<p>AGIR DANS L'ÉCOLE</p> 
<p><i>Il est essentiel de toujours débuter cet entretien par les progrès de l'élève, le positif avant d'aborder les difficultés rencontrées. Il est important de conclure par les pistes proposées, les progrès réalisables.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none">○ Rendre compte aux familles des réussites, des progrès mais aussi des difficultés de l'enfant.○ Associer la famille aux réflexions et à la construction du parcours scolaire de son enfant.○ Identifier les gestes professionnels qui permettent le maintien de ce lien lors des temps de rencontre. <ul style="list-style-type: none">○ Penser les conditions de la rencontre en amont.○ Les responsables sont invités (et non convoqués) de façon courtoise.○ Le motif de la rencontre est exprimé préalablement aux familles.○ La présence de l'élève à la totalité ou à une partie de la rencontre est anticipée et précisée aux familles tout comme celle d'un autre membre de l'équipe éducative si besoin.○ L'organisation spatiale du lieu de la rencontre est réfléchie : l'entretien se déroule de préférence dans un espace réservé, avec du mobilier de taille adapté. Les tables rondes sont à privilégier afin de ne pas faire de l'entretien un face-à-face accusateur. Si d'autres membres de l'équipe éducative sont présents, l'enseignant - figure de confiance - sera placé à côté de la famille.○ Faire de l'entretien un réel temps d'échange.○ Les membres de la communauté éducative présents doivent parvenir à mieux comprendre et connaître l'enfant. Pour instaurer une collaboration efficace, cet entretien ne doit pas être « à charge ». L'écoute des parents est privilégiée et garantie dans un climat de confiance réciproque. L'enseignant peut recueillir des éléments de vie de l'enfant susceptibles d'éclairer ses difficultés, dans le respect strict de la sphère privée, de tout jugement, et en étant pleinement conscient du fait que la connaissance des causes distales ne nous permet pas d'agir efficacement en tant qu'enseignant.○ Reformuler et garder trace : l'entretien se termine par une reformulation de ce qui a été dit ou décidé et des proposition conjointes. Un compte rendu est réalisé pour garder une trace dont est donnée une copie à la famille.○ Suivre et ritualiser les échanges : la programmation d'une nouvelle rencontre est fixée.	<p>Les objectifs</p>
<ul style="list-style-type: none">○ La mallette des parents	<p>Les essentiels</p> 
	<p>Les ressources</p> 

FICHE 11 : LE CONSEIL DES MAÎTRES DE CYCLE

<p>Le conseil des maîtres de cycle est constitué des membres de l'équipe pédagogique exerçant dans un cycle. Il est présidé par un membre choisi en son sein. Lorsqu'une école élémentaire compte trois ou quatre classes, le conseil des maîtres de cycle rassemble tous les maîtres de l'école. Cette structure de concertation fait le point sur la progression des élèves dans l'acquisition des diverses compétences définies pour ce cycle. C'est le conseil qui formule les propositions concernant le passage des élèves d'un cycle à l'autre ou leur maintien dans le cycle.</p>	<p>AGIR DANS L'ÉCOLE</p> 
<p>C'est important de chercher des solutions ensemble, en équipe y compris sur des espaces et temps partagés comme la cour.</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ Analyser la progression des élèves.○ Mutualiser les difficultés rencontrées par un ou des élèves pour commencer à coconstruire en équipe des solutions.	<p>Les objectifs</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Le conseil des maîtres de cycle est une structure qui diffère du conseil des maîtres. Ce dernier donne son avis sur l'ensemble des sujets qui concernent la vie de l'école. Le conseil des maîtres de cycle permet notamment d'aborder collectivement les situations d'élève qui interrogent. L'objectif est de commencer à croiser les regards pour construire une réponse collective.○ Le président du CMC n'est pas obligatoirement le directeur de l'école.○ La présence d'un membre du RASED est requise car l'ensemble de l'équipe pédagogique doit être représentée.○ Chaque CMC doit garder trace des situations abordées pour garantir la continuité du parcours de chaque élève⁶.	<p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Les textes de référence : Article D321-15 du Code de l'éducation ; Les structures de concertation○ Synthèse et classeur de cycle	<p>Les ressources</p> 

6. Annexe 7 : exemple de support pour les comptes rendus de Conseil des maîtres de cycle

FICHE 12 : QUEL PLAN POUR QUI ?

<p>Les adaptations et aménagements ont pour objectif de faciliter le parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, en référence aux objectifs du socle commun. Une observation fine de l'élève est nécessaire afin de déterminer les adaptations et aménagements les plus appropriés pour l'aider à contourner les obstacles rencontrés dans ses apprentissages. L'enseignant doit prendre en compte à la fois les spécificités de l'élève et les caractéristiques des tâches qu'il propose.</p>	<p>AGIR DANS L'ÉCOLE</p> 
<ul style="list-style-type: none"> ○ Permettre à tous les élèves présentant des difficultés scolaires durables de bénéficier de différenciation, d'adaptation ou d'aménagement. ○ Permettre à chacun d'apprendre et de progresser. 	<p>Les objectifs</p>
<p>Quel plan pour qui ?</p>  <p>Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / décembre 2014</p> <p>RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCAIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES : quel plan pour qui ?</p>	<p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Répondre aux besoins éducatifs des élèves : quel plan pour qui ? : 	<p>Les ressources</p> 

FICHE 13 : RÉUNIR UNE ÉQUIPE ÉDUCATIVE

<p>[...] L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Le directeur d'école peut également recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. Elle est réunie par le directeur sur sollicitation d'un membre de l'équipe éducative. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école.</p>	<p>AGIR DANS L'ÉCOLE</p> 
<ul style="list-style-type: none">○ Analyser la situation d'un élève ou d'un groupe d'élève qu'il s'agisse de l'efficience scolaire, de l'assiduité ou du comportement (voir annexe 8).○ Il est conseillé aux enseignants de rencontrer la famille, d'échanger avec l'équipe avant la tenue d'une ESS.○ Il est conseillé aux professionnels participant à cette équipe de se réunir en amont pour faire un point de la situation et décider ce qui va être dit et par qui, chacun intervenant dans son champ de compétences pour fixer et formaliser des objectifs de réussite et de progrès pour l'élève. Il est important que les professionnels se mettent d'accord sur les points essentiels et n'aient pas des discours totalement divergents tenus devant les familles.○ Le directeur réfléchit en amont à la place de chacun de manière à ce que soit absolument évitée une position frontale entre l'école et la famille. Il mène les échanges en s'assurant de veiller à la plus grande sérénité possible.○ Chaque membre doit pouvoir s'exprimer à loisir. Les enseignants veilleront à débuter leurs propos par les réussites et les points d'appui (relationnel et apprentissage). Les difficultés seront abordées à la suite.○ À la fin de la réunion, chacun doit repartir en ayant le sentiment qu'il a été entendu mais aussi avec quelque chose de nouveau à entreprendre pour améliorer la situation : l'enseignant en termes d'adaptation dans les apprentissages, le directeur en termes de suivi de la situation scolaire, la famille en termes de diagnostic, d'accompagnement voire de soins ; le médecin en termes de suivi de la situation médicale, etc.○ À l'issue de l'équipe éducative un compte rendu est rédigé. Un des professionnels est désigné pour suivre la situation. Une nouvelle date de réunion est arrêtée de manière à ce que la situation soit suivie au mieux (voir annexe 8).	<p>Les objectifs</p> <p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Article D321-16 du Code de l'éducation○ L'équipe éducative	<p>Les ressources</p> 

FICHE 14 : MOBILISER DE NOUVELLES RESSOURCES : QUI ? PAR QUI ? COMMENT ?

<p>[...] À partir des observations menées, des premiers temps échanges, du résultat des démarches ou des investigations effectuées, de l'accès effectif aux différents dispositifs sollicités, des progrès réalisés par l'enfant ou au contraire de la persistance, de nouvelles ressources peuvent être mobilisées par des interlocuteurs connus.</p>	<p>AGIR DANS LA CIRCONSCRIPTION</p> 
<ul style="list-style-type: none">○ Coconstruire des réponses adaptées aux besoins de l'élève.○ Solliciter les interlocuteurs appropriés au moment opportun.	<p>Les objectifs</p>
<p>De nouvelles ressources peuvent être mobilisées par des interlocuteurs connus</p> <ul style="list-style-type: none">○ Le directeur dans le cadre des EPRE ou le coordonnateur éducation prioritaire, pour mobiliser des dispositifs du programme de réussite éducative (PRE) ;○ L'assistante sociale de l'école pour mener une évaluation fine, orienter la famille, organiser un éventuel accompagnement social ou éducatif de celle-ci, mobiliser si besoin le dispositif de réussite éducative, et éventuellement les professionnels intervenant en protection de l'enfance ;○ Le médecin de santé scolaire pour examiner l'enfant, lui faire passer des tests, prescrire des examens complémentaires (exemple bilan orthophonique), préconiser des évaluations plus fines (exemple en CAPP, CMP ou CMPP) ou une prise en charge par un service de soins (exemple CMP ou CMPP), accompagner les familles dans la prise en charge préconisée ;○ Le psychologue de l'Éducation nationale pour diligenter un bilan psychologique ou accompagner la famille vers un service d'évaluation approfondie et/ou de soins (exemple CAPP, CMP ou CMPP) ;○ L'IEN de la circonscription pour une demande particulière.	<p>Les essentiels</p>
<p>Remarques à cette étape :</p> <ul style="list-style-type: none">○ Une information préoccupante est rédigée s'il est perçu une « situation de mineur en danger ou en risque de l'être »⁷ ;○ La famille peut être orientée vers la MDPH si les analyses menées font émerger l'idée que l'enfant serait en situation de handicap⁸.	

FICHE 15 : LA MÉDIATION

		AGIR DANS L'ÉCOLE
<p>« Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis réellement, ce que je veux entendre, ce que tu entends, ce que tu crois comprendre, ce que tu veux comprendre, et ce que tu comprends réellement, il y a 9 possibilités de ne pas s'entendre ».</p>		
<ul style="list-style-type: none">○ Faciliter la circulation d'information.○ Éclaircir ou rétablir des relations.○ Identifier les gestes professionnels de la médiation transférable dans l'ensemble des situations de communication professionnelles.	<p>Les objectifs</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ La médiation est une pratique qui vise à définir l'intervention d'un tiers pour faciliter la communication. Ce tiers neutre, indépendant et impartial est appelé médiateur. Il peut être un adulte ou un pair.○ Les 7 gestes professionnels fondamentaux de la médiation.<ul style="list-style-type: none">- Pratiquer l'écoute active : reformuler, aider à l'expression, montrer à la personne qu'elle est écoutée, s'assurer de la compréhension. Montrer un intérêt par l'engagement corporel et le regard.- Accueillir la parole sans jugement : partir du postulat que l'on ne connaît rien de l'autre (ce qu'il comprend, interprète, ressent). Montrer que l'on a entendu avant de répondre (il n'y a parfois aucune réponse attendue).- Se positionner horizontalement : ne pas se montrer « sachant » ; aider à la réflexion pour trouver des solutions.- Impulser une volonté de changement, de la situation et non des personnes.- Se décentrer : faire participer les élèves au fonctionnement de la classe (conseil d'élèves).- Rester à sa place d'enseignant : se centrer sur les apprentissages et non sur ce que l'on sait ou ce que l'on se représente de la situation familiale de l'élève. En réunion, ne pas dire à l'autre ce qu'il doit faire (chacun parle à la place qu'il occupe).- Utiliser des outils qui institutionnalisent la relation entre l'élève et l'enseignant, objectivent et font tiers : réinscrire les outils institutionnels (PPRE, PAP, règlement, etc.), créer des règles de vie de classe, des contrats de comportement, un protocole de crise, etc.	<p>Les essentiels</p>	
<ul style="list-style-type: none">○ La médiation par les pairs	<p>Les ressources</p> 	

FICHE 16 : LE PÔLE RESSOURCE DE CIRCONSCRIPTION⁹

<p>[...] Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, ERUN, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.) Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action. L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge.</p>	<p>AGIR DANS LA CIRCONSCRIPTION</p> 
<ul style="list-style-type: none">○ Prévenir et remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.	<p>Les objectifs</p>
<p>À partir de l'étude de la situation de l'élève, en présence de l'enseignant et du directeur de l'école, d'autres pistes sont possibles, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none">○ Des investigations complémentaires prioritaires ou une orientation vers des structures de prise en charge (à définir par le médecin cadre territorial) ;○ Une rencontre famille-IEN, qui peut être accompagné d'une personne désignée selon l'analyse menée (médecin cadre territorial de santé scolaire, psychologue de l'Éducation nationale, etc.) afin de faire évoluer la compréhension de la famille ;○ Une rencontre entre un (ou des) professionnel(s) désigné(s) selon l'analyse menée (médecin cadre territorial de santé scolaire, conseiller socio-éducatif responsable territorial du service social scolaire, etc.) et la famille pour une adresse particulière (bilan hospitalier pour l'un, accompagnement par les services sociaux pour l'autre, etc.) ;○ Une information à la CRIP au titre de la protection de l'enfance quand la famille manifeste dans la durée un déni de réalité et n'engage aucune action, il convient de prévenir préalablement de cette démarche les représentants légaux ;○ Une demande de médiation adressée au dispositif R'école¹⁰ pour des enfants dont on fait l'hypothèse qu'ils ont en priorité à acquérir des habiletés sociales (si elle n'a pas déjà été réalisée) ;○ Une saisine du pôle ressource académique pour les situations qui restent durablement bloquées, voire qui s'aggravent, malgré les réponses apportées et les accompagnements mis en œuvre ;○ Réaliser un relevé de conclusions.	<p>Les essentiels</p>
<ul style="list-style-type: none">○ Texte de référence : Circulaire n° 2014-107	<p>Les ressources</p> 

9. Annexe 9 : Exemple de Fiche navette pour pôle ressource

10. Annexe 10 : Présentation du dispositif R'école

FICHE 17 : LA COÉDUCATION

<p>« La posture de surplomb de l'institution et la distance entre l'école et la famille ont fait place à une collaboration plus symétrique et rapprochée. Ce monde commun se construit autour d'un principe d'incertitude : ni l'école ni la famille ne disposent d'une solution magique pour résoudre la difficulté scolaire d'un enfant, mais les deux parties sont engagées dans un difficile travail de diagnostic et de traitement qui leur apparaît préférable de mener conjointement », J.P. Fayet.</p>	<p>AGIR DANS L'ÉCOLE</p> 
<ul style="list-style-type: none">○ Garantir le parcours scolaire de chaque élève.	<p>Les objectifs</p>
<ul style="list-style-type: none">○ La relation entre les familles et l'école ne va pas de soi, pour autant les professionnels s'accordent pour reconnaître qu'une fois établie, la collaboration entre les parents et l'école, joue un rôle déterminant dans la réussite des élèves.○ Quand l'école s'adresse à un parent, elle s'adresse au parent d'élève, celui qui veille à la fréquentation de l'école, aux modalités du déroulement de la scolarité de l'élève, à l'orientation, aux résultats et au comportement scolaire. Le parent a la responsabilité de son enfant, l'école a la responsabilité de la scolarisation de l'élève. Quand l'éducation est partagée, il importe de définir les conditions de la coéducation dans un respect mutuel du rôle de chacun. Il s'agit précisément de poser le cadre de la contribution des deux parties, école et parents, dans un champ éducatif complémentaire.○ Principes d'une coéducation de qualité.○ Principe de parité d'estime : le contact et la communication doivent se fonder sur le respect. Chacun est estimable et pour connaître l'autre il faut reconnaître la spécificité et la légitimité de chacun.○ Principe de la coopération : la coopération signifie faire œuvre commune. Cela suppose de prendre en considération les parents, de les associer à la scolarisation de leur enfant et à l'évolution positive des parcours ainsi que de valoriser leurs apports.○ Principe d'explicitation : impliquer les parents comme partenaires, c'est permettre de prendre connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement scolaire, du déroulement de la scolarité de leurs enfants, d'en saisir les enjeux, les étapes, les exigences et les possibilités d'accompagnement.	<p>Les essentiels</p>

FICHE 18 : INFORMATION PRÉOCCUPANTE, REMONTÉE D'INFORMATION, RAPPORT D'INCIDENT

		AGIR DANS L'ÉCOLE, LA CIRCONSCRIPTION
	<ul style="list-style-type: none">○ Alerter les autorités compétentes et mettre en place les mesures adaptées au besoin de l'enfant.	 Les objectifs
L'information préoccupante → Elle est transmise à la cellule départementale de recueil des IP (CRIP) pour alerter le président du conseil départemental (à Paris, la Maire), sur la situation d'un enfant pouvant laisser craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité sont en danger ou en risque de l'être, ou que les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ou en risque de l'être. La finalité de cette transmission est d'évaluer la situation d'un mineur et de déterminer les actions de protection et d'aide dont cet enfant et sa famille peuvent bénéficier (article R226-2-2 du code de l'action sociale et des familles).	<ul style="list-style-type: none">○ On entend donc par information préoccupante tout élément d'information, y compris médical, susceptible de laisser craindre qu'un enfant se trouve en situation de danger ou en risque de l'être (au sens de l'article 375 du code civil), et puisse avoir besoin d'aide.○ La loi prévoit que les représentants légaux soient obligatoirement informés de la transmission d'une IP ou d'un signalement concernant leur enfant, sauf dans le cas où cela ferait courir un risque à ce dernier (risque de représailles pour l'enfant ou violences intra-familiales). La non-information et ses motifs doivent alors être précisés dans l'écrit.	Les essentiels
Le signalement au procureur de la République → La transmission à l'autorité judiciaire concerne des faits susceptibles de recevoir une qualification pénale signalant un danger grave et manifeste pour l'enfant : « Toute autorité constituée, tout officier public ou fonctionnaire qui, dans l'exercice de ses fonctions, acquiert la connaissance d'un crime ou d'un délit est tenu d'en donner avis sans délai au procureur de la République et de transmettre à ce magistrat tous les renseignements, procès-verbaux et actes qui y sont relatifs ». Article 40 du Code de procédure pénale.	<ul style="list-style-type: none">○ Le signalement ne concerne que les faits extérieurs à l'école. Pour tout fait interne ou impactant le climat scolaire, un rapport d'infraction en milieu scolaire (RIMS) doit être réalisé.	
Le rapport d'infraction en milieu scolaire → Il renvoie à une infraction c'est-à-dire à la violation d'une loi pénale (ex : menace, violence physique ou verbale, violence sexuelle, etc.). L'auteur ou la victime est mineur. Ce rapport est transmis à la mission de prévention et de communication de l'arrondissement (police nationale), à la direction de l'académie (prevention-violence@ac-paris.fr) ainsi qu'à l'IEN de la circonscription.		
La remontée d'information → Elle concerne les autres incidents. L'auteur ou la victime peut être mineur ou majeur. Ce rapport est transmis à la direction de l'académie (prevention-violence@ac-paris.fr) ainsi qu'à l'IEN de la circonscription.		

FICHE 19 : QUAND TRAVAILLER UNE ORIENTATION ET COMMENT ?

AGIR DANS L'ÉCOLE	
	Les objectifs
Certains élèves peuvent se révéler en situation de handicap après examen détaillé de leur situation par la MDPH. Il convient donc d'être bien informé : <ul style="list-style-type: none">○ Des démarches à entreprendre quand le cas se présente ;○ Des missions des différents acteurs en la matière. <ul style="list-style-type: none">○ Depuis la loi de 2005, le handicap est défini comme une limitation que connaît une personne dans ses activités usuelles, relationnelles, professionnelles, d'apprentissage, etc. en raison d'une altération d'une fonction intellectuelle, motrice, sensorielle ou psychique.○ Une orientation dans un dispositif visant à scolariser un élève en situation de handicap (tels IME, ULIS, UEEA, etc.) est de la responsabilité de la MDPH depuis cette même loi sur le handicap.	Les essentiels
C'est l' <i>important écart à la norme qui doit alerter</i> : <ul style="list-style-type: none">○ Écart dans la capacité à réfléchir, dire, lire, mémoriser, etc. ;○ Écart physique, motricité générale, fine ou fonctionnelle ;○ Écart dans ses capacités sensorielles ;○ Écart dans la régulation de ses relations aux autres (anxiété, phobie, violence verbale ou physique) ;○ Écart dans les manifestations de ses besoins sanitaires ; Etc. Les exemples listés ci-dessus montrent combien il est important dès l'origine de croiser les regards entre professionnels : enseignants, personnel médical, personnel paramédical, etc. qui accompagnent l'élève à l'interne ou à l'externe.	La démarche
<ul style="list-style-type: none">○ Chacun des professionnels doit évaluer finement la situation de l'élève à partir de son regard et avec ses outils. Par exemple : l'enseignant en menant des évaluations de compétences, le psychologue en faisant passer toute évaluation qu'il jugera utile (WISC 5, NEMI 2, etc.), le médecin de santé scolaire en menant ou en ordonnant différents examens (orthophoniques, neurologiques, visuels, psychomoteurs, etc.).○ C'est le croisement de chacun des résultats obtenus qui guidera la suite des actions à mener.○ S'agit-il d'un trouble du neurodéveloppement n'ayant pas de conséquences lourdes, on pourra opter pour un PAP (plan d'accompagnement particulier), par exemple pour des dyslexies ou dyspraxies légères.○ Si en revanche les conséquences constituent de réels empêchements, l'avis de la MDPH pourra être utilement recherché. Cet avis sera alors souvent accompagné de prescriptions sur les aménagements, les orientations ou les compensations à opérer (sous forme de notifications).	Les ressources 
<ul style="list-style-type: none">○ La scolarisation des élèves en situation de handicap	

FICHE 20 : LE PÔLE RESSOURCE ACADEMIQUE

Pour les situations intenses et complexes au regard de la scolarité, aux difficultés récurrentes dont le traitement au sein de l'école et de la circonscription n'a pas trouvé d'issue positive, il est institué une équipe académique de suivi et de concertation sous l'autorité du DASEN et du conseiller technique ASH du recteur. Elle est animée par l'IEN en charge de la mission et d'une psychologue de l'Éducation nationale, chargée de mission.	AGIR EN ACADEMIE 
<ul style="list-style-type: none">○ Aider à la décision de l'équipe pédagogique et des partenaires, notamment de la DSP (ex DASES) ou des secteurs éducatif, social et médico-social.	Les objectifs
<ul style="list-style-type: none">○ L'examen et le traitement de ces informations est mis en œuvre après transmission par l'IEN de circonscription de la fiche navette pour solliciter le pôle ressource académique (ANNEXE 15) accompagnée des éléments du dossier de l'élève qui font apparaître les démarches initiées au sein de l'école et de la circonscription :<ul style="list-style-type: none">- comptes rendus / relevés de conclusions des équipes éducatives ;- écrits de synthèse du directeur, de l'enseignant ou du Rased ;- rapports d'observations ;- bilan de la psychologue de l'éducation nationale (sous pli fermé) ;- bilan de fin de protocole du dispositif R'école ;- compte rendu du pôle ressource de circonscription ;- note de synthèse de l'IEN ;- tout autre document de nature à éclairer la situation.	Les essentiels

ANNEXES

Annexe 1. Tableaux du développement de l'enfant	62
Annexe 2. La théorie de l'attachement	64
Annexe 3. Les compétences psychosociales	65
Annexe 4. Grille d'évaluation du climat scolaire.	67
Annexe 5. Observer en cycle 1	70
Annexe 6. Observer en cycle 2 et 3	74
Annexe 7. Compte rendu de Conseil des Maîtres de Cycle	79
Annexe 8. Textes de référence et compte-rendu d'équipe éducative	80
Annexe 9. Exemple de fiche navette pour solliciter le pôle ressource de circonscription	83
Annexe 11. Les instances de concertation à l'école primaire	84
Annexe 10. Champ de compétence des différents acteurs à l'école primaire sur la problématique des élèves manifestant des difficultés de comportement	85
Annexe 12. Les différents plans d'accompagnement à l'école primaire	87
Annexe 13. Présentation du dispositif R'École	88
Annexe 14. Les 10 temps du PPRE	89
Annexe 15. Fiche de saisine du pôle ressource académique	91

Annexe 1. Tableaux du développement de l'enfant

Référence : d'après Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos. Tous droits réservés.*

Tableaux du développement de l'enfant

D'après Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos. Tous droits réservés.*

Age	Langagier	Cognitif	Social et affectif	Sensoriel et moteur
0-3 mois	Produit des cris différents selon les stimulations, gazoilllis, jeux vocaux, rires, vocalisées. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie. Reconnaît une syllabe dans des énoncés différents.	Discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.	Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise	Réaction à la voix, localisation visuelle. Maintien de la tête
4-6 mois	Péférence pour le langage maternel adressé au bébé. Catégorise les voyelles. Premiers échanges communicationnels.	Reproduit des événements fortuits intéressants. Catégorise des éléments différents selon une propriété commune.	Tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant.	Prise et transfert d'objets S'assoit seul.
7-9 mois	Produit plusieurs syllabes, chante. Comprend des mots en contexte. Détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).	Ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.)	Réciprocité dans les échanges. Manifeste un attachement sélectif.	Se tient debout avec un support. Monte un objet du doigt.
10-12 mois	Production des premiers mots, essaie de nommer les objets désignés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Déetecte les frontières de mots.	Anticipe les événements. Construit une tour, peut suivre la ligne du regard.	Réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes.	Premiers pas
1-2 ans	Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.	Expérimentation active. Identifie des parties du corps.	Comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.	Coordonne plusieurs actions.
2-3 ans	Modifie les demandes selon l'intention de l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.	Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (orienté un objet pour que l'adulte le voit).	Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux symboliques.	Marche seul
3-4 ans	Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.	Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage	Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux	Descend des escaliers à reculons. A une préférence pour une main.
			Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle	Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle

Age	Moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage
4-5 ans	Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main tout en écrivant de l'autre.	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).	Est attentif à sa performance, capable de classification et de sérialisation	Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
5-6 ans	Fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.	Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.	Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.
7-11 ans	Début de la puberté, poussée de croissance. Développement des activités physiques et sportives.	Identité de genre (conformité à des références culturelles) et ségrégation sexuelle. Différence réel et virtuel	Opérations concrètes. Logique du nombre. Morale préconventionnelle : les conséquences des actions (exemple : punition), en déterminent la valeur morale.	Utilise la forme passive, produit des inférences, apprend à lire. Comprend les sarcasmes et les métaphores.
Et après...	Fin de la puberté : 14-15 ans pour les filles ; 16-17 ans pour les garçons.	Evolution de l'estime de soi. Relations amoureuses, puis de couple. Responsabilité pénale (13 ans). Evolution des relations parents/enfants et des rôles sociaux. Orientation scolaire et choix professionnels.	Pensée hypothético-déductive, morale conventionnelle, capacité à se référer à des principes généraux plutôt qu'à des opinions particulières, relativisme des jugements.	Poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique) en compréhension et en production, développement de la production écrite, de la lecture - compréhension, des capacités argumentatives.

Annexe 2. La théorie de l'attachement

Référence : Magistère DGESCO. Consolider une posture d'enseignant sécurisant à l'école maternelle

	Enfant sûre	Enfant insécuré	Ambivalent (ambivalent résistant)	Désorganisé, désorienté, évitant
	Description de l'enfant	Description de l'enfant	Description de l'enfant	Description de l'enfant
Michel Delage	<ul style="list-style-type: none"> - est attaché de façon sûre (bien-être, confiance, sérénité) bien socialisé - souffre un peu de la séparation d'avec sa mère quand il rentre à l'école maternelle mais pas trop - est disponible aux autres enfants - est disponible à ce que lui dit le maître ou la maîtresse et donc peut s'intéresser à la tâche scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - se ferme sur lui-même, se déstresse en ne compariant que sur lui - a tendance à s'isoler des autres enfants, tendance à s'isoler du PE - peut passer pour un enfant sage, se concentre sur la tâche scolaire mais sans chercher à être aidé, reste sur sa feuille mais est ailleurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - facilement stressé - vite débordé par les émotions - ne s'intéresse aux tâches scolaires qu'au travers du PE - éprouve la nécessité d'être rassuré avant qu'ils puissent s'investir - ne travaille pas si le PE ne reste pas à côté de lui.. 	<ul style="list-style-type: none"> - ne trouve pas de stratégie, a des carences - est instable, turbulent opposant, tyramique mais à la fois est très demandeur sans jamais être satisfait
Agnès Pommier de Santi	<ul style="list-style-type: none"> - est presque le prototype du bon élève, répond aux attentes du système et du PE 	<ul style="list-style-type: none"> - inhibe des comportements d'attachement, est compulsivement autonome - ne supporte pas la proximité affective et physique - a appris à réfréner tout ce qui est demandé même s'il en a besoin - se sent de la tâche scolaire comme barrière émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - est hyper actif, s'en développe une figure qui n'est pas prévisible - manque d'autonomie et pratique la technique de l'accrochage - pleurniche, voire pleure au départ de sa mère - est angoissé par la séparation, privilégie la séparation à l'attention du PE plutôt que la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> - refuse tâche scolaire car il ne veut pas se voir comme un enfant incompetent - ne supporte pas non plus d'être enseigné, supporte mal l'autorité du PE
Agnès Pommier de Santi	<ul style="list-style-type: none"> - est plus chaleureux 	<ul style="list-style-type: none"> - trouve l'enfant auto suffisant et désagréable - est mis à mal - valorise les compétences de l'enfant - souhaiterait venir en aide mais cela insécurise l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> - a moins d'exigence envers l'enfant qu'il pense immature - est très agacé par ce rapport fusionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - manque d'empathie - est mis à mal - trouve l'enfant bizarre, presqu'en rupture
		Objectif pour le PE <ul style="list-style-type: none"> - entrer en relation avec l'élève en s'appuyant comme ce dernier le demande sur la tâche scolaire. 	Objectifs pour le PE <ul style="list-style-type: none"> - faire acquérir petit à petit l'autonomie à l'élève - ne pas rentrer davantage dans les câlins et autres 	Objectifs pour le PE <ul style="list-style-type: none"> - le repérer rapidement, relève d'intervention spécifique, nécessite car plus on intervient tôt, mieux il pourra continuer sa scolarité.
		Outils <ul style="list-style-type: none"> - se donner le temps d'observer l'élève (tics faciaux, répétitifs, nerveux, grattage) - avoir une écoute sensible : PE doit penser qu'il va gagner la confiance de l'enfant - donner un élayage pas à pas : à force l'enfant va accepter 	Outils <ul style="list-style-type: none"> - utiliser un objet transitionnel : laisser un objet qui lui appartient, pendant que le PE va sur autre chose 	

Annexe 3. Les compétences psychosociales

Référence : Santé publique France.

Figure 1. Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants

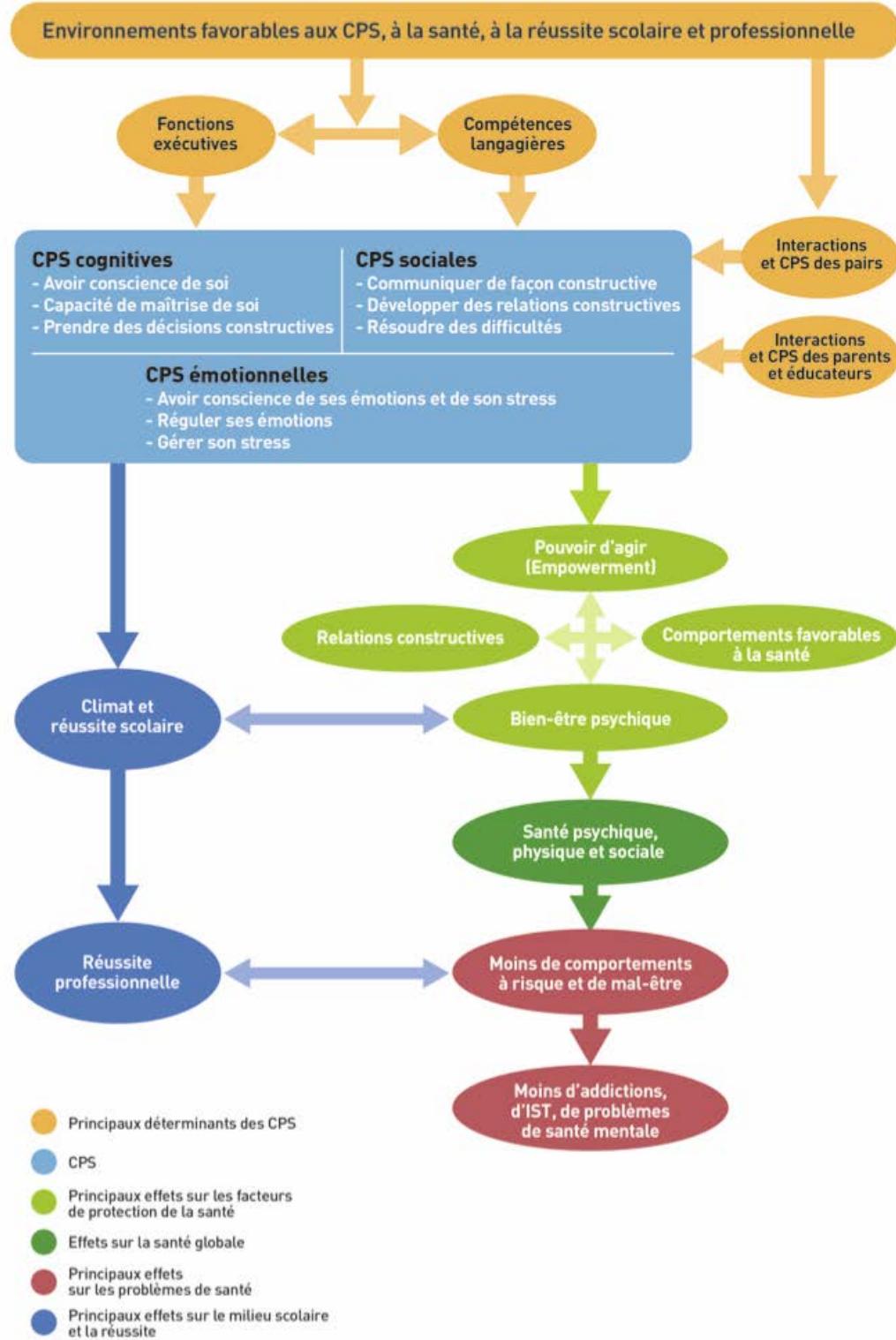


Tableau 1. Classification actualisée des CPS

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences...)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification...)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables
		Capacité à résoudre des problèmes de façon créative
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	Comprendre les émotions et le stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse...)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulations claires...)
	Développer des relations constructives	Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...)
		Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide...)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'assertivité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive

Annexe 4. Grille d'évaluation du climat scolaire.

Exemple d'un document du Service de l'école inclusive – Académie de Paris

Document d'appui pour l'évaluation du climat scolaire de l'école	
Facteurs de risques	Facteurs protecteurs
Dynamique et stratégie d'équipe	
<ul style="list-style-type: none"> Une mauvaise ambiance entre les adultes. L'absence de communication des informations au sein de l'équipe et de l'établissement. Des projets d'école, EPS, EAC qui n'ont qu'une valeur administrative et ne portent pas l'équipe Un fonctionnement basé sur "le bon sens" sans être partagé par tous Un manque de clarification et de formalisation écrite des éléments qui structurent le fonctionnement 	<ul style="list-style-type: none"> Une dimension collaborative des projets (diagnostic, construction, mise en œuvre, évaluation) Un niveau de clarification et de formalisation écrite du projet et du fonctionnement Des procédures de décisions et délégations explicites
<ul style="list-style-type: none"> Une position isolée de l'enseignant (en termes d'évaluations, progressions, sanctions, outils d'élèves, etc.) L'absence de suivi au sein du cycle, absence de liaison intercycles. 	<ul style="list-style-type: none"> Une cohésion des équipes éducatives en termes d'évaluations, progressions, sanctions, outils d'élèves établis lors des différentes instances (conseil des maîtres, de cycle, etc.) La présence de progressions disciplinaires et méthodologiques réfléchies et élaborées en équipe.
<ul style="list-style-type: none"> La non prise en compte du statut de l'erreur 	<ul style="list-style-type: none"> Une réflexion collégiale sur le statut de l'erreur lors des temps de rencontres entre enseignants
<ul style="list-style-type: none"> Une appréciation subjective ou notée ne reposant que sur l'écart à la norme attendue par l'école sans prise en considération des progrès de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> Une différenciation pédagogique anticipée en fonction des difficultés relevées. Une réflexion sur la mise en œuvre des apprentissages Une concertation pour le traitement collectif des aides à apporter Une évaluation positive qui met l'accent sur les progrès réalisés par les élèves dans les apprentissages disciplinaires et méthodologiques
<ul style="list-style-type: none"> L'absence de réflexions collectives sur la prise en charge des élèves à besoin particuliers 	<ul style="list-style-type: none"> Une anticipation de la gestion du parcours de l'élève
Agir sur la justice scolaire	
<ul style="list-style-type: none"> L'absence d'un règlement clair. Un règlement essentiellement composé d'une longue liste d'interdictions. 	<ul style="list-style-type: none"> Un règlement intérieur élaboré à partir du règlement type départemental en concertation avec les familles Une présentation aux familles avec explicitations du contenu Un protocole harmonisé au sein de l'équipe pour la prise en charge des conflits : qui a vu ? que s'est-il passé ? qui le mène ?
<ul style="list-style-type: none"> Des punitions appliquées de manière arbitraire ou différente en fonction de l'adulte présent. Le recours aux punitions collectives 	<ul style="list-style-type: none"> Une réflexion sur le choix des sanctions constructives et réparatrices partagées au sein de l'équipe Une lisibilité et des explications aux élèves et aux familles
<ul style="list-style-type: none"> La banalisation des passages à l'acte et des pratiques d'évitement 	<ul style="list-style-type: none"> Une réflexion autour de l'autorité et des responsabilités assumées La transgression des règles et des interdits, traitée par des réponses éducatives adaptées et partagées par l'équipe et la famille

Coéducation	
<ul style="list-style-type: none"> • Un avis, regard, des discours et des jugements négatifs sur les familles • L'absence d'informations données aux familles sur la vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Les familles sont considérées comme des partenaires de l'école en matière de coéducation • Le développement des liens avec les familles – l'existence de dispositifs facilitant leur expression (site web d'école, journal, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention systématique de la famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Des dispositifs définis pour accueillir et faire une place aux parents, aux proches, à la fratrie (création d'espace parents, existence d'espace-temps de médiation et de rencontres, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • L'exclusion de la parole des parents ou leur non prise en compte dans le cadre de la vie de l'école (au sein des réunions institutionnelles ou des projets d'école...) 	<ul style="list-style-type: none"> • La participation des familles aux instances institutionnelles, à la vie de l'école en prenant en compte leur avis et en les écoutant
Pédagogie et coopération	
<ul style="list-style-type: none"> • L'hétérogénéité des modalités d'évaluation au sein de l'équipe pédagogique • Des appréciations ou des notations ne permettant pas à l'élève de savoir comment il a progressé et ne proposant pas de pistes d'évolution 	<ul style="list-style-type: none"> • Une évaluation positive : des modalités claires, objectives et explicites
<ul style="list-style-type: none"> • Des élèves en difficulté regroupés dans des classes de niveaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Une composition hétérogène des classes
<ul style="list-style-type: none"> • L'absence de concertation relative à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Des dispositifs concertés pour aider chaque élève à réussir, pour traiter les problèmes qui constituent un défi d'apprentissage pour les élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Une pédagogie frontale, des modalités de travail ne permettant de développer ni les interactions, ni le développement des démarches de coopération entre pairs, ni du tutorat, ni de l'aide entre élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des démarches de coopération entre pairs, du tutorat, de l'aide entre élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Une école peu compréhensible aux élèves des milieux sociaux et culturels qui ne sont pas d'emblée en connivence avec elle 	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs, les attentes, les procédures sont explicités. • La reconnaissance de la place centrale du rôle de l'erreur dans les apprentissages
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ne se reconnaissent pas et ne reconnaissent pas le reflet de leurs expériences dans ce qu'ils apprennent et dans les supports d'apprentissage proposés 	<ul style="list-style-type: none"> • Des projets favorisant l'implication des élèves. Ils ont l'occasion de s'engager en tant qu'acteurs : organisation de sorties, d'événement, d'expositions, conseils d'élèves, internet, journaux, vidéos, affiches, etc.
Prévention des violences et du harcèlement	
<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation du climat s'appuie sur des ressentis ou des rumeurs et non sur des faits observables 	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure des phénomènes de violences : l'équipe s'appuie sur des éléments factuels pour définir une situation de harcèlement, une situation de violence avérée • L'équipe a pris connaissance du protocole départemental sur la prise en charge du harcèlement
<ul style="list-style-type: none"> • Une non prise en compte des émotions dans les situations de crise : la situation est gérée en interne sans pour autant que soit mesurée la portée sur les potentielles victimes 	<ul style="list-style-type: none"> • La prise en compte des émotions des élèves lors des passages à l'acte. • Une demande de soutien auprès des professionnels de l'institution
<ul style="list-style-type: none"> • Une absence d'analyse et d'élaboration après les situations de crise : une fois la situation stoppée, elle n'est pas reparlée ultérieurement • Aucun travail d'analyse n'est engagé 	<ul style="list-style-type: none"> • Après le travail de réassurance des professionnels confrontés à une situation de violence, un travail d'analyse de ce qui s'est passé et de ce qui a provoqué l'acte • Un engagement professionnel des enseignants fondé sur des valeurs, des références théoriques, des positionnements professionnels

Pratiques partenariales	
<ul style="list-style-type: none"> • Une absence de travail collaboratif avec les partenaires de l'école (élus, associations, parents d'élèves, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Des relations avec les associations et les institutions : rôle d'accompagnement de proximité de l'encadrement social (contacts, réunions avec la collectivité, ouvertures sur les associations de quartier, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Une absence d'implication des parents et des autres acteurs dans la rédaction du projet d'école 	<ul style="list-style-type: none"> • L'implication des parents et des autres acteurs concernés dans l'élaboration du projet éducatif : réunions, définitions des objectifs communs, régulations, évaluations, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Une communication délétère entre l'école et les différents partenaires 	<ul style="list-style-type: none"> • La construction de règles de communication orale et écrite
Qualité de vie à l'école	
<ul style="list-style-type: none"> • Une configuration de l'école ne permettant pas une vigilance efficace quant à la sécurité des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Une élaboration collective des mesures de surveillance des lieux de vie de l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Une architecture peu fonctionnelle de l'école et des aménagements intérieurs ne favorisant pas un climat scolaire serein (isolation phonique, luminosité, aération, espace de vie...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les locaux offrent des possibilités de lieux d'apaisement, de rassemblement, d'espace intime, de lieu pour recevoir (alliant confort et décoration). Il existe une signalétique
<ul style="list-style-type: none"> • Les locaux sont dégradés et sales 	<ul style="list-style-type: none"> • Les locaux sont propres et de qualité (sanitaires y compris) • Les dégradations sont réparées rapidement
<ul style="list-style-type: none"> • Au moment des récréations notamment, les besoins des élèves ne sont pas réellement pris en compte (aménagement de la cour, accès à l'eau, isolement, mouvement, tranquillité, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • La cour est aménagée (espaces pour les jeux en petits groupes, en grands groupes, etc.) • Il existe des zones de tranquillité, des espaces de jeux calmes, collaboratifs accessibles pour les élèves, par exemple
<ul style="list-style-type: none"> • Les locaux sont inadaptés à l'âge ou au handicap des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité des locaux pour tous
<ul style="list-style-type: none"> • L'intimité de l'élève, en particulier au niveau des toilettes, n'est pas totalement respectée 	<ul style="list-style-type: none"> • Il existe un équilibre entre respect de l'intimité des élèves et la surveillance/sécurité des élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Les aménagements en place sont source de non-respect • des affaires personnelles des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Les aménagements en place assurent respect et sécurité des affaires personnelles des élèves
<ul style="list-style-type: none"> • La pause méridienne et les temps péri scolaires ne sont pas conçus comme un temps éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Les temps péri-éducatifs et scolaires sont pensés dans la continuité • Les élèves ont des repères stables et explicités par les acteurs de la vie scolaire • Une réflexion est engagée par l'ensemble des partenaires (enseignants, parents, élus) afin d'optimiser les conditions d'accueil des élèves (contenu et qualité des services périscolaires) en respectant le rythme et les besoins de l'enfant

Annexe 5. Observer en cycle 1

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

Méthodologie							
1 - Certains items sont en <i>italique</i> pour faire ressortir leur spécificité (++) peut alerter)							
2 - Les grilles peuvent être utilisées en tout ou partie sur le temps scolaire comme sur le hors temps scolaire.							
3 - Certains items sont à renseigner en qualité ou en intensité (de -- à++) et d'autres en fréquence (de rarement à très souvent). Certains items peuvent utilement être renseignés selon ces deux aspects.							
4 -							
<ul style="list-style-type: none"> • R = rarement ou une fois par mois • P = parfois ou une fois par semaine • S = souvent ou une fois par jour • TS = très souvent ou plusieurs fois par jour • = sans objet <i>a priori</i> 							
Nom et prénom de l'élève							
Date de naissance							
Niveau de classe							
Ecole							
Observations sur le parcours scolaire (maladie, déménagement, irrégularité, etc.)							
Nombre de demi-journées d'absence depuis la rentrée							
				Qualité/Intensité		Fréquence/Récurrence	
<i>Motricité</i>	--	-	+	++	R	P	S
Habileté motrice globale							
Prend des risques mesurés (intensité)							
Motricité fine							
Investissement du graphisme							
Maîtrise du geste graphique							
Maîtrise du schéma corporel							
				Qualité/Intensité		Fréquence/Récurrence	
<i>Langage oral et écrit</i>	--	-	+	++	R	P	S
Entre spontanément en communication							
Répond aux questions							
Investit le langage							
Qualité du lexique							
Qualité de la syntaxe							
Qualité de la conscience phonologique							
Qualité de compréhension d'une histoire							
Capacité à reconnaître diverses formes d'écriture							
Capacité à passer d'une forme d'écriture à une autre							
Connaissance du nom des lettres							
Capacité à mener une écriture essayée							
Capacité à déchiffrer un texte court							
Capacité à lire un texte court							
Capacité à comprendre un texte court lu par ses soins							
				Qualité/Intensité		Fréquence/Récurrence	
<i>Mathématiques</i>	--	-	+	++	R	P	S
Connaissance de la suite numérique							
--> Indiquer dans le tableau le nombre atteint sans erreur dans la suite numérique							
Qualité du dénombrement							
Capacité à reconnaître des quantités							
--> Indiquer dans le tableau la quantité maximale dénombrée							

Construire une collection selon un cardinal donné							
Reconnaitre des formes géométriques							
Traiter l'information							
Qualité/Intensité					Fréquence/Référence		
<i>Espace - temps</i>	--	-	+	++	R	P	S
Capacité à se situer par rapport à des objets							
Capacité à se situer par rapport à des personnes							
Repérage dans la classe							
Repérage dans l'école							
Repérage à l'extérieur de l'école							
Repérage sur un plan							
Repérage dans un temps proche							
Repérage dans sa fratrie							
Repérage / chronologie de la journée							
Repérage / chronologie plus longue							
Qualité/Intensité					Fréquence/Référence		
<i>Attitude face aux tâches scolaires</i>	--	-	+	++	R	P	S
Capacité à mener un travail à son terme							
Pertinence des interventions							
Concentration sur la tâche							
Est capable de soutenir un effort							
Capacité à expliquer ses choix							
Respecte son tour de parole							
Aptitude à l'écoute							
<i>Entre dans la tâche de manière organisée</i>							
<i>Se montre sensible aux résultats</i>							
<i>Fait appel à l'aide d'autrui</i>							
Qualité/Intensité					Fréquence/Référence		
<i>Comportement</i>	--	-	+	++	R	P	S
Prend des initiatives							
Se montre actif et dynamique							
Respecte les règles de la vie collective							
Respecte les règles dans les activités menées							
Se montre gai et enjoué							
Se montre réservé							
Cherche à se faire oublier							
Se montre inhibé							
Communique avec l'adulte							
Communique avec les enfants de son âge							
Communique avec des enfants plus jeunes							
Accepte de différer sa demande							
Accepte d'attendre son tour							
Exprime des désirs le concernant							
<i>Aime diriger</i>							
<i>A une vie imaginaire riche</i>							
<i>Fait preuve de maturité</i>							
Se montre agité							
Se montre bavard							
Crie en classe							
Se montre contestataire							
Se déplace en classe							

Est capable de fuir							
Manifeste une résistance passive							
Se montre distrait							
Fait autre chose que ce qui est demandé							
Respecte le matériel collectif							
Jette son matériel							
Jette le matériel de ses camarades							
Perd du temps avant d'entrer dans la tâche							
A besoin de sentir le regard de l'adulte							
A besoin de sentir qu'on s'occupe de lui							
Exerce un leadership négatif							
Manifeste des signes d'abattement							
Manifeste des signes de nervosité							
Parvient à se contenir							
Respecte ses engagements							
Se rend compte de ses difficultés							
Nie ses difficultés de comportement							
S'excuse pour son comportement							
Semblaient avoir des moments d'absence							
Se montre sensible aux encouragements							
Se montre sensible aux remarques							
Vole ses camarades							
Vole les adultes							
Manifeste des postures inappropriées							
Insulte les adultes							
Insulte les enfants							
Se montre provocateur							
Se met en danger							
Met les autres en danger							
Se montre agressif avec les adultes							
Se montre agressif avec les enfants							
Se montre violent avec les adultes							
Se montre violent avec les enfants							
Se montre menaçant à l'égard des adultes							
Se montre menaçant à l'égard des enfants							
Tient des propos inappropriés aux adultes							
Tient des propos inappropriés aux enfants							
Qualité/Intensité						Fréquence/Référence	
<i>Estime de soi</i>	--	-	+	++		R	P
Accepte de participer à nouveau après une erreur						S	TS
A acquis l'idée que l'erreur peut être formatrice							
Est stimulé par les compliments							
Cherche à être interrogé							
Apprécie d'être interrogé							
Pose des questions pour comprendre							
Prend la parole pour exprimer son opinion							
Prend la parole hors de propos							
Capacité à s'auto-évaluer							
Accepte l'évaluation de son travail							
Accepte l'échec							
Se fait confiance (sûr de lui)							

Manifeste de l'empathie								
	Qualité/Intensité				Fréquence/Récurrence			
	--	-	+	++	R	P	S	TS
<i>Autonomie dans les activités scolaires</i>								
<i>Capacité à accepter une aide proposée</i>								
<i>Demande de l'aide</i>								
Privilégie la rapidité d'exécution à la qualité								
Capacité à s'engager seul dans une activité								
Capacité à reformuler une consigne								
Capacité à s'approprier une méthodologie								
Capacité à coopérer avec un camarade								
Capacité à prendre des initiatives								
Capacité à persévérer								

Synthèse	
Date	Nom et signature du professeur des écoles

Annexe 6. Observer en cycle 2 et 3

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

Méthodologie									
1 - Certains items sont en <i>italique</i> pour faire ressortir leur spécificité (++) peut alerter)									
2 - Les grilles peuvent être utilisées en tout ou partie sur le temps scolaire comme sur le hors temps scolaire.									
3 - Certains items sont à renseigner en qualité ou en intensité (de -- à ++) et d'autres en fréquence (de rarement à très souvent). Certains items peuvent utilement être renseignés selon ces deux aspects.									
4 -									
<ul style="list-style-type: none"> • R = rarement ou une fois par mois • P = parfois ou une fois par semaine • S = souvent ou une fois par jour • TS = très souvent ou plusieurs fois par jour • = sans objet <i>a priori</i> 									
Nom et prénom de l'élève									
Date de naissance									
Niveau de classe									
Ecole									
Observations sur le parcours scolaire (maladie, déménagement, irrégularité, etc.)									
Nombre de demi-journées d'absence depuis la rentrée									
	Qualité/Intensité				Fréquence/Réurrence				
<i>Langage oral</i>	--	-	+	++		R	P	S	TS
Capacité à prendre la parole									
Capacité à écouter									
Capacité à entrer en communication									
Capacité à participer à un échange									
Qualité de l'élocution									
Capacité de compréhension d'un récit oral									
Qualité de restitution d'un récit oral									
Richesse du lexique									
Qualité de la syntaxe									
	Qualité/Intensité				Fréquence/Réurrence				
<i>Lecture et compréhension de l'écrit</i>	--	-	+	++		R	P	S	TS
Conscience phonologique									
Maîtrise du code									
Connaissances lexicales									
Lire des mots									
Lire des phrases									
Lire un texte court									
Compréhension d'un texte court lu par ses soins									
Capacité à lire et comprendre un texte littéraire									
Qualité de la fluence lors de lecture à voix haute									
	Qualité/Intensité				Fréquence/Réurrence				
<i>Ecriture</i>	--	-	+	++		R	P	S	TS
Motricité Fine - Préhension de l'outil scripteur									

Maitrise du geste graphique								
Capacité à passer d'une forme d'écriture à une autre								
Production d'un écrit court (1 à 5 lignes)								
Production d'un écrit intermédiaire (10 lignes)								
Production d'un écrit long (> 20 lignes)								
Cohérence du récit								
Qualité de l'orthographe								
Qualité de la syntaxe								
Capacité à accepter l'évolution de son écrit								
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence			
<i>Se situer dans l'espace et dans le temps</i>	--	-	+	++		R	P	S
Repérage dans la classe								
Repérage dans l'école								
Repérage à l'extérieur de l'école								
Repérage sur le plan								
Repérage dans sa fratrie								
Repérage / chronologie de la journée								
Repérage / chronologie plus longue								
Repérage / chronologie historique								
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence			
<i>Mathématiques</i>	--	-	+	++		R	P	S
Maîtrise de la numération								
Maîtrise des mécanismes opératoires								
Maîtrise des concepts de géométrie								
Capacité à utiliser des outils (règle, etc.)								
Résolution de problèmes								
Traitemennt de l'information								
Capacité à construire des énoncés arithmétiques								
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence			
<i>Education physique et sportive</i>	--	-	+	++		R	P	S
Habileté motrice globale								
Intensité de la prise de risque								
Coordination motrice								
coopérer - s'opposer								
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence			
<i>Autres compétences</i>	--	-	+	++		R	P	S
Maitrise du schéma corporel								
Activités artistiques								
Activités d'exploration de la matière								
Activités d'expression								
Intérêt pour les sciences								
Intérêt pour la découverte du monde								
Intérêt pour l'histoire et la géographie								
Mémorisation								
Méthode de travail								
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence			
<i>Attitude face aux tâches scolaires</i>	--	-	+	++		R	P	S
Capacité à mener un travail à son terme								
Pertinence des interventions								

Concentration sur la tâche									
Capacité à expliquer ses choix									
Respecte son tour de parole									
Aptitude à l'écoute									
Capacité à soutenir un effort									
Entre dans la tâche de manière organisée									
Se montre sensible aux résultats									
Fait appel à l'aide d'autrui									
	Qualité/Intensité					Fréquence/Référence			
	Qualité/Intensité					Fréquence/Référence			
<i>Comportement</i>	--	-	+	++		R	P	S	TS
Prend des initiatives									
Se montre actif et dynamique									
Respecte les règles de la vie collective									
Respecte les règles dans les activités menées									
Se montre gai et enjoué									
Se montre réservé									
Cherche à se faire oublier									
Se montre inhibé									
Communique avec l'adulte									
Communique avec les enfants de son âge									
Communique avec des enfants plus jeunes									
Communique avec des enfants plus âgés									
Accepte de différer sa demande									
Accepte d'attendre son tour									
Exprime des désirs le concernant									
<i>Aime diriger</i>									
<i>A une vie imaginaire riche</i>									
<i>Fait preuve de maturité</i>									
Se montre agité									
Se montre bavard									
Crie en classe									
Se montre contestataire									
Se déplace en classe									
Est capable de fuir									
Manifeste une résistance passive									
Se montre distrait									
Fait autre chose que ce qui est demandé									
Respecte le matériel collectif									
Dégrade le matériel des autres élèves									
Jette le matériel de ses camarades									
Jette son matériel									
Dégrade son matériel									
Perd du temps avant d'entrer dans la tâche									
A besoin de sentir le regard de l'adulte									
A besoin de sentir qu'on s'occupe de lui									
Exerce un leadership négatif									
Manifeste des signes d'abattement									
Manifeste des signes de nervosité									

Parvient à se contenir									
Respecte ses engagements									
Se rend compte de ses difficultés									
Nie ses difficultés									
Oublie ses problèmes de comportement									
S'excuse pour son comportement									
Semblaient avoir des moments d'absence									
Se montre sensible aux encouragements									
Se montre sensible aux remarques									
Vole ses camarades									
Vole les adultes									
Manifeste des postures inappropriées									
Insulte les adultes									
Insulte les enfants									
Se montre provocateur									
Se met en danger									
Met les autres en danger									
Se montre agressif avec les adultes									
Se montre agressif avec les enfants									
Se montre violent avec les adultes									
Se montre violent avec les enfants									
Se montre menaçant à l'égard des adultes									
Se montre menaçant à l'égard des enfants									
Tient des propos inappropriés aux adultes									
Tient des propos inappropriés aux enfants									
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence				
<i>Estime de soi</i>	--	-	+	++		R	P	S	TS
Se montre fier de son travail									
Accepte de participer à nouveau après une erreur									
A acquis l'idée que l'erreur peut être formatrice									
Est stimulé par les compliments									
Cherche à être interrogé									
Apprécie d'être interrogé									
Pose des questions pour comprendre									
Prend la parole pour exprimer son opinion									
Prend la parole hors de propos									
Montre une capacité à s'autoévaluer									
Accepte l'évaluation de son travail									
Accepte l'échec									
Se fait confiance (sûr de lui)									
Manifeste de l'empathie									
	Qualité/Intensité				Fréquence/Référence				
<i>Autonomie dans le travail scolaire</i>	--	-	+	++		R	P	S	TS
<i>Essaie de travailler seul</i>									
Sait demander de l'aide									
<i>Demande beaucoup d'aide</i>									
Accepte de coopérer avec un camarade									

Est capable de reformuler une consigne								
Est capable de s'approprier une méthodologie								
Privilégie la rapidité d'exécution sur la qualité								
Prend des initiatives								
Est persévérant								
Montre une capacité à enchaîner les activités								

Synthèse	
Date	Nom et signature du professeur des écoles

Annexe 7. Compte rendu de Conseil des Maîtres de Cycle

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

CONSEIL DES MAÎTRES DE CYCLE 3 - ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

PRÉSIDÉ PAR	Nom Prénom de l'élève	Date de naissance	Dates des différents CMC	Appréciation des compétences (++ ; + ; - ; -)																	
				Solutions proposées (cocher)																	
				Langage oral																	
				Lecture																	
				Production d'écrit																	
				Nombres et calculs																	
				Résolution de problèmes																	
				Espace et Géométrie																	
				Grandeur et mesure																	
				Autres domaines																	
				Comportement																	
				Aide en classe *																	
				Déclisonnement*																	
				APC *																	
				PPRE *																	
				RASED à solliciter																	
				Activités de soutien pér scolaire																	
				Équipe éducative																	
				Aide extérieure à solliciter par ...																	
				Saisine MDPH / famille																	
				Responsable du suivi																	
				* Compétences ciblées - Contenus d'apprentissage																	

Annexe 8. Textes de référence et compte rendu d'équipe éducative

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

Que dit le texte ? Article D321-16 du Code de l'éducation

L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Le directeur d'école peut également recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles.

Sur sollicitation d'un membre de l'équipe éducative, elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficience scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école.

Que faire avant la réunion de l'équipe éducative ?

Il est conseillé que les professionnels qui vont participer à cette équipe se réunissent avant pour faire un point de la situation et décider ce qui va être dit et par qui, chacun intervenant dans son champ de compétences pour fixer et formaliser des objectifs de réussite et de progrès pour l'élève.

Comment mener cette équipe éducative ?

Le directeur réfléchit en amont à la place de chacun de manière à ce que soit absolument évitée une position frontale entre l'école et la famille. Il mène les échanges en s'assurant de veiller à la plus grande sérénité possible. L'empathie est la règle.

Chacun, enseignant, parent, médecin scolaire, etc. doit pouvoir s'exprimer à loisir.

Les enseignants (PE + PVP) veilleront à toujours débuter leurs propos par les points positifs (les réussites et les points d'appui, tant sur le plan relationnel que sur celui des apprentissages). Les difficultés rencontrées ne seront pour autant pas cachées. À la fin de la réunion chacun doit repartir en ayant le sentiment qu'il a été entendu mais aussi avec l'idée qu'il a quelque chose de nouveau à entreprendre pour améliorer cette situation :

- L'enseignant en termes d'adaptation dans les apprentissages ;
- Le directeur en termes de suivi de la situation scolaire ;
- La famille en termes de diagnostic, d'accompagnement, voire de soins ;
- Le médecin en termes de suivi de la situation médicale ;
- Le psychologue de l'Éducation nationale en termes de suivi de la situation psychologique ;
- L'assistance sociale en termes d'accompagnement éventuel de la famille dans certaines démarches, etc.

À l'issue de l'équipe éducative

- Un compte rendu est rédigé. Le modèle joint proposé peut être un guide intéressant ;
- Un des professionnels est désigné pour assurer le suivi régulier de la situation ;
- Une nouvelle date de réunion est arrêtée de manière à ce que la situation soit suivie au mieux compte tenu des actions à mener entre les deux réunions.

**Compte-rendu type d'une réunion d'équipe éducative
pour un élève manifestant un comportement perturbateur
– année scolaire 20.. / 20..**

Nom, Prénom de l'élève	
Date de naissance	
Classe	
École	
Circonscription	
Composition de l'équipe éducative	Fonction des personnes présentes
SITUATION DE L'ÉLÈVE	
Quels sont les domaines de réussite de l'élève ? <i>(Compétences scolaires)</i>	
Quels sont les points positifs sur lesquels s'appuyer pour aider l'élève <i>(Compétences sociales et relationnelles ; compétences scolaires, positionnement de la famille, contexte de l'école, etc.)</i> ?	
Comment se manifestent les difficultés ? -Sur le plan des apprentissages	
-Sur le plan des compétences sociales et relationnelles : • Avec ses pairs : • Avec les adultes :	
Comportement spécifique de l'élève lors des séances avec le ou les PE ?	
Comportement spécifique de l'élève lors des séances avec les PVP (EPS, musique et AP) ?	
Comportement de l'élève sur les temps périscolaires (cantine, centre de loisirs, étude, etc.) ? <i>Remarque : il peut être intéressant de joindre une des grilles d'observation proposées en annexe</i>	
Quelles sont les conditions d'apparition des problèmes de comportement ?	
1) Circonstances ou phénomènes déclencheurs observés ?	

2) Moments de la journée plus particulièrement difficiles pour l'enfant ?	
3) Récurrence et fréquence ; constance ou évolution dans le temps ?	
4) Remarques complémentaires sur le comportement de l'élève	
Appréciation des éventuels accompagnements déjà mis en place en veillant à préciser la date de mise en œuvre et le type d'actions engagées (Rased, CMP, CMPP, orthophonie, etc.) ?	
Existe-t-il des conditions particulières de retour au calme ? Si oui, lesquelles ? Existe-t-il des éléments de nature à apaiser l'élève ? Si oui, lesquels ?	
Relations école - famille	
1) Que pensent les parents des difficultés de leur enfant ? Manifestent-ils une inquiétude ? 2) Sont-ils demandeurs d'une aide ? 3) Quel est l'accompagnement proposé par les parents ? 4) Comment les parents sont-ils impliqués ?	5)
Synthèse des actions à engager et identification des acteurs (à préciser pour chaque action)	
Aménagements et adaptations (décloisonnements, outils d'apprentissage, organisation de la journée, démarches, outils d'aide, adulte référent, rédaction d'un PPRE, mise en œuvre d'un PAP, etc.) ?	
Éventuelles évaluations complémentaires à diligenter ?	
Suivis à mettre en œuvre ou à renforcer ?	
Organisation du lien avec la famille ?	
Organisation de la régulation ?	
Date de la prochaine équipe éducative ?	
Cachet de l'école et signature	
Signature des parents, de la directrice ou du directeur	

Le compte rendu est envoyé le à toutes les personnes concernées.

Annexe 9. Exemple de fiche navette pour solliciter le pôle ressource de circonscription

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

FICHE ACADEMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT D'UN ELEVE MANIFESTANT UN COMPORTEMENT PERTURBATEUR

VOLET 1 : ECOLE → POLE RESSOURCE DE CIRCONSCRIPTION

Circonscription

Nom de l'IEN

NOM de l'élève

Date de naissance de l'élève

Prénom de l'élève

Rang dans la fratrie

..... /

Ecole

élémentaire ou polyvalente

maternelle

REP ou REP+

(cocher)

Nom de l'enseignant

Classe

Nom du directeur

Tél. de l'école

Courriel

Coordonnées des responsables légaux

PARENTS

Responsable légal (si différent des parents) ou institution d'accueil

Nom et Prénom

Nom et Prénom

Monsieur

Madame

Institution

Adresse(s)

Adresse

Téléphone(s)

Téléphone

Courriel(s)

Courriel

FICHE ACADEMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT D'UN ELEVE MANIFESTANT UN COMPORTEMENT PERTURBATEUR

PARCOURS SCOLAIRE DE L'ELEVE

Années scolaires	Classe	Ecole et ville de scolarité	<u>Aide(s) mise(s) en place (cocher ou préciser)</u>				
			APC (1)	PPRE (2)	RASED (3)	PAI	PAP
2019-2020							
2018-2019							
2017-2018							
2016-2017							
2015-2016							
2014-2015							
2013-2014							
2012-2013							
2011-2012							

(3) Préciser pour chaque année le type d'intervention du RASED : psychologue (psy), aide à dominante pédagogique (E), aide à dominante relationnelle (G)

(1) et (2) Préciser ci-dessous objectifs et contenus

--

RASED 19/20	NOM	Téléphone	Courriel
Psychologue de l'E.N. E.D.A			
P.E. aide à dominante pédagogique			
P.E. aide à dominante relationnelle			

Annexe 10. Champ de compétence des différents acteurs à l'école primaire sur la problématique des élèves manifestant des difficultés de comportement

Champ de compétence des différents acteurs Au service d'une stratégie commune de prise en charge	
Professeur des écoles	Repérages, observation et analyse des difficultés Différenciation, adaptation Dialogue avec la famille Création d'une relation de confiance avec l'élève et la famille Contrat passé avec l'élève et la famille Transmission des éléments en conseil des maîtres de cycle Enseignement des compétences psychosociales Co-élaboration d'un PPRE Suivi et évaluation des dispositifs mis en œuvre
Directeur	Dialogue avec les parents d'élèves Dialogue avec l'équipe enseignante au complet Organisation des conseils des maîtres de cycle Organisation et animation des équipes éducatives Garant des dispositifs de suivi mis en place, de la mémoire du parcours et du rendre compte Chef d'orchestre de la chaîne administrative, pédagogique et relationnelle Coordination du suivi et du lien avec les partenaires
Conseiller pédagogique	Aide à l'observation et à l'analyse des situations Conseils de différenciation, d'adaptation pédagogique et didactique Aide au repérage dans les étapes du protocole Participation possible aux conseils des maîtres ou aux équipes éducatives
Enseignant spécialisé RASED ou autre enseignant spécialisé (personne ressource)	Répond à la demande des PE Repère et analyse finement les besoins Participe avec le professeur à la conception d'une réponse pédagogique type PPRE Assure éventuellement une prise en charge de l'élève adaptée à ses besoins
Psychologue de l'Éducation nationale EDA	Peut réaliser observation, entretien et test psychométrique
Médecin scolaire	Repérage et dépistage des éventuelles pathologies sous-jacentes Évaluation médicale en lien avec les parents Orientation vers les structures de soin appropriées et les structures MDPH Coordination avec les médecins spécialistes extérieurs Mise en place des adaptations scolaires adéquates Assure le suivi médical des situations
IEN	Mise en œuvre du pôle ressource de circonscription Participation si besoin aux différents temps de concertation (équipe éducative/CMC) Validation des propositions formulées par les équipes éducatives Accompagnement des situations restées complexes à l'issue du protocole d'école

L'équipe enseignante peut également venir en appui d'un collègue : dialogue, échanges, conseils, aide à l'analyse d'une situation.

Annexe 11. Les instances de concertation à l'école primaire

Les instances de concertation à l'école primaire Au service d'une stratégie commune d'observation, d'analyse et de suivi des parcours scolaires		Fiche de référence
Le conseil des maîtres de cycle	Il est constitué des membres de l'équipe pédagogique exerçant dans un cycle. Il est présidé par un membre choisi en son sein. Cette structure de concertation fait le point sur la progression des enfants dans l'acquisition des diverses compétences définies pour ce cycle. Le CMC formule les propositions concernant le passage des élèves d'un cycle à l'autre ou leur maintien dans le cycle. Les situations des élèves manifestant des difficultés de comportement y sont partagées dans l'objectif d'en faire un enjeu collectif.	
L'équipe éducative	L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves en situation de handicap dans l'école. Le directeur d'école peut également recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. L'équipe éducative est réunie par le directeur sur sollicitation d'un de ses membres. Cette instance de concertation a pour objectif d'analyser la situation d'un élève au sujet de l'efficience scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Elle se réunit autant de fois que nécessaire.	
Le pôle ressource de circonscription	Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, enseignants référents pour la scolarisation des élèves en situation de handicap, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action. L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge.	
Le pôle ressource académique	Pour les situations intenses et complexes au regard de la scolarité, aux difficultés récurrentes, dont le traitement au sein de l'école et de la circonscription n'a pas trouvé d'issue positive, il est institué une équipe académique de suivi et de concertation sous l'autorité du DASEN et du conseiller technique ASH du recteur. Elle est animée par l'IEN en charge de la mission et d'une psychologue de l'Éducation nationale chargée de mission.	

Annexe 12. Les différents plans d'accompagnement à l'école primaire

Les plans d'accompagnement à l'école primaire

Au service de la construction et de l'adaptation du parcours de chaque élève

<p>Le PPRE¹</p> <p>Le programme personnalisé de réussite éducative</p>	<p>Ce dispositif définit un projet personnalisé fondé sur les compétences acquises et les besoins repérés, qui doit permettre la progression de l'élève en associant les parents à son suivi. Il prend place dans un ensemble de moyens que l'école met en œuvre pour aider les élèves à surmonter les obstacles propres aux apprentissages. Il vient renforcer les efforts des enseignants en matière de différenciation pédagogique au sein de la classe.</p> <p>Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) insiste dans sa dénomination même sur la dimension de programme : il est constitué d'une action spécifique d'aide et, le cas échéant, d'un ensemble d'autres aides coordonnées. Pour en garantir l'efficacité, cette action spécifique est intensive et de courte durée.</p> <p>Il s'agit d'un travail d'équipe qui associe l'élève et la famille.</p> <p>Ce programme est formalisé. Pour chaque élève concerné, un document clairement organisé présente le plan coordonné d'actions que constitue le PPRE.</p> <p>Le PPRE concerne les élèves à partir du CP qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement.</p>
<p>Le PAP</p> <p>Plan d'accompagnement personnalisé</p>	<p>Le plan d'accompagnement personnalisé est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle.</p> <p>Il s'adresse aux élèves n'ayant pas de reconnaissance de handicap.</p> <p>Le plan d'accompagnement personnalisé peut être mis en place soit sur proposition du conseil des maîtres de cycle soit, à tout moment de la scolarité, à la demande des parents de l'élève.</p> <p>Le constat des troubles est fait par le médecin de l'éducation nationale au vu de l'examen qu'il réalise et, le cas échéant, des bilans psychologiques et paramédicaux réalisés auprès de l'élève. Il rend un avis sur la pertinence de la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé.</p> <p>Le plan d'accompagnement personnalisé est ensuite élaboré par l'équipe pédagogique qui associe les parents et les professionnels concernés.</p> <p>Le plan d'accompagnement personnalisé permet de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature exclusivement pédagogique mais aussi d'utiliser le matériel informatique de l'établissement scolaire ou son propre matériel informatique sans reconnaissance de handicap préalable.</p>

1. Annexe 10 : Les 10 temps du PPRE

Annexe 13 : Présentation du dispositif R'Ecole

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.



Procédure de demande

L'école renseigne le formulaire « Demande de médiation scolaire R'école » (*disponible en circonscription*) et le transmet à l'inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de circonscription qui l'envoie par courriel à R'école.

Contact

Coordinatrice du Dispositif
Evelyne Fustier
📞 06 10 65 57 14
✉️ recole@ac-paris.fr

École élémentaire
15-19, rue de l'Arbre Sec
75001 PARIS

R'école

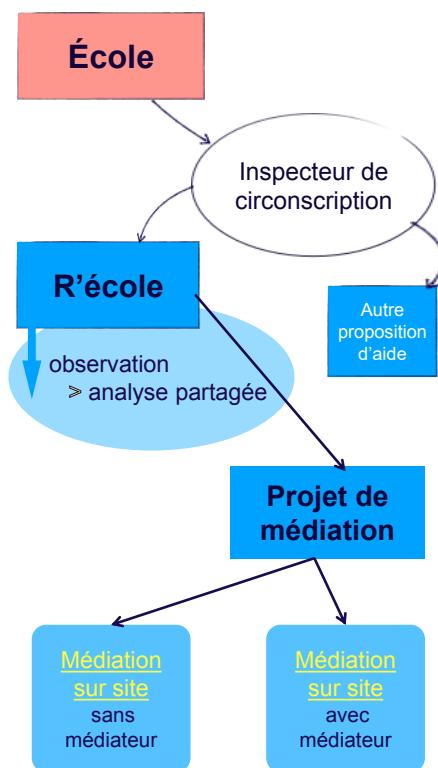
Dispositif académique de médiation

Quand faire appel ?

R'école est un dispositif de médiation de l'académie de Paris. Il répond à la demande d'une école déstabilisée par les difficultés de comportement récurrentes d'un élève caractérisées par de la violence (verbale ou physique). Ces interventions ne concernent pas les élèves bénéficiant d'une reconnaissance auprès de la MDPH.

R'école est un dispositif de médiation institutionnel qui relance de manière systémique une action commune entre tous les partenaires : équipe pédagogique, famille, Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés, médecin de santé scolaire, assistante sociale scolaire, centres de soins et services sociaux.

Médiation R'école



Composition de l'équipe

- ❑ 3 enseignantes itinérantes spécialisées
- ❑ 8 AESH-médiateurs
- ❑ Une psychologue de l'Éducation Nationale chargée de mission auprès du CT-ASH.
- ❑ Le dispositif est placé sous l'autorité de l'IENCC chargé de la mission « Élèves au comportement perturbateur ».

Annexe 14 : Les 10 temps du PPRE

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

Temps 1 :	
<ul style="list-style-type: none">○ Observation du déroulement du parcours scolaire de chaque élève○ Certains élèves nous laissent penser qu'ils ne maîtriseront pas les « connaissances et compétences indispensables » attendues à la fin du cycle (in circulaire 2006-138 du 25/08/2006)	
Temps 2 :	
Les évaluations : <ul style="list-style-type: none">○ nationales○ spécifiques○ de classe → Bilan de connaissances et de compétences inquiétant	
Temps 3 :	
Entretien avec l'élève : prise de conscience – objectivation des difficultés – points d'appui	
Temps 4 (ou 5) :	Temps 5 (ou 4) :
Première rencontre enseignant de la classe - parents : <ul style="list-style-type: none">○ Sensibilisation○ Restitution des évaluations menées○ Constat partagé ?○ Renseignements sur le hors temps scolaire, aides extérieures apportées ?○ Information / ce qui va être fait (# fiche d'aide à la rencontre à diffuser)	Premier conseil de maîtres du cycle en présence, bien entendu, de membres du RASED : <ul style="list-style-type: none">○ Analyse et identification des obstacles○ Actions dans la classe, le cycle, etc.○ Premières aides à mettre en place, etc.○ (Exemples : groupes de soutien, interventions en classe, tutorat, etc.)
Temps 6 :	
<ul style="list-style-type: none">○ Si malgré ces premières aides, des difficultés persistent : signalement au Rased et évaluations spécifiques du Rased○ Synthèse	
Temps 7 :	
<ul style="list-style-type: none">○ Si malgré ces premières aides, des difficultés persistent : signalement au Rased et évaluations spécifiques du Rased○ Synthèse	
Temps 8 :	
Deuxième rencontre enseignant de la classe – parents, en présence du directeur : <ul style="list-style-type: none">○ Présentation du dispositif d'aides mis en place, notamment les actions TS et HTS○ Contractualisation	
Temps 9 :	
Troisième conseil des maîtres du cycle (composition identique) : suivi du PPRE, ajustements intermédiaires éventuels ou bilan	
Temps 10 : Retour écrit aux familles	
Note : Le PPRE correspond à un objectif commun premier et second degré : faire en sorte que 100 % de nos élèves maîtrisent 100 % des connaissances et compétences définies dans le socle commun de connaissances	

Annexe 15 : Fiche de saisine du pôle ressource académique

Source : Service de l'école Inclusive Académie de Paris.

FICHE ACADEMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT D'UN ELEVE MANIFESTANT UN COMPORTEMENT PERTURBATEUR

VOLET 2 : **POLE RESSOURCE**

Date du pôle ressource n°1 :

Circonscription :

Nom et prénom de l'élève :

FONCTIONS	NOMS
<input type="checkbox"/> IEN de la circonscription	
<input type="checkbox"/> Conseiller(s) pédagogique(s)	
<input type="checkbox"/> Psychologue E.N.E.D.A.	
<input type="checkbox"/> Poste G	
<input type="checkbox"/> Poste E	
<input type="checkbox"/> Médecin de santé scolaire	
<input type="checkbox"/> Infirmière scolaire	
<input type="checkbox"/> Assistant social	
<input type="checkbox"/> Directeur élémentaire	
<input type="checkbox"/> Directeur maternelle	
<input type="checkbox"/> Poste UPE2A	
<input type="checkbox"/> Autres personnes présentes	

SYNTHESE DES DECISIONS DU POLE RESSOURCE N°1

1. Décisions d'aménagement pédagogique ou organisationnel au niveau de l'école :

Qui ?	Fait quoi ?

FICHE ACADEMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT D'UN ELEVE MANIFESTANT UN COMPORTEMENT PERTURBATEUR

2. Investigations ou actions à engager par les acteurs suivants :	
Qui?	Fait quoi?
Professeur ressource	
Conseiller pédagogique	
Psychologue EN-EDA	
Enseignant UPE2A	
Assistant social	
Médecin de santé scolaire	
IEN	
Autres (<i>préciser</i>)	

3. Investigations ou actions à engager avec les acteurs extérieurs suivants :			
Médecin traitant	Orthophonie	CAPP	Circ. Actions sociale
SESSAD	Hôpital de jour	CMP	Autres :
CAMPS	Psychomotricité	CMPP	
<i>Preciser:</i>			

4. Autres décisions :

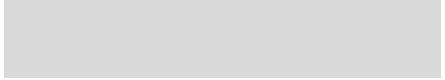
- Saisine conseillée de la MDPH
- Demande de médiation R'ECOLE :

Accord du PE / demande R'ECOLE : 

Accord du directeur : 

Nom et fonction de la personne qui accompagne la famille dans les démarches :


Date du prochain pôle ressource de circonscription : 

Nom et signature de l'IEN : 

FICHE ACADEMIQUE D'ACCOMPAGNEMENT D'UN ELEVE MANIFESTANT UN COMPORTEMENT PERTURBATEUR

SUIVI DE L'ELEVE - POLE RESSOURCE N°2

Date du pôle ressource n°2 :

FONCTIONS	NOMS
<input type="checkbox"/> IEN de la circonscription	
<input type="checkbox"/> Conseiller(s) pédagogique(s)	
<input type="checkbox"/> Psychologue E.N.E.D.A.	
<input type="checkbox"/> Poste G	
<input type="checkbox"/> Poste E	
<input type="checkbox"/> Médecin de santé scolaire	
<input type="checkbox"/> Infirmière scolaire	
<input type="checkbox"/> Assistant social	
<input type="checkbox"/> Directeur élémentaire	
<input type="checkbox"/> Directeur maternelle	
<input type="checkbox"/> Poste UPE2A	
<input type="checkbox"/> Autres personnes présentes	

2) Evolution de la situation de l'élève :

--

3) Situation à surveiller et à accompagner par :

--

Mobilisation de la plateforme départementale :

NON OUI

transmis à la plateforme départementale le :

--

Nom et signature de l'IEN :

--

DOCUMENTS A JOINDRE AU DOSSIER :

De manière obligatoire :

- | | |
|---|--------------------------|
| Les comptes rendus des conseils des maîtres de cycle | <input type="checkbox"/> |
| Les comptes rendus de toutes les équipes éducatives | <input type="checkbox"/> |
| Des écrits des personnels du RASED | <input type="checkbox"/> |
| Des rapports d'observations effectuées et, ou, des écrits de l'enseignant | <input type="checkbox"/> |
| Le bilan psychologique réalisé par le psychologue de l'Education nationale (sous pli fermé) | <input type="checkbox"/> |

De manière conseillée, selon les situations :

- | | |
|---|--------------------------|
| Une des grilles académiques d'évaluation (fiches d'aide 2-1 ou 2-2) | <input type="checkbox"/> |
| Un éventuel bilan orthophonique (avec accord de la famille), sous pli cacheté | <input type="checkbox"/> |
| Un bilan du service de soins en cas de suivi extérieur
(avec accord de la famille), sous pli cacheté | <input type="checkbox"/> |
| Tout autre élément de nature à éclairer la situation de l'élève | <input type="checkbox"/> |

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- CHEVALLIER Marc, *Problèmes de comportement à l'école : comprendre pour agir*. 2013
- BATTUT Eric, *Gérer une classe difficile*, cycle 2 et 3, 2021
- LEMESSURIER Marc, *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles*, 2013
- LOUIS Jean-Marc, RAYMOND Fabienne, *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Dunod, 2009
- VAN RILLAER Jacques, *Psychologie de la vie quotidienne*, Odile Jacob, (2003)
- BRISSET, Christine. « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation*, vol. 30, no. 2, 2010,
- COYER Gilbert, Colère d'enfant : le vrai, le juste, le vital, *Dans Psychothérapies 2012/3* (Vol. 32), pages 163 à 168
- DELAGE Michel, CYRULNIK Boris, *La famille et les liens d'attachement en thérapie. Thérapie Familiale* 2006/3.
- DGESCO/DMPLVMS, *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*
- Ministère de l'éducation nationale, *Charte de la qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges*, 2013
- Jacky Beillerot, *Médiation, éducation et formation*, Open Edition, 2004
- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/71/4/Guide_direction_ecole_4_fiche_intervenants_exterieurs_390714.pdf
- CNESCO, *La qualité de vie à l'école*, 2017
- Franck Ramus, *Réguler efficacement le comportement des élèves*
- La gestion des comportements agressifs : mieux prévenir pour mieux intervenir*. Services des ressources éducatives. Commission scolaire de Montréal 2004.
- Santé public France, *Les compétences psychosociales*
- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/84/2/VM_EcolePromotriceSante_1240842.pdf
- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/24/3/Guide_methodologique_595243.pdf
- <https://www.gynger.fr/agir-sur-les-comportements-perturbateurs-en-classe/>
- <https://www.education.gouv.fr/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530>
- <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>
- <https://www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016/reflexion-sur-lautoregulation-et-le-bien-etre>
- <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/reduire-la-distance-par-la-pedagogie-de-lempathie>
- <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>
- <https://institutta.com/mediatheque/fonctions-executives>



1 rectorat | 3 sites

Enseignement scolaire au Visaldo | 12 boulevard d'Indochine, 75933 Paris Cedex 19

Enseignement supérieur en Sorbonne | 47 rue des Écoles, 75230 Paris cedex 5

Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale d'Île-de-France |

Service départemental de la jeunesse et des sports | 6/8 rue Eugène Oudiné, 75634 Paris Cedex 13

www.ac-paris.fr | www.sorbonne.fr | communication.sorbonne@ac-paris.fr

 @academie_paris |  paris.academie |  academie_paris