

Documents d'aide et d'accompagnement pour l'équipe éducative et le pôle ressource d'aide aux élèves et aux enseignants

➔ Aider à la gestion d'une situation complexe



- Pour assurer la sécurité affective et cognitive de l'élève
- Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colère
- Guide d'aide et d'évaluation d'une gestion de crise d'un élève
- Mesures de soutien des comportements attendus

➔ Contribuer à la mise en œuvre de stratégie de différenciation pédagogique



- Aménager l'espace (extrait du document : eduscol.education.fr/ressources-2016)
- Conférence Consensus : « Différenciation pédagogique »
- Fiches d'aide à la mise en œuvre de dispositifs personnalisés
- Ecoles et classes innovantes

➔ Contribuer à l'amélioration du climat scolaire



- Repérer les facteurs à risques, les facteurs protecteurs
- Outil pour un auto diagnostic d'école

➔ Rendre compte d'une situation complexe



- Fiche d'accompagnement et de suivi du pôle ressource de la circonscription
- Fiche de saisine de la cellule départementale « Gestion des situations complexes »

➔ Ressources bibliographiques



- **Scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC)** (MEN/DGESCO –Août 2012)
- **Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires** (J-F Blin et C Gallais-Deulofeu - éd Delagrave- 2004)
- **Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles** (Bonnichon G et Martina D- éd -2009)
- **Aménager les espaces pour mieux apprendre** (J Bossis, C Dumas, C Livéroto, C Méjean - éd-Retz-2015)
- **Problèmes de comportements à l'école : Comprendre pour agir** (M Chevallier, K Gagbé, O Freymond et T Lenfant - 2013)
- **L'enfant et la peur d'apprendre** (Serge Boimare-éd DUNOT–2014)
- **La peur d'enseigner** (Serge Boimare- éd DUNOT-2012)
- **100 idées pour gérer les troubles du comportement** (R. Howart – éd Tom Pousse- 2013)





Pour assurer la sécurité affective et cognitive de l'élève

APPUYEZ-VOUS SUR LES BESOINS FONDAMENTAUX DE L'ENFANT :

- Besoins **physiologiques**
- Besoin de **sécurité** et de confiance
- Besoin de **sens**, compréhension, motivation, de stimulation
- Besoin de **justice** et de respect
- Besoin d'aide, de **temps**, de ressources
- Besoin de **valorisation**, de sentiment de compétence
- Besoin d'**appartenance** au groupe, de considération de la part des pairs
- Besoin d'expression de soi et de **partage de ses opinions, ses émotions**
- Besoin d'**autonomie**, de **responsabilité**, de réalisation de soi.

APPUYEZ-VOUS SUR VOS GESTES PROFESSIONNELS DANS LA CLASSE :

- Conserver une **relation empathique** avec l'élève.
- **Observer** : prendre le temps de repérer les réussites et progrès de l'élève (même minimes à l'aide d'un outil formalisé - grille d'observation)
- **Rassurer** : accueillir et aider l'élève à identifier et nommer son état émotionnel, favoriser les essais et dédramatiser les erreurs, relancer l'attention avec l'intonation, un geste, un regard...
- **Expliciter à l'élève** : clarifier les objectifs d'apprentissage et faire reformuler les consignes, préparer et annoncer les transitions, verbaliser tous les aménagements
- **Adapter et différencier** : aménager la tâche en fonction de la difficulté, centrer l'élève sur l'objectif prioritaire (attention aux tâches complexes et à l'implicite), varier les supports et créer des outils d'aide pour **étayer**.
- **Cadrer** : utiliser des rituels, emploi du temps verbalisé et visible, aménager l'espace et le temps de l'élève.

VOUS N'ETES PAS SEULE !

APPUYEZ-VOUS SUR LES RESSOURCES DE L'INSTITUTION :

- **L'équipe pédagogique** : alerter le directeur puis en parler en conseil de cycle
- **L'équipe élargie** : organiser une Equipe Educative (parents ou représentants légaux, RASED, médecin scolaire, tous les professionnels qui interviennent dans la vie de l'enfant dans et hors Institution : professions libérales, commune, association, PMI, CAMPS, CMPP...) ou une Equipe de Suivi de Scolarité avec l'enseignant référent si l'élève est reconnu en situation de handicap. Ne pas oublier d'envoyer le compte rendu à l'**IEN** et si besoin au **médecin scolaire**.
- **Le Pôle Ressource** : IEN, CPC, RASED, médecin scolaire
- **La cellule départementale « gestion des situations complexes »**, si les leviers précédents ne permettent pas une amélioration de la situation. C'est l'IEN de circonscription qui la saisit.

APPUYEZ-VOUS SUR LES PARENTS :

- Travailler une posture de professionnel **empathique** : accepter les parents avec leur réalité. Ne pas juger, écouter.
- Etablir une collaboration active : **travailler ensemble** pour résoudre les problèmes (inviter plutôt que convoquer, les rencontrer régulièrement, avoir une vision positive de leur enfant).
- **Soigner** la communication avec les familles pour **expliciter** les aménagements mis en place dans l'école et dans la classe.
- En cas de difficultés de communication avec les parents : **informer l'IEN**.

(Document réalisé à partir du guide d'aide à la prise en compte d'un élève perturbateur- pôle ASH 33)



Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colère

d'après « *Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colères* ©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003)



Qu'est-ce que la colère ?

Selon le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*, la colère se définit comme une manifestation par l'agressivité d'un violent mécontentement. Murphy (2002) qui est spécialiste dans la matière la définit comme suit : *Réaction puissante, déclenchée par une émotion négative qui aboutit à un comportement agressif d'intensité variable et pas toujours approprié.*

Toujours selon cet auteur, la colère est une émotion puissante et intense. Un enfant généralement posé se comportera de manière irrationnelle lorsqu'il se trouvera aux prises avec la colère. Un enfant habituellement gentil peut devenir cruel. Lorsqu'on la laisse dégénérer, la colère finit par priver l'enfant de toute pensée ou sentiment positif ou rationnel.

La réaction engendrée par la colère est aussi puissante que la colère même. Un enseignant peut avoir l'impression que pour se faire entendre d'un élève en colère, il n'a d'autre solution que de crier encore plus fort que lui, c'est comme combattre le feu par le feu. Mais, comme toute forme de pouvoir, il faut l'exercer constamment pour qu'elle demeure efficace. L'enseignant parle de plus en plus fort, car l'élève n'entend plus les reproches prononcés à voix normale. Inversement, l'élève estime que c'est uniquement lorsque Madame B crie qu'il faut prendre ses menaces au sérieux. En outre, tout élève en colère apprend vite que s'il a envie de quelque chose, il n'a qu'à crier pour l'obtenir. C'est un cercle vicieux qui transforme la salle de classe en champ de bataille.

Inversement, la colère peut intimider l'enseignant qui évitera alors de contrarier l'élève de peur de susciter des scènes. Il est peu probable que cette attitude de la part de l'enseignant estompe la colère chez l'élève.

Toujours selon Murphy (2002), la colère n'est pas une émotion pure. Elle n'existe pas dans l'absolu. Elle est déclenchée par une gamme d'émotions négatives : douleur, exaspération, solitude, ennui, peur, rejet, jalousie, déception, embarras, dépression, humiliation, pour n'en nommer que quelques-unes. **Il est plus facile de comprendre et de traiter ces émotions que la colère qu'elles engendrent.**

Il est extrêmement rare qu'un élève en colère soit conscient de l'une ou l'autre de ces émotions. Sa réaction aux sentiments négatifs est à la fois trop rapide et trop extrême pour lui permettre de voir qu'elle a un déclencheur. La puissance de sa réaction le rend insensible à tout ce qui n'est pas sa colère et souvent, il refuse d'admettre l'existence des émotions sous-jacentes.

En apprenant à vos élèves à reconnaître leurs sentiments, vous les aiderez à les maîtriser. Lorsque l'enseignant sait ce qui a déclenché la colère d'un de ses élèves, il parvient souvent à la court-circuiter. Ainsi, il peut réagir de façon plus appropriée aux difficultés de cet élève.

Contrairement à la dépression ou à la haine, la colère est une émotion active, qui vise invariablement quelque chose ou quelqu'un, parfois l'élève lui-même. En effet, un élève en colère ne demeure pas passif. Il contre-attaque. La réaction revêt en général la forme de menaces, d'insultes ou de violence physique.

La colère englobe un large éventail de réactions. L'élève peut taper du pied, froncer les sourcils, lancer son crayon contre le mur, hurler, proférer des menaces, renverser son pupitre, briser une vitre ou attaquer physiquement l'enseignant. La colère peut aussi se manifester par un refus silencieux de répondre à une consigne, par l'insolence et par le sarcasme.

Enfin, toute colère n'est pas nocive. La colère peut être utile lorsqu'elle nous incite à prendre les mesures appropriées pour estomper la douleur. Le jeune garçon qui finit par se dresser contre l'élève de la classe qui l'a offensé et la jeune fille qui est suffisamment irritée pour ordonner à ses pairs de cesser de rire d'elle, voilà des exemples d'une colère justifiée. Ainsi, la colère est une réaction normale chez un jeune qui est victime d'injustices répétées. La colère peut aussi traduire l'exaspération d'un élève qui n'obtient pas les résultats voulus, en dépit de ses efforts.

Il est important de rappeler aux enseignants que la colère peut avoir des causes biologiques ou médicales. Par exemple, les traumatismes crâniens et les problèmes neurologiques peuvent se manifester par la colère et la rage. Les sautes d'humeur accompagnent les fluctuations de la teneur en sucre du sang chez l'enfant diabétique. Les allergies, qui sapent l'énergie des enfants et les rendent incapables de régler les problèmes avec calme et sérénité. Il est donc important de demander aux parents de consulter leur médecin de famille si vous soupçonnez que les comportements colériques d'un de vos élèves ont une cause médicale.



Qui sont les élèves les plus susceptibles de faire une crise de colère ?

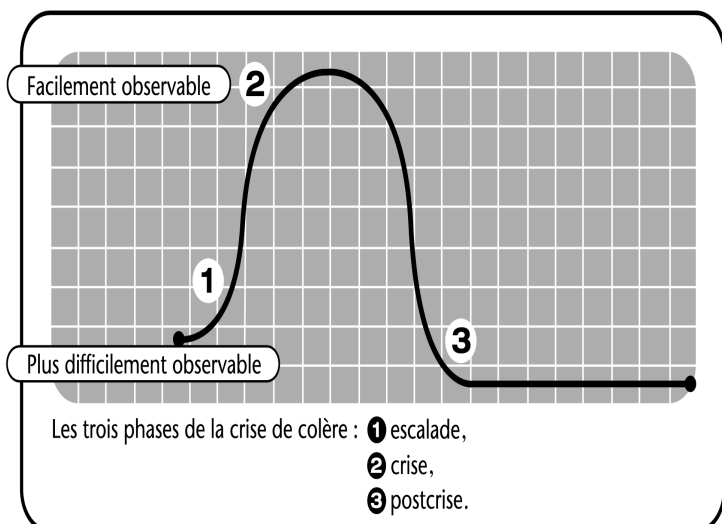
Les élèves qui ont des difficultés de comportement ou d'ordre émotionnel sont plus susceptibles de faire des crises de colère. Ce ne sont pas uniquement ces élèves qui peuvent manifester de la colère, mais le risque est plus élevé dans leur cas. On a identifié **six** principaux **troubles de comportement** ou **émotionnels** qui peuvent déclencher des crises de colère chez l'élève. Ils sont présentés dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous. Ce tableau, élaboré par Kauffman en 2001, isole les caractéristiques et donne des exemples de chacun des comportements. Cela peut aider tout intervenant à identifier les élèves à risque et, possiblement, à prévenir l'éclatement de crises de colère en milieu de scolaire.

Principaux troubles du comportement présents chez l'élève enclin à faire des crises de colère selon Kauffman

Comportements	Caractéristiques	Exemples
1. Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficulté à se concentrer ➤ Distraction ➤ Nervosité ➤ Agitation ➤ Sautes d'humeur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perturbe le bon déroulement des activités ➤ Ne respecte pas les consignes...
2. Trouble ouvert de la conduite	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportements antisociaux ➤ Comportements manifestés sans dissimulation et dans le but de faire du tort ➤ Provocation à l'égard des figures représentant l'autorité 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Détruit les productions des autres ➤ A des relations conflictuelles avec les autres ➤ Parle beaucoup, etc.
3. Trouble couvert de la conduite	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportements manifestés à l'insu des enseignants, des parents et autres personnes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'absente ➤ Se fait expulser de l'école ➤ Ment, etc. ...
4. Délinquance juvénile et usage de drogues	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tendance à commettre des actes criminels 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Commet des actes illégaux (vol, incendie, vandalisme) ➤ Prend de la drogue ou de l'alcool...
5. Dépression et comportements suicidaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaction à une perte quelconque (décès, divorce) ➤ Tristesse, insomnie, crises de larmes, sentiment d'être isolé ou incompris, perte d'intérêt, et sautes d'humeur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Présente des troubles du sommeil et de l'appétit ➤ Perte de motivation ou d'intérêt...
6. Comportement psychotique	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perte de contact avec la réalité ➤ Altération du jugement ➤ Manque d'empathie, passivité face aux autres ou échange à sens unique dans le sens de leurs préoccupations 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A des comportements erratiques ou étranges ➤ Présente des caractéristiques de l'autisme ou de la schizophrénie...



Comment intervenir auprès d'un élève qui fait une crise de colère ?



A- Modèle de la cloche : schéma des trois phases de la crise de colère

La crise de colère d'un élève est souvent déconcertante pour l'enseignant ou pour tout autre intervenant en milieu scolaire. Comme la crise est soudaine, vous pouvez devenir craintif ou hostile vis-à-vis de l'élève qui manifeste de la colère. Cependant, si l'enseignant tient compte des divers signes indicatifs de l'explosion de la colère, il peut déjouer son « imprévisibilité » et intervenir dès le départ et éviter la crise comme telle.

En effet, l'enseignant peut constater qu'une crise de colère suit habituellement trois phases :

l'escalade → la crise → la postcrise.

*d'après « Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colères »
©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003)*

On peut observer chez l'élève qui s'engage dans une crise de colère qu'il a généralement :

- les poings fermés (il peut taper du poing, du pied ou avec un objet);



- le corps tendu;



- les mains sur les hanches ou les bras croisés;



- le regard fixe (les yeux à demi fermés);



- un ton de voix élevé (son débit verbal peut ralentir ou s'accélérer);
- recours à des paroles blessantes.



- un rythme respiratoire rapide (il transpire);

B- L'identification de l'escalade

Pour reconnaître l'escalade, il faut être attentif aux signes précurseurs, soit la première phase de la crise de colère. Une identification précoce de l'escalade permet souvent de faire avorter la crise. Certains **signes extérieurs observables** peuvent permettre à l'enseignant de prédire si un élève entre dans la phase de l'escalade.

C- Savoir reconnaître la crise

La crise de colère, c'est un malaise qui se manifeste avec ou sans contrôle, c'est-à-dire que l'élève est conscient qu'il est en crise et sait quand s'arrêter ou il n'en est pas conscient et ne peut donc pas y mettre fin lui-même.

Faut-il intervenir?

Quand un élève est en crise, est-ce que l'enseignant doit intervenir ou passer outre?

La réponse est : **il est préférable d'intervenir** et d'autant plus au moment de l'escalade, donc avant que la crise n'éclate! À ce moment-là, l'élève se laisse aborder plus facilement. Il est plus facile de lui parler et de comprendre ses émotions. Mais même durant la crise, il est possible d'intervenir avec efficacité. Cependant, il y a des **choses à faire** et des **choses à ne pas faire!**

Chose à faire lors d'une intervention en phase d'escalade ou de crise

CHOSSES À FAIRE LORS D'UNE INTERVENTION EN PHASE D'ESCALADE OU DE CRISE

L'enseignant peut :

- poser des questions à l'élève pour comprendre ce qui le rend agressif :



CHOSSES À FAIRE LORS D'UNE INTERVENTION EN PHASE D'ESCALADE OU DE CRISE

L'enseignant peut :

- faire comprendre à l'élève que vous avez perçu sa détresse et que cela vous inquiète, en interprétant aussi ses émotions.



Il me semble que tu es fâché contre Jean.



Il est important d'amener l'élève à verbaliser ce qu'il ressent, ce qui le frustre. Cela facilitera la discussion par la suite. En intervenant ainsi à la source de la frustration, on peut parfois éviter la crise.

d'après « Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colères »
©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003)

Le ton de voix et l'attitude à adopter

Le ton de voix et l'attitude sont souvent déterminants durant la phase de l'escalade de la colère. Il faut éviter le ton condescendant ou culpabilisant. La gentillesse est de mise. Il faut permettre à l'élève de verbaliser sa frustration et lui faire sentir qu'il reçoit de l'appui. Si on réussit à désamorcer la crise, l'élève va ainsi apprendre à contrôler ses émotions.

Le moment de recul

Si vous n'avez pas le temps de faire parler l'élève, faites-le patienter 5 à 10 minutes. Cela lui permettra d'apprendre à différer son agressivité (à prendre du recul) et à augmenter sa tolérance à la frustration.

D- Stratégies d'intervention lorsque la crise éclate

Un enseignant peut devenir habile à désamorcer les crises de colère chez ses élèves, il ne parviendra toutefois pas toujours à toutes les éviter. Selon la sévérité de la crise et des comportements adoptés par l'élève en colère, l'enseignant a **deux grandes décisions** à prendre par rapport au type et à la nature de l'intervention qu'il va privilégier et au type et à la nature de l'intervention.

L'enseignant doit choisir s'il :

**T
Y
P
E**

- Intervient seul
- Intervient avec un autre membre du personnel de l'école
- Fait appel à un autre adulte pour qu'il intervienne auprès de l'élève

**N
A
T
U
R
E**

- fait une intervention de nature verbale
- fait une intervention de nature verbale et physique (gestes rassurants)
- pratique l'immobilisation physique (accompagnée de mots de réconfort).

Le choix du type et de la nature de l'intervention est intimement lié au degré d'aisance qu'a l'enseignant face à l'agressivité et à sa capacité d'utiliser des moyens adéquats pour maîtriser une crise de colère.

Type de l'intervention

Si l'enseignant décide d'intervenir seul auprès d'un élève en pleine période de crise, de colère, il doit :

- avoir une attitude ouverte et ne pas être sur la défensive;
- adopter des attitudes et des gestes sécurisants;
- contrôler ses émotions et garder son sang-froid.

Si l'enseignant intervient avec un autre membre du personnel de l'école, il doit :

- s'entendre préalablement sur la façon d'aborder l'élève;
- définir les rôles de chacun et les respecter
- adopter des attitudes et des gestes sécurisants;
- contrôler ses émotions et garder son sang froid.

Si l'enseignant fait appel à un autre adulte pour qu'il intervienne auprès de l'élève, il doit

- avoir une entente préalable avec un enseignant qui est prêt à intervenir en tout temps;
- aviser la direction de l'école de cette entente préalable;
- se garder du temps pour rencontrer l'enseignant et écrire conjointement le rapport de l'incident.

Nature de l'intervention

Lorsque l'enseignant est disposé mentalement à affronter l'élève en crise, il doit :

- Essayer d'abord d'**intervenir verbalement** de façon posée (non autoritaire) et inciter l'élève à se calmer;
- **S'approcher lentement de l'élève.** Dans le cas d'une réaction agressive, il est préférable de reculer. Si l'élève n'est pas prêt à accepter l'enseignant dans son territoire, il devra attendre que l'élève soit disposé à le faire. Lorsque l'élève accepte finalement l'enseignant dans son territoire, cela indique qu'une forme de communication peut être établie avec l'élève et que ce dernier s'apprête à la recevoir.
- **Initier un contact** qui peut rassurer l'élève. Éviter de toucher le dos de l'élève. Prendre doucement sa main peut constituer un geste moins menaçant dans un tel contexte. Si ce premier contact calme l'élève et que l'enseignant se sent plus en confiance, il peut alors lui mettre la main dans le dos (entre les deux omoplates). Il peut également, si l'élève accepte, lui faire un petit massage circulaire dans cette région tout en gardant un contact verbal rassurant;
- **Revoir avec l'élève la situation qui l'a amené à faire une crise de colère.** En parlant de ce qui s'est passé, l'enseignant prépare le terrain pour intervenir à l'étape suivante.

CHOSES À NE PAS FAIRE LORS D'UNE INTERVENTION EN PHASES D'ESCALADE OU DE CRISE

L'enseignant doit éviter :

- d'insister sur l'agressivité de l'élève en lui disant :

Tu es bien agressif!

- de porter des jugements de valeur en disant, par exemple :

Ce n'est pas beau d'être en colère!

C'est mal de se mettre en colère!

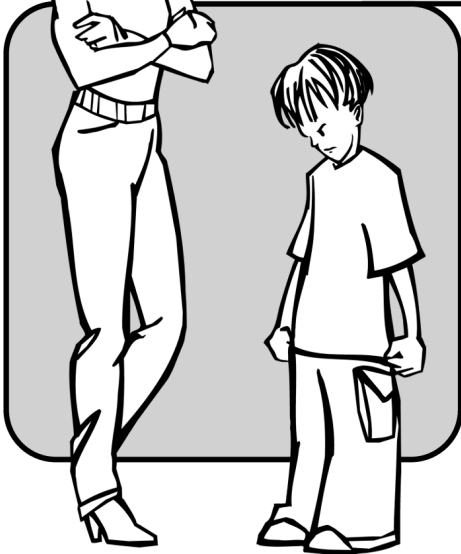
- de culpabiliser ou de banaliser son état, en disant :

Ce n'est rien, tu exagères!



Chose à ne pas faire lorsqu'un élève fait une crise de colère

- **Croiser les bras en reculant de quelques pas.**
Une telle attitude peut traduire chez l'enseignant de l'indifférence, ce qui va à l'encontre de ce que l'élève recherche.



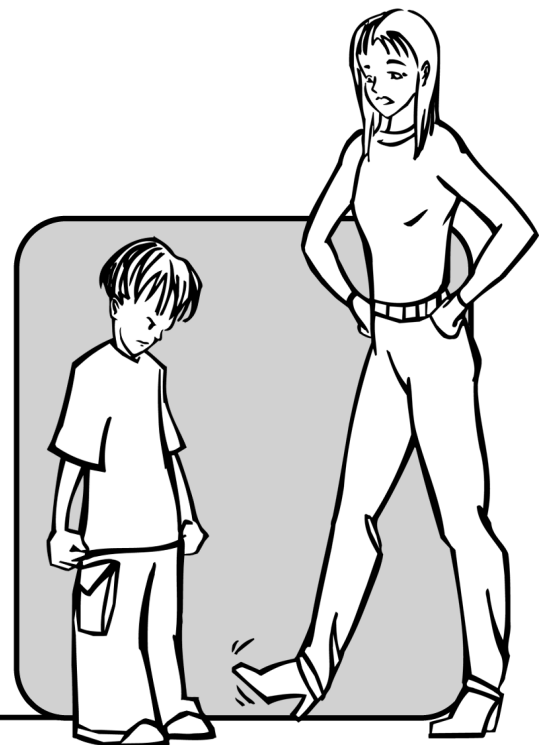
- **Tourner le dos.**
Ce mouvement peut également signifier de l'indifférence. De plus, cette façon de faire peut être dangereuse pour la sécurité de l'enseignant, surtout si l'élève est violent.



- **Rester debout (si l'élève est assis).**
L'enseignant doit se mettre au niveau de l'élève, sinon ce dernier peut se sentir rabaissé. La communication est alors beaucoup plus difficile à établir.



- **Mettre vos mains sur vos hanches et taper du pied.**
Cela dénote de l'impatience et une attitude autoritaire. C'est la dernière chose dont l'élève a besoin.



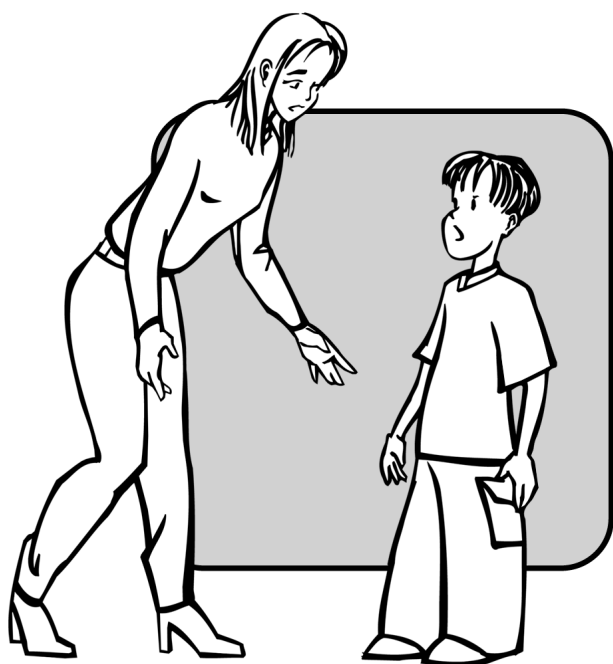
d'après « Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colère »
©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003)

Chose à ne pas faire lorsqu'un élève fait une crise de colère



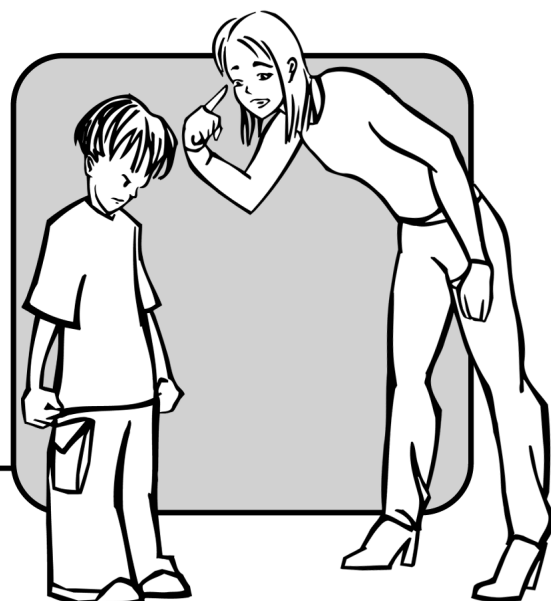
- **Reproduire le ton de voix de l'élève.**
En criant comme lui, l'enseignant risque d'accroître la colère de l'élève.
Garder un ton de voix calme.

- **Toucher les jambes ou le bas du corps.**
Ce geste peut être perçu par l'élève comme une approche ayant une connotation sexuelle.



- **S'approcher de l'élève lorsqu'il recule.**
Cela indique qu'il n'est pas disposé à recevoir l'enseignant dans son territoire. Il faut attendre qu'il soit disposé à ce qu'on s'approche de lui.

- **Insister pour que l'élève nous regarde dans les yeux.**
Il faut plutôt attendre qu'il soit disposé à le faire.
Le climat de confiance doit être établi auparavant.



d'après « Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colère »
©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003)

Mesure de protection et d'aide à l'élève

Parfois, lorsqu'un élève est en état de crise, l'enseignant n'a d'autres choix que de recourir à une intervention physique pour isoler l'élève. Il ne doit pas recourir à une force excessive : il ne faut pas, par exemple, secouer, frapper ou tirer l'élève. N'hésitez pas à demander l'aide d'un collègue.

L'immobilisation doit toujours être utilisée **en dernier ressort**. Elle doit constituer la meilleure intervention, compte tenu des circonstances. Elle doit être avant tout, une mesure de protection et d'aide à l'élève.

Trois comportements pouvant justifier la nécessité d'une immobilisation physique

Si vous anticipez que la crise de colère d'un élève pourrait amener celui-ci :

- **à se blesser** (ex. : l'élève se frappe la tête sur son bureau);
- **à blesser les autres** (ex. : l'élève mord ou frappe un camarade de classe);
- **à endommager gravement le matériel qui l'entoure** (ex. : l'élève menace de briser une fenêtre).

Dans ces conditions, il est possible de penser qu'un enseignant pourrait se faire reprocher de ne pas avoir prêté assistance à une personne qui en avait besoin.

Note : L'immobilisation physique ne constitue pas une punition, mais une mesure de protection et d'aide à l'élève. À aucun moment, l'immobilisation physique ne devrait être associée à une intention de faire souffrir moralement l'élève. Cette méthode doit être utilisée seulement si elle est indispensable pour assurer la sécurité de l'élève lui-même, des autres élèves, de l'enseignant ou du matériel environnant.

La post-crise, moment d'analyse et de résolution (voir aussi page 10)

La post-crise survient au moment où **l'élève, épuisé, arrête ses comportements violents**. Habituellement, il pleure, cherche un contact physique ou encore se réfugie dans un coin. L'élève a parfois des spasmes et un rythme respiratoire plus lent. On dit alors qu'il entre dans une phase de repos. C'est le moment idéal pour amener l'élève à prendre conscience des répercussions de sa perte de contrôle. À ce stade, l'enseignant peut également aider le jeune à trouver des moyens pour mieux gérer ses frustrations.

Pendant la post-crise il faudrait, idéalement, amener l'élève à expliquer ce qui est à l'origine de cette montée de violence. Cet exercice devrait permettre à l'enseignant de connaître les raisons invoquées par l'élève pour expliquer son comportement et d'en soupeser la valeur. Même si la crise de colère est justifiable, l'enseignant doit quand même faire comprendre à l'élève qu'il y a des moyens plus adéquats pour exprimer ses frustrations.

Lors de la post-crise, amener l'élève à identifier :

- La source de sa frustration;
- La raison de l'ampleur de sa crise;
- d'autres façons de réagir;
- les conséquences désagréables de sa perte de contrôle.

Mise en garde pour l'enseignant lors de la postcrise

L'enseignant qui a lui-même de la difficulté à bien canaliser son agressivité aura probablement du mal à analyser calmement et objectivement la situation avec l'élève. Si l'enseignant craint trop la violence, il risque de développer de l'animosité envers l'élève. Cela peut le pousser à lui imposer des conséquences inadéquates, parfois même démesurées.

Il est important de le répéter: l'attitude de l'enseignant est le facteur le plus important dans une situation de crise. S'il interprète la crise de colère comme étant une attaque personnelle, comme la preuve de sa propre incompetence, ou encore, comme une atteinte à son autorité, il parviendra difficilement à accompagner l'élève dans ce moment difficile. Si, par contre, il comprend que l'élève a des problèmes et qu'il a besoin d'aide, son intervention sera probablement plus efficace.

Punir ou imposer une conséquence? (voir aussi page 12)

Après une crise de colère, il est recommandé d'avoir recours à la conséquence plutôt qu'à la punition. Une conséquence, contrairement à une punition, entraîne systématiquement une réparation du ou des gestes indésirables. De plus, elle permet à l'élève de faire un lien de cause à effet entre ses comportements indésirables et la situation dans laquelle il se trouve.

Si le jeune a la maturité nécessaire, il serait bon de décider avec lui de la ou des conséquences auxquelles il devra se plier. Si l'enseignant décide et impose une conséquence lui-même, il doit s'assurer que l'élève comprend bien ce qui s'est passé. Ensuite, il devrait l'inciter à prendre conscience des répercussions que ses gestes ont sur lui-même et sur sa classe.

Il arrive parfois que l'élève refuse mordicus de réparer son geste et n'accepte pas de coopérer durant la phase de la postcrise. L'enseignant doit alors lui expliquer l'importance de la réparation à la suite d'une crise de colère. Si l'élève refuse toujours d'obtempérer, l'enseignant se verra dans l'obligation de lui imposer, dans un temps raisonnable, une conséquence qu'il trouve juste. Étant donné que l'enseignant fait figure d'autorité, il est crucial qu'il ait le dernier mot. Cela fait partie de son rôle qui consiste à aider l'élève à acquérir un meilleur contrôle.

*d'après « Savoir accompagner un élève qui fait une crise de colères
©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003)*



Guide d'aide et d'évaluation d'une gestion de crise d'un élève

Auprès de l'élève

Etapes	Suggestions	Evaluation et modalités d'intervention
Reprise de contrôle	<ul style="list-style-type: none">➤ Accorder du temps à l'élève pour se reposer et reprendre son souffle avant de discuter de l'évènement	
Retour sur l'évènement	<ul style="list-style-type: none">➤ Aller chercher la perception de l'élève sur des faits sans juger➤ Éviter les moralisations et reproches➤ Tenter d'arriver à un consensus entre sa perception et celle des témoins impliqués <p>Autres élèves :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Si ce n'est pas encore fait, faire un retour auprès des élèves ayant assisté à la crise. Cela a pu être éprouvant aussi pour eux	
Alternatives à la crise	<ul style="list-style-type: none">➤ Identifier les facteurs précipitants avant la crise: lui faire exprimer ses sentiments avant, pendant et après la crise➤ Faire identifier à l'élève des alternatives : trouver des solutions novatrices, identifier ses forces et ressources ainsi que les adultes autour de lui pouvant l'aider à prévenir ou mieux gérer une autre crise➤ Négocier une entente pour faire autrement. Bien préciser les conséquences négatives et renforcer ses bonnes conduites et réussites➤ À la fin du retour, ne pas oublier de lui faire voir que nous sommes confiants face à un meilleur contrôle de sa part. Donner notre soutien et notre encouragement➤ Si opportun, demander à l'élève de remplir les exigences demandées avant la crise	
Conséquences à l'évènement	<ul style="list-style-type: none">➤ Prévenir l'élève avec des consignes claires et précises des suites à l'évènement (retour en classe, comment, retour à la maison discussion avec parents, étude de cas, etc.)➤ Prendre entente avec l'élève afin qu'il répare et qu'il assume les conséquences de ses actes	

Sources: Protocole sur les mesures contraignantes, École Marie-Rivier, 2007-2008, CS Hautes- Rivières et Protocole d'application des mesures contraignantes, 2006, CS des Rives-de- Saguenay (programme d'intervention non violente en situation de crise – CPI).

Après des intervenants scolaires impliqués

Etapes	Suggestions	Evaluation et modalités d'intervention
Reprise de contrôle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leur accorder du temps pour qu'il récupère ➤ Vérifier que les adultes ont repris le contrôle 	
Retour sur l'évènement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire raconter les faits; les gens n'ont peut-être pas été présents tout au long de l'évènement. Arriver à un consensus 	
Analyse de l'intervention	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier notre modèle d'intervention. Sommes-nous intervenus correctement ? Apprendre de la crise pour mieux intervenir la prochaine fois ➤ Créer un climat propice au soutien mutuel et à l'ouverture sur des changements possibles afin d'améliorer les futures interventions 	
Actions à réaliser suite à de l'évènement (suite)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prévoir qui sera l'intervenant qui consignera les informations (fiche d'analyse d'une situation de crise) ➤ Mettre en œuvre les mesures consignées dans le protocole d'urgence en cas de crise ➤ Dans le respect de la confidentialité et des ententes prises aviser le personnel concerné par la situation ➤ La direction organise, à la demande d'un membre du personnel ou si elle le juge nécessaire, une révision post-incident, le plus tôt possible après l'évènement. Selon la situation, la direction s'assure le bien-être physique et psychologique du personnel impliqué 	

Après des responsables légaux

Etapes	Suggestions	Evaluation et modalités d'intervention
Contexte planifié au plan d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Appliquer la modalité de communication entendue avec les parents (Cahier de liaison) ➤ Bien identifier les comportements qui ont nécessité une mesure contraignante ainsi que les interventions réalisées et leurs résultats ➤ En cas de blessures faites avant ou pendant l'évènement, bien documenter et aviser les parents par un appel téléphonique ➤ Si risque de récurrence ou si mesures particulières à prendre pour le retour à la maison, contacter les parents 	
Contexte non planifié	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mêmes consignes générales qu'en contexte planifié ➤ Toujours contacter les parents par un appel téléphonique ➤ Prévoir une rencontre avec les parents afin d'établir un plan d'intervention (ou sa révision) et prévoir quelles seront les interventions à privilégier si une telle crise se répète 	

Sources: Protocole sur les mesures contraignantes, École Marie-Rivier, 2007-2008, CS Hautes- Rivières et Protocole d'application des mesures contraignantes, 2006, CS des Rives-de- Saguenay (programme d'intervention non violente en situation de crise – CPI).



Mesures de soutien des comportements attendus



Règlement et comportements attendus

Règles	Comportements attendus <small>Les comportements attendus cités ici ne sont que des exemples. La règle a toujours préséance lors de l'application</small>	Raison d'être
J'accepte les autres en gestes et en paroles	<ul style="list-style-type: none"> → J'utilise le titre de civilité madame ou monsieur lorsque je m'adresse à un adulte → Je considère l'autre comme étant mon égal en acceptant sa diversité culturelle, religieuse, sexuelle et physique → Je m'exprime avec calme, courtoisie et je suis à l'écoute de l'autre → Je règle mes conflits par la communication et de manière pacifique 	Ainsi : <ul style="list-style-type: none"> → J'apprends à vivre dans un climat agréable et harmonieux → J'apprends à respecter les différences individuelles → Je peux mieux apprendre → Je favorise les relations positives J'apprends à vivre en société et à devenir responsable
Je garde le mobilier, le matériel et les lieux propres et en bon état	<ul style="list-style-type: none"> → Je dispose de mes déchets selon les normes de l'école (poubelle, recyclage, etc.) → Je remets l'objet utilisé dans le même état que lorsque je l'ai pris → Je range le matériel prêté lorsque j'ai terminé 	Pour : <ul style="list-style-type: none"> → Préserver la qualité de l'environnement → Vivre dans un milieu de travail et de jeu agréable et accueillant → Éviter le gaspillage → Maintenir le matériel en bon état
Je circule de façon sécuritaire	<ul style="list-style-type: none"> → Je me déplace en marchant → Je parle à voix basse dans mes déplacements 	Pour : <ul style="list-style-type: none"> → Permettre aux autres de travailler sans se faire déranger → Favoriser ma sécurité et celle des autres → Éviter les accidents et les conflits
Je m'engage dans ma réussite scolaire	<ul style="list-style-type: none"> → Je fais le travail demandé → J'ai le matériel scolaire requis → Je fais les efforts demandés → Je suis présent à l'heure et à l'endroit prévu → J'apporte seulement les objets autorisés * 	Pour : <ul style="list-style-type: none"> → Apprendre mieux et me donner toutes les chances de réussir → Bien faire mon travail → Être prêt à travailler en même temps que mon groupe

* L'école n'est pas responsable du vol, du bris ou de la perte des objets



Mesures de soutien et conséquences

L'application des mesures de soutien et des conséquences s'effectuera suite à l'analyse de la situation de l'élève en lien avec la nature, la gravité et la fréquence des comportements de celui-ci. Certaines mesures de soutien ou conséquences nécessitent une décision du conseil des maîtres notifiées si besoins dans le cadre d'un PPRE.

MESURES DE SOUTIEN (Selon les besoins d'un élève)	CONSÉQUENCES (Éducatives et graduées)
Mise en place suite à une décision du conseil des maîtres <ul style="list-style-type: none"> → Rappel de la règle → Retour sur le comportement attendu et recherche de solution avec l'élève → Communication régulière entre l'école et la maison (agenda, appel téléphonique) → Soutien au développement des habiletés sociales → Rencontre avec des intervenants de l'école (élève et/ou parents), références à des services périscolaires → Feuille de route ou contrat de la semaine 	Mise en place suite à une décision du conseil des maîtres <ul style="list-style-type: none"> → Avertissement (verbal ou écrit) → Gestes réparateurs (par exemple : travail communautaire, lettre d'excuses) → Retrait de privilège → Retrait d'objets jugés non pertinents dans le cadre scolaire → Retrait de la classe avec travail supervisé relatif au manquement → Mise en place d'un plan d'intervention (PPRE)



Aménager l'espace

Extrait du document : eduscol.education.fr/ressources-2016

➔ Comment aménager sa classe ?

Quelques préconisations

Afin d'assurer et d'accompagner au mieux la transition vécue par l'enfant de la Grande Section au CP, il semble important de penser l'aménagement de la classe de CP dans la continuité des préconisations pour l'école maternelle :

➤ Assurer une bonne circulation

- Éviter de surcharger l'espace en mobilier pour permettre une fluidité des déplacements.

➤ Délimiter les espaces

- La délimitation des espaces est essentielle pour que chaque lieu soit repéré, délimité puis aménagé en fonction de ses spécificités. Le cloisonnement peut se faire par des cloisons basses, des meubles de rangement. Les tapis ou chevalets permettent de structurer un espace sans faire obstacle à la circulation.

➤ Définir la fonction de chaque espace

- Chaque espace aura une fonction spécifique: des espaces d'apprentissage avec l'enseignant (espace regroupement, espace atelier dirigé) et des espaces d'activités autonomes (espace culturel, espace de jeux, espace numérique...)

➤ Éviter les zones d'interférence

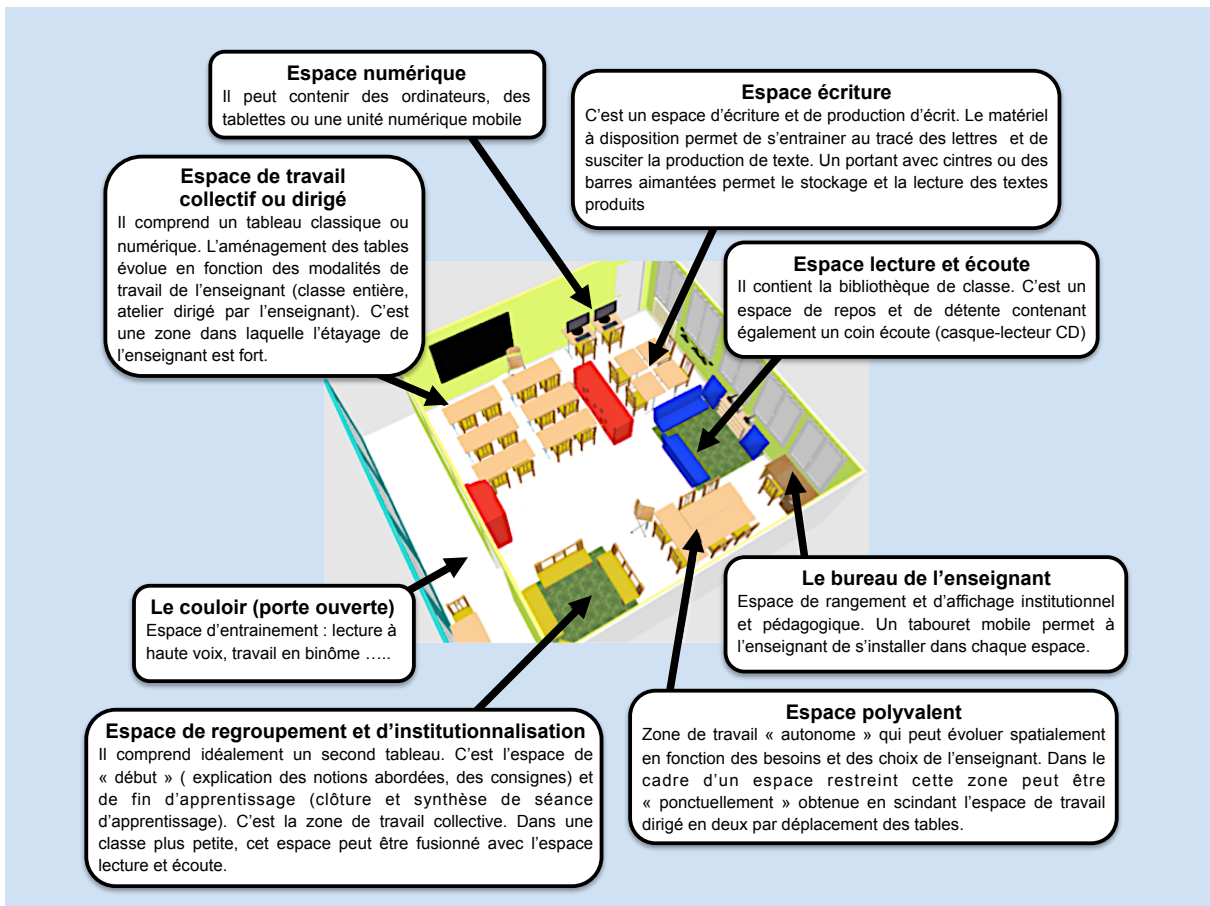
- Répartir équitablement les espaces susceptibles de générer du bruit, répartir les pôles d'attractivité pour éviter les attroupements.

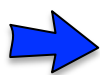
➤ Un espace évolutif

- Entre le début et la fin d'année de CP, les espaces évoluent en fonction des besoins et des projets de classe. L'enseignant dispose les tables selon les modalités de travail qu'il aura choisi. Les déplacements de mobilier doivent pouvoir être assurés par les élèves. • Dans le cadre de la continuité des écoles maternelles et élémentaires, en début d'année des coins-jeux de type «marchande», «cuisine», des pistes graphiques ou des castelets peuvent être installés.

Ce qu'il faut retenir : L'agencement traditionnel de la salle de classe correspond à un modèle d'enseignement qui doit être interrogé. Un aménagement modulaire et flexible dont chaque espace a une fonction propre influence favorablement la réussite des élèves.

Exemple d'aménagement du mobilier dans une classe de 50 m²





Espaces, affichages et modalités de travail

Espaces	Modalités de travail possibles	Types d'affichages
Espace regroupement et institutionnalisation 	Le travail s'y effectue collectivement. C'est un lieu propice aux interactions langagières entre l'enseignant et les élèves et aux productions orales (exposés, récits, débats, poésie...).	Affichages organisationnels (emploi du temps journalier et/ou hebdomadaire, élaborés avec les élèves, groupes de travail, fiche de suivi d'ateliers, responsabilités...) et affichages liés aux rituels de la classe.
Espace de travail collectif ou dirigé 	C'est l'espace de découverte collective des correspondances grapho-phonémiques, des textes de lecture... Il est également aménageable pour des activités en 1/2 classe (groupes homogènes, hétérogènes, affines, de besoins...). Les interactions entre pairs sont favorisées.	Affichages organisationnels (mot de passe, procédures d'utilisation) et pédagogiques (utilisation du traitement de texte ou des logiciels de la classe).
Espace numérique 	Travail individuel, en binômes, pour utiliser un logiciel, consulter le blog de l'école... C'est un espace propice à la mise en place d'un tutorat. La proximité avec l'espace écriture favorise la saisie des textes produits. La mobilité d'éventuelles tablettes permet une utilisation dans tous les espaces.	Affichages organisationnels (mot de passe, procédures d'utilisation) et pédagogiques (utilisation du traitement de texte ou des logiciels de la classe).
Espace écriture 	Espace d'écriture individuelle ou de productions à plusieurs. La constitution de groupes évolue au cours de l'année. La coopération est développée.	Affichage des textes de référence pour la production d'écrit, des textes réalisés en dictée à l'adulte et des productions d'élèves terminées et/ou en cours de réalisation. Ces affiches sont fixées à des cintres, rangés sur un portant mobile, à disposition de tous. Une piste graphique peut être installée afin d'améliorer les compétences en graphisme et écriture.
Espace lecture et écoute 	C'est un lieu calme, à faible effectif mais qui peut accueillir le collectif pour une lecture à haute voix par le maître.	Affichage des règles spécifiques à l'utilisation du matériel, des couvertures des albums et documentaires étudiés, des outils construits en lecture, des poésies étudiées...
Espace polyvalent 	C'est prioritairement un espace de travail en autonomie permettant des travaux de groupe ou des activités individuelles. La manipulation et l'étayage sont privilégiés pour les élèves les plus fragiles.	Affichages évolutifs en lien avec les notions spécifiquement travaillées, les projets de classe dans différentes disciplines. Une horloge fixée au mur permet aux élèves d'identifier les différents temps de travail.
Le couloir 	Travail individuel ou en binôme pour des lectures à haute voix, des récitations de poésie.	Affichages à visée communicationnelle : productions d'élèves, comptes-rendus, annonces de sorties...
Le bureau de l'enseignant 		Affichages réglementaires (liste d'élèves, emploi du temps, consignes d'évacuation, PPMS...) et pédagogiques (progressions, programmations...).

Ce qu'il faut retenir : La pluralité et la flexibilité des espaces offrent à l'enseignant des possibilités d'organisation variées. Il veillera à alterner les différentes modalités de travail au fil de la journée : individuel / en groupes / collectif ainsi que les modes de travail : dirigé, semi-dirigé et en autonomie.



« Différenciation pédagogique »

Conférence Consensus (extrait du dossier de synthèse -mars 2017)

➔ Pratiques enseignantes

Un enseignant, dans sa classe, doit être en mesure de faire varier ses pratiques, afin de s'adapter à la diversité de ses élèves, tout en maintenant des objectifs communs et des temps d'apprentissage collectifs. Cela suppose une maîtrise des contenus enseignés, une évaluation fine et régulière des savoirs des élèves et la mise en place de routines dans les classes.

Garantir des objectifs ambitieux communs à tous

La différenciation pédagogique ne signifie pas la différenciation des objectifs pédagogiques qui conduit à un creusement des inégalités scolaires. Ainsi, l'entraînement des élèves sur des tâches à automatiser est nécessaire mais ne doit pas faire perdre de vue les habiletés de plus haut niveau pour tous les élèves. Une baisse du niveau d'exigence est contre-productive pour la réussite des élèves. **Il s'agit alors de proposer une palette diversifiée de manières d'arriver au résultat, sans pour autant abaisser le niveau des tâches demandées.**

Prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives

La différenciation ne signifie pas la fin de l'enseignement en classe entière. La conduite de séances collectives n'est pas contradictoire avec la prise en compte des singularités des élèves. Ainsi, en classe entière, les enseignants peuvent récolter les différentes méthodes proposées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe, et les exposer à la classe. Chaque élève peut repérer où il en est et identifier des méthodes plus expertes proches de la sienne.

Faire expliciter par les élèves ce que l'on attend d'eux

Les élèves doivent être amenés, régulièrement, à expliciter leur cheminement, pour rendre objectif ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté. Leur enseignant doit les accompagner dans cette phase. Cela suppose qu'il fasse des retours précis à chaque élève sur ses progrès et sur les nouveaux objectifs qui lui sont fixés.

➔ **L'exemple** La table d'appui : un espace d'aide est matérialisé dans la classe ; les élèves sont amenés à y expliciter leur démarche à voix haute et à écouter celle des autres, en présence de l'enseignant.

Pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves

Les enseignants doivent permettre aux élèves de formuler eux-mêmes les critères de réussite des tâches qu'ils ont à accomplir. Il s'agit de construire, avec les élèves, une grille progressive et claire des buts visés. Cela leur donne un appui pour repérer ce qui est essentiel et accroît leur sentiment de compétence.

Varié les situations d'apprentissage

Les apprentissages doivent s'appuyer sur un ensemble cohérent de situations de classe variées, toutes nécessaires (phase d'entraînement, phase de résolution de problèmes, phase de bilan...). La recherche montre que les approches laissant trop de liberté aux élèves ne sont pas les plus efficaces notamment pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés scolaires.

Agencer les différentes phases d'apprentissage

Les enseignants doivent penser que la différenciation peut intervenir à plusieurs moments d'une séquence pédagogique avec des intentions.

➤ **Avant l'enseignement** : réactiver les connaissances, identifier la nature de ce qui est déjà appris ou encore fragile pour chaque élève, préparer la tâche en fournissant des clés d'accès vers ce qui suit ;

➤ **Pendant l'enseignement** : soutenir l'apprentissage, aménager la tâche en la rendant accessible, évaluer le cheminement cognitif de chaque élève via une analyse de ses acquis et de ses erreurs ; s'arrêter pour formaliser et structurer progressivement ce qui est acquis ;

➤ **Après l'enseignement** : exercer, revoir ce qui n'a pas été compris, vérifier l'autonomie acquise par l'élève sur les objets d'apprentissage.

Adopter des postures enseignantes variées

La recherche a montré que les élèves qui réussissent adoptent une variété de postures dans leurs apprentissages, et notamment, pour les plus avancés, des postures réflexives et créatives. Pour arriver à ce résultat, les enseignants doivent eux-mêmes adopter une variété de postures d'enseignement : posture de contrôle (cadre d'une situation), posture d'accompagnement (aide ponctuelle, individuelle ou collective)... En faisant varier leurs propres postures, les enseignants encouragent les élèves à recourir, eux aussi, à une large palette de postures.

Eviter les difficultés liées au travail à la maison

Le travail individuel des élèves, réalisé à la maison, ne doit pas comporter de difficultés majeures mais se concentrer sur le renforcement de ce que les élèves savent déjà . Les devoirs donnés aux élèves doivent être à leur portée.

Dispositifs dans la classe

La différenciation pédagogique peut passer par une réorganisation de la classe. Les dispositifs proposés aux élèves doivent être variés et souples. Ils doivent favoriser les interactions entre l'enseignant et ses élèves d'une part, et entre les élèves d'autre part. Ils peuvent aussi s'appuyer sur la présence de deux enseignants intervenant ensemble ou séparément dans la même classe.

Se libérer, ponctuellement, de la gestion collective de la classe

Les travaux de groupes et/ou les travaux individuels permettent à l'enseignant de se libérer momentanément de la gestion collective de la classe et d'être plus disponible pour accompagner un ou quelques élèves.

→ **L'exemple** Le plan de travail : des élèves travaillent en autonomie avec un plan de travail pour consolider leurs apprentissages pendant que l'enseignant peut mener un atelier dirigé auprès de quelques élèves dont il a perçu des difficultés durant la séance collective.

Faire coopérer les élèves efficacement

La recherche montre qu'un travail dans un groupe est bénéfique à chacun de ses membres, uniquement s'il respecte certaines conditions. Ainsi, pour qu'un travail coopératif existe, la tâche réalisée par les élèves doit résulter d'un apport de chaque individu dans le collectif, dans le cadre d'une organisation structurée (explicitation des rôles de chacun), avec des responsabilités partagées.

→ **L'exemple** Les petits groupes : des groupes de 2 à 5 élèves sont constitués ; l'enseignant présente les modalités du travail en groupe, veille à ce que chaque membre du groupe soit indispensable à la réussite de la tâche et permet aux élèves de faire un bilan de ce qu'ils ont appris.

Organiser un tutorat entre élèves

L'intervention d'un élève tuteur, moins formelle que celle de l'enseignant, est un moyen de répondre aux obstacles rencontrés par un élève tuteuré. La recherche montre que, pour que cela bénéficie à tous, les tuteurs doivent bénéficier d'une préparation pour accompagner efficacement les tuteurés. Les tuteurs tirent systématiquement bénéfice de ce dispositif car ils se voient offrir des occasions d'explicitation et de consolidation des savoirs et savoir-faire qu'ils maîtrisent.

→ **L'exemple** Le tutorat : des binômes tuteur-tuteuré, prenant en compte les affinités des élèves, sont constitués; le tuteur est spécifiquement préparé à son rôle, à l'analyse des difficultés rencontrées par l'autre et à la façon d'y répondre ; le tuteuré se voit proposer une nouvelle formulation par un élève semblable à lui.

Regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin

La recherche montre que composer un groupe réduit d'élèves sur un temps spécifique est bénéfique aux apprentissages, uniquement si certaines conditions sont réunies. Ainsi, les enseignants peuvent constituer des groupes autour d'un même besoin, reposant sur l'évaluation préalable (pas forcément écrite) d'une compétence précise. Le groupement doit être flexible et réévalué en fonction des progrès des élèves, pour éviter la démotivation et la stigmatisation. Les temps en groupe homogène peuvent être réguliers mais doivent rester nettement inférieurs au temps en groupe/classe hétérogène.

Travailler à plusieurs enseignants

Co-enseigner consiste à partager, à deux enseignants au moins, un même espace-temps. Les enseignants sont conjointement responsables des objectifs d'apprentissage à atteindre. Ils co-observent, co-produisent et co-analysent leurs pratiques respectives. Le co-enseignement n'a pas besoin d'être appliqué tout le temps et peut être pensé au sein d'un même cycle.

→ L'exemple

Le co-enseignement : dans la même classe, deux enseignants font leur cours en même temps, ou un enseignant fait cours pendant que l'autre apporte une aide ponctuelle, ou les deux enseignants aident les élèves qui en font la demande ; les élèves profitent des deux façons différentes de présenter les contenus.

Le co-enseignement ne doit pas être confondu avec la co-intervention. Celle-ci, en divisant le travail entre les enseignants et parfois le lieu d'apprentissage, permet de créer des groupes restreints, notamment d'élèves en difficultés sur une notion donnée. Elle peut être efficace sous certaines conditions (par exemple, un enseignement centré sur les savoirs et les stratégies d'apprentissage et soutenu par des interactions plus nombreuses entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes).

Cependant, la recherche montre que la co-intervention peut présenter plusieurs risques, notamment lorsqu'un ou quelques élèves en difficultés sont séparés du groupe classe :

- ↘ le risque, pour quelques élèves, d'être exposés à des savoirs déconnectés de ceux de la classe. En effet ce qui est fait hors de la classe est souvent très différent de ce qui est fait en classe. Pendant ce temps-là, les apprentissages en classe se poursuivent et les élèves du groupe externalisé en sont privés ;
- ↘ le risque de ne pas reconnecter les apprentissages effectués dans le groupe externalisé avec ceux de la classe. C'est souvent aux élèves eux-mêmes de faire le lien entre les deux espaces ; or, plus un élève éprouve des difficultés, moins il est en mesure d'opérer ces liens seul ;
- ↘ le risque pour les élèves de se voir proposer des situations de plus en plus simples, au sein d'un regroupement homogène d'élèves avec des difficultés ; or quand les situations sont trop simples, les élèves ont peu d'occasions de progresser.

➔ Organisation de l'école ou de l'établissement

La différenciation pédagogique doit dépasser le simple cadre de la classe. Elle doit être pensée dans le temps (à l'échelle d'un cycle) et dans l'espace (à l'échelle de l'école ou de l'établissement). Ce pilotage de la différenciation au niveau de l'école ou de l'établissement doit être pensé en amont de l'organisation, par chaque enseignant de sa classe. Il permet ainsi d'articuler des classes hétérogènes avec des dispositifs locaux de différenciation pédagogique.

Désigner l'établissement, l'école ou la circonscription comme lieu de construction de la pédagogie

Le cadre pédagogique doit être défini à l'échelle de l'école, de la circonscription (premier degré) ou de l'établissement (second degré). Les enseignants doivent être incités à mutualiser leurs questionnements, leurs besoins et leurs pratiques. Un cadre de collaboration doit être proposé, fondé sur des objectifs communs à atteindre.

Créer une souplesse grâce à l'organisation de l'emploi du temps

Afin de favoriser la différenciation pédagogique, les personnels de direction des collèges et lycées doivent penser des emplois du temps qui la facilitent. La mise en place d'emplois du temps avec des heures en barrettes (par exemple, plusieurs classes de sixième ont cours de français en même temps) doit permettre aux enseignants d'envisager des travaux communs, pour mettre en place des dispositifs spécifiques ou des projets.

Favoriser les classes hétérogènes tout en organisant des groupes restreints

Les classes hétérogènes sont à privilégier pour éviter des classes de niveau ou à option dont la recherche montre qu'elles augmentent les écarts de résultats entre élèves. Cependant, des regroupements homogènes peuvent être efficaces s'ils visent l'acquisition d'une compétence très précise et s'inscrivent dans la durée d'une séquence d'apprentissage exclusivement.

→ L'exemple

La mise à profit des cycles : un groupe d'élèves, de différents niveaux d'enseignement (5^{ème}, 4^{ème}) est réuni temporairement pour avancer sur une notion très précise (par exemple, en mathématiques, sur l'enseignement des fractions).



Fiches d'aide à la mise en place de dispositifs personnalisés



« Pédagogie différenciée » Types de regroupements des élèves en classe

	Avantages	Inconvénients	Exemples d'activités
Grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Constitue une formule efficace et économique qui permet de s'adresser à tous les élèves. - Simplifie la planification - Facilite la gestion. - Développe l'esprit de classe et le sentiment d'appartenance. - Constitue l'occasion d'un partage entre tous les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves ne suivent pas. - Comporte peu d'interactions sociales. - Procure peu de feed-back. - Rend les élèves peu actifs. - L'intérêt des élèves diminue après quelques minutes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation d'un concept nouveau - Démonstration d'une stratégie en lecture, en écriture ou en mathématiques - Lecture aux élèves - Débat de classe - Lecture partagée
Petit groupe homogène	<ul style="list-style-type: none"> - Permet un enseignement convenant au niveau d'habileté de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stigmatise certains élèves. - Nuit à l'estime de soi et à la confiance en soi des élèves. - Est souvent centré sur des habiletés de bas niveau cognitif et des activités non significatives. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mini leçon sur un concept particulier ou une stratégie - Pratique guidée
Petit groupe hétérogène et coopératif	<ul style="list-style-type: none"> - Favorise les interactions sociales et le dialogue entre élèves. - Permet d'acquérir des habiletés de collaboration. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demande une bonne préparation des activités et du matériel. - Exige que les élèves soient capables de travailler ensemble. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classement de mots - Ecriture en groupe - Atelier de lecture - Résolution de problèmes
Binôme	<ul style="list-style-type: none"> - Donne l'occasion de mettre en pratique des habiletés. - Assure un soutien entre élèves. - Favorise l'estime de soi et la motivation chez le tuteur et l'élève aidé. - Nécessite peu de planification et s'implante facilement en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont facilement hors tâche. - Exige que les élèves soient capables de travailler ensemble. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture à deux - Révision d'un texte écrit - Révision en résolution de problèmes - Apprentissage des tables
Enseignement individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Permet de consolider les apprentissages. - Favorise la réflexion personnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Doit être bien planifié et de courte durée. - Peut faire perdre le contrôle de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide dans un atelier d'écriture - Entrevue méta cognitive. - Mini leçon.

D'après Lise Saint Laurent – *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* - Gaétan Morin éditeur- Chénelière éducation



« Pédagogie différenciée »

L'individualisation immédiate

<p>L'individualisation immédiate, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit de ne pas laisser sans suite des activités non réussies, qui sont à la portée des élèves, et de réagir dans la séance qui suit.</p> <p>Il s'agit de faire travailler seul l'élève à son juste besoin en l'aidant à prendre conscience de ses progrès, quel que soit son niveau, en comparant ses productions au fil des semaines, dans la continuité.</p>	<p>Supports : DIFFÉRENTS</p> <p>Consignes : IDENTIQUES</p> <p>Etayage du maître : EN CAS DE BESOIN SEULEMENT</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'activité proposée a été réalisée lors de la séance précédente par les élèves concernés. Chacun a trace de sa production personnelle.</p> <p><u>Préparation</u> : Avoir analysé les erreurs et les réussites et indiqué les stratégies pour réussir (par exemple lors d'un échange collectif).</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- Faire réaliser à nouveau une tâche soit à l'identique, soit avec une légère variation : les tâches seront adaptées au niveau des élèves.- Faire comparer l'ancienne production à la nouvelle, valoriser les progrès. <p>La nouvelle « performance » sera éventuellement à dépasser lors de l'entraînement suivant.</p> <ul style="list-style-type: none">- Pour le très bon élève, la tâche donnée consiste à complexifier la consigne de la tâche antérieure et à comparer les productions en mettant également l'accent sur la progression.	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none">- Face à la mise en œuvre de compétences nouvelles au fil de l'année, il y a risque pour l'élève en difficulté d'être maintenu dans la conviction de ses incompétences. En lui faisant réaliser une tâche qui le plaçait en situation de difficulté voire d'échec, l'élève va constater que ce qu'il ne parvenait pas à faire antérieurement est aujourd'hui réussi : il se trouve ainsi en situation de progrès.- Dans cette activité à réaliser en groupe-classe, chacun trouve son intérêt. Pour chacun, c'est l'occasion de constater ses progrès.- Il ne s'agit pas de prévoir une activité différente par élève. L'enseignant a repéré des besoins communs à plusieurs élèves en analysant les réalisations.- Dans les cahiers des élèves, les progrès sont plus aisés à constater car l'activité se situe dans le prolongement de la précédente.
<p>Variante</p> <p>LE PLAN DE TRAVAIL</p> <p>Il systématise l'individualisation en permettant d'enchaîner les tâches (voir page suivante).</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none">- Malgré la forme de l'activité, certains élèves peuvent avoir le désir de comparer leurs réalisations à celles des autres. L'enseignant valorisera la comparaison entre des performances individuelles passées et d'autres actuelles.- Si l'on constate qu'un élève n'a pas progressé, une approche réflexive sur la nature de sa difficulté pourra être conduite en aide personnalisée par exemple. On peut en classe proposer alors une simplification de la tâche à produire ne sélectionnant qu'une part de l'activité à réaliser. C'est cet objectif simple qui doit faire l'objet du progrès.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>



« Pédagogie différenciée »

L'aide des pairs

<p>L'aide des pairs, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit d'une aide « horizontale » d'un élève vers un autre élève. Cette aide est mise en œuvre par l'élève aidant soit avec l'accord de l'enseignant, soit à sa demande.</p> <p>Elle se base sur le volontariat : le désir d'aider et celui d'être aidé. Elle nécessite donc un accord réciproque entre les deux élèves concernés.</p> <p>Elle vient en fin d'activité d'entraînement ou d'exercice, lorsqu'un élève a terminé et qu'un autre se trouve en difficulté légère.</p>	<p>- Supports : IDENTIQUES</p> <p>- Consignes : IDENTIQUES</p> <p>- Étayage du maître : AUCUN</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Un élève vient de finir son activité.</p> <p><u>Préparation</u> : Une fois qu'elle a été mise en place, cette modalité ne nécessite pas de préparation particulière. C'est en début d'année qu'il est utile, collectivement, de réfléchir à la notion d'aide mutuelle, dans le cadre de l'instruction civique et morale. Au cours d'un conseil d'élèves, si cette pratique existe dans la classe, ce thème peut être abordé.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- Lors d'une activité ordinaire de classe, un élève plus rapide, plus expert, termine son travail avant les autres.- Son travail est validé par l'enseignant.- Avec l'accord de l'enseignant, ou à la demande de celui-ci, l'élève fournit son aide à un élève en difficulté sur la tâche à réaliser.- L'élève qui aide n'est pas celui qui « tient le crayon ». Il explique, guide, propose des procédures, mais ne fait pas à la place de son camarade. C'est l'élève en difficulté qui agit et réalise la tâche.- Lorsque le travail est terminé, le binôme sollicite la validation de l'enseignant. Ce dernier s'assure de la participation active de l'élève aidé. <p><u>Fréquence</u> :</p> <p>5 à 10 min en fin d'activité, sans limitation de fréquence.</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none">- Cette démarche en binôme est intéressante pour les deux élèves concernés :<ul style="list-style-type: none">▪ l'élève qui aide doit apprendre à se mettre à la place de celui qui ne comprend pas ; c'est une démarche qui nécessite de réfléchir à la façon dont on procède soi-même ; ce retour sur le savoir renforce la solidité de l'acquis chez celui qui sait déjà ;▪ l'élève aidé bénéficie des conseils d'un élève de son âge qui a, comme lui, été confronté à l'apprentissage ; l'expérience unique qui lui est alors proposée est différente de celle qu'a proposée l'enseignant, complémentaire.- L'enfant qui aide sait souvent trouver des mots que l'adulte n'utilise pas spontanément pour expliquer.- L'élève en difficulté, aidé par un camarade volontaire et dont il a la possibilité d'accepter l'aide, se trouve en confiance, plus disposé à montrer ses difficultés, à être aidé.
<p>Variantes</p> <p>DES TEMPS EN "BINÔMES"</p> <p>On peut envisager de systématiser cette aide en instituant des binômes stables, homogènes par l'affinité, hétérogènes par les compétences : chaque élève sait qui il doit aider. Dans ce cas, on peut banaliser un temps de la semaine (10 à 20 min) où l'élève aidant se met au service du camarade qu'il aide sur une pluralité de tâches, notamment pour des activités non terminées, des classeurs mal ordonnés...</p> <p>LE TUTORAT</p> <p>A raison d'une séance par semaine, pour une période donnée, deux classes de niveaux différents se réunissent, par exemple CE2/CP, GS/PS. Chaque « grand » a en charge un « petit » pour lequel il prépare une activité, repère ses progrès, observe ses cahiers...</p> <p>Il devient son référent, dans la classe, mais aussi dans l'école, notamment dans la cour, à la cantine. Cette responsabilité nouvelle renvoie le « grand » à son propre parcours d'élève, mais aussi à la manière dont il aborde son propre travail.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none">- La différence entre « aider » et « faire à la place » n'est pas simple à intégrer.- Aider s'apprend : il est du rôle de l'enseignant de bien observer la manière avec laquelle l'aide est donnée, et au besoin de guider l'élève aidant. Il s'agit d'un apprentissage explicite : « apprendre à aider ».- On aide bien celui qu'on a envie d'aider. On se laisse aider par celui dont on ne craint pas le jugement, des remarques blessantes, mais au contraire dont on sait qu'il sera bienveillant. Il convient donc de ne pas contraindre les élèves à s'associer en binômes non désirés.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>



« Pédagogie différenciée »

Le groupe dirigé par l'enseignant au sein du groupe-classe

<p>Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Les élèves vont réaliser le même travail, sur le même support, avec les mêmes consignes.</p> <p>Ce qui varie est la modalité : en début de séance, les élèves qui ont des difficultés sont autour de l'enseignant alors que les autres sont seuls.</p>	<p>Supports : IDENTIQUES Consignes : IDENTIQUES Étayage du maître : FORT EN DÉBUT DE SEANCE</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'enseignant connaît les fragilités des élèves dans le domaine dans lequel se situe l'activité proposée.</p> <p><u>Préparation</u> : L'enseignant a bien analysé les éléments de la tâche qui font obstacle. Il a éventuellement préparé un support collectif pour le petit groupe.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <p>Lancement :</p> <ul style="list-style-type: none">- explication des tâches, de leurs objectifs dans la progression de la classe ;- formulation des objectifs de l'organisation proposée : groupe réuni autour de l'enseignant, les autres élèves en autonomie. <p><u>Mise en œuvre</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- Les élèves travaillant seuls ne dérangent pas l'enseignant.- Les élèves du groupe dirigé œuvrent ensemble et bénéficient de l'étayage de l'enseignant (près du tableau, à une table au fond de la classe...) <p><u>Deux modalités différentes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- toute l'activité est menée avec l'étayage du maître : les élèves qui étaient en autonomie donnent leurs réponses lors de la correction collective : ce sont les élèves qui ont travaillé avec l'enseignant à qui est donné le rôle de validation des réponses des autres élèves ;- les élèves soutenus par le maître accomplissent ensuite en autonomie une partie de l'activité : lors de la mise en commun collective des démarches, tous les élèves sont sollicités sans différence <p><u>Fréquence</u> :</p> <p>Plusieurs fois par semaine en fonction des besoins rencontrés.</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none">- Ne pas creuser les écarts : les élèves travaillent sur la même tâche.- Ne pas laisser l'élève face à la difficulté : en petit groupe, il ne peut plus se reposer sur l'élève « expert » : sa mobilisation en est facilitée.- Les comportements d'autonomie sont favorisés.- Tous les élèves travaillent sur le même support, ce qui permet en fin de séance d'organiser une mise en commun, et donc de préserver l'aspect collectif de l'apprentissage. <p>=>Valorisation des élèves en difficulté.</p> <p>=>Tous les élèves ont le même statut.</p>
<p>Variante</p> <p>Le groupe dirigé n'est pas nécessairement un groupe d'élèves « en difficulté ». L'organisation de l'activité en elle-même peut nécessiter un travail en petit groupe :</p> <ul style="list-style-type: none">- lorsque le matériel n'est disponible que pour un groupe ;- lorsque l'activité est fondée sur l'expression orale intense des élèves (groupe de langage en français, en langue étrangère) ;- lorsque l'activité nécessite un suivi constant des élèves (évaluation des démarches par exemple).	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none">- Le travail en petit groupe avec l'enseignant ne doit pas déranger la concentration des autres élèves : l'enseignant lui-même veille à moduler sa voix.- Attention à bien faire travailler les élèves sur les mêmes supports et surtout sur les mêmes compétences. Dans ce dispositif, il ne s'agit pas de traiter une notion simplifiée avec certains et une autres plus avancée avec d'autres.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>

<p>L'organisation en ateliers, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>La classe est divisée en groupes répartis par tables, à la manière de ce qui se fait très traditionnellement en maternelle. Or la pratique des ateliers a tout à fait sa place à l'école élémentaire.</p> <p>La définition du travail en atelier se limite à l'organisation (= des élèves installées en groupe à des tables différentes) car le fonctionnement peut être très différent en termes d'objectifs.</p> <p>Pour que le dispositif des ateliers relève de la pédagogie différenciée et non d'une simple rotation de la même activité pour tous les élèves, plusieurs dispositifs sont possibles, présentés dans les pages précédentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le groupe détaché au sein du groupe-classe : un atelier dirigé/les autres en tâche autonome; - les groupes hétérogènes avec des rôles différents au sein du groupe : avec un travail de coopération dans chaque groupe; - les groupes de besoin : les élèves accomplissent des tâches choisies en fonction de leurs besoins, par conséquent tous les élèves ne tourneront pas aux différentes activités qui, chacune, répondent à des objectifs divers. <p>Un autre fonctionnement, décrit ci-dessous, est envisageable : les ateliers tournants pour des raisons justifiées.</p>	<p>Supports : DIFFERENTS</p> <p>Consignes : DIFFERENTES</p> <p>Étayage du maître : FORTE PRÉSENCE auprès des élèves qui en ont besoin ou auprès d'un groupe</p> <hr/> <p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un matériel que l'enseignant n'a pas en nombre suffisant pour tous les élèves. - Selon la formule : <ul style="list-style-type: none"> ▪ si le maître dirige un groupe qui bénéficie de son attention et des étayages adaptés aux besoins immédiats, les autres groupes peuvent développer l'autonomie et la coopération ; ▪ s'il ne dirige pas de groupe, l'enseignant peut observer et aider autant que de besoin.
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situations de départ</u> :</p> <p>1- A chaque groupe correspond un matériel différent qui ne peut être proposé à toute la classe en même temps, par exemple l'utilisation de l'espace et du matériel de peinture ne peut être utilisé simultanément par toute la classe à l'école maternelle.</p> <p>2- Autre situation : chaque activité correspond à l'élaboration d'une étape d'une réalisation, d'un projet, d'une expérience ; chacun va contribuer tour à tour à l'une des étapes, et successivement à toutes.</p> <p><u>Préparation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant doit avoir pensé chaque atelier comme un espace d'apprentissage : découverte, entraînement, réinvestissement... - Le matériel utile est prévu préalablement pour chaque atelier. <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La durée : La tradition de l'école maternelle veut que les ateliers tournent sur 4 jours, les 4 jours d'école de la semaine. Ce pourrait être sur 3 jours, sur deux jours, sur une journée... - Le lancement : l'ensemble des activités sont présentées, leur enchaînement, le projet, les objectifs d'apprentissage et les raisons d'une organisation en ateliers tournants. - La mise en œuvre : à la fin de chaque séance ou au début d'une nouvelle séance, l'activité donne lieu à un bilan permettant de rappeler les consignes, les compétences visées, les stratégies pour réussir. <p>Ces éléments sont de plus en plus et de mieux en mieux formulés par les <u>élèves eux-mêmes</u>, qui sont chargés, pour ceux qui ont déjà effectué l'activité de l'atelier, de <u>donner des conseils</u> à ceux qui ne l'ont pas effectuée. Ainsi, un atelier peut d'une fois sur l'autre évoluer, par l'exigence apportée, par le fait que l'on s'appuie sur les réalisations précédentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître : soit il prend en charge un atelier dont la consigne ou le matériel nécessite sa présence, soit il supervise l'ensemble de la classe en portant son attention aux élèves en difficulté. 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un risque est de ne recourir en maternelle qu'à cette modalité de travail tout au long de l'année, sans que puisse être justifiée cette modalité systématique de travail. - L'enseignant, se concentrant sur un atelier, doit s'assurer que les autres ont ce qu'il faut pour œuvrer sans son aide. Sinon, ces élèves viendront le déranger, ou se détourneront de la tâche. - Si le lancement de l'activité est incomplet, la mise en œuvre des ateliers peut être très lente voire confuse, l'enseignant devant repasser dans chaque atelier pour donner les consignes. - Même s'il se concentre sur un groupe, l'enseignant doit être vigilant par rapport à qui se fait dans les autres ateliers. - Il ne doit pas y avoir un atelier central autour duquel graviteraient des ateliers périphériques <i>occupationnels</i>.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>



« Pédagogie différenciée »

Le groupe de besoin

Les groupes de besoin, qu'est-ce que c'est ?

Ces groupes sont constitués ponctuellement en fonction des difficultés momentanées rencontrées ou des nécessités d'approfondissement (pour les très bons élèves). Il s'agit donc de groupes **homogènes**, changeants. Le groupe de besoin peut travailler guidé par l'adulte ou en autonomie. L'activité donnée lui permet de progresser. Au sein du groupe, les élèves ont la même tâche, mais ne travaillent pas ensemble avec une tâche en coopération.

Fonctionnement

Situation de départ : L'évaluation et l'observation montrent que les rythmes d'apprentissages sont décalés sur une ou des compétences précises. Il peut s'agir d'un même domaine (par exemple la lecture) ou de domaines différents (un groupe va travailler en mathématiques, l'autre en écriture).

L'organisation en groupes de besoin peut aussi être liée à la possibilité de travailler en groupe plus réduit (élèves faisant la sieste, intervention d'un PVP, disponibilité d'un collègue ou du directeur) ; dans ce cas, l'enseignant va choisir des activités dont la mise en œuvre est favorisée par ces conditions exceptionnelles.

Préparation :

- L'enseignant a identifié les besoins des élèves notamment par l'analyse des erreurs ou, à l'opposé, par l'observation d'une grande réussite qui peut être liée à la facilité de la tâche.

- Il a choisi les tâches, les supports, en fonction des besoins. Pour le groupe qui travaillera avec lui, il a levé les obstacles parasites afin de se centrer sur la compétence qu'il vise. Il ne simplifie pas pour autant la tâche.

Déroulement :

Lancement :

- expliquer la raison du choix de l'organisation ;
- donner les consignes sous une forme adaptée aux élèves (oralement, par écrit) ; s'assurer que le lien est bien établi avec les séances précédentes.

Mise en œuvre :

- les élèves travaillant seuls ne sollicitent pas l'enseignant ;
- il autorise les interactions entre élèves ;
- les élèves du groupe de besoin dirigé œuvrent avec l'enseignant, bénéficiant de son étayage.

En fin de séance :

- retour au grand groupe, qui refonde le « groupe-classe », préservant ainsi la vie du groupe et la dimension collective des apprentissages ;
- communication sur les tâches non limitée au respect des consignes : sur les difficultés, les stratégies mises en œuvre.

Supports : DIFFERENTS

Consignes : DIFFERENTES

Etayage du maître : FORTE PRÉSENCE

Avantages

- L'élève a une activité vraiment adaptée à ses besoins.
- Le maître est particulièrement attentif aux élèves ayant des difficultés.
- Les groupes sont « ouverts » et les élèves entrent et sortent au fil de leurs besoins ponctuels, sans stigmatisation.

Vigilances

- Organiser le travail en groupes de besoin ne signifie pas que les élèves travaillent ensemble, mais qu'ils ont la même tâche.
- On évitera de placer un élève systématiquement dans un groupe de besoin dirigé par le maître, ce qui risquerait de le placer en position de dépendance systématique, sans travail en autonomie.
- Figé les groupes présente le risque de glisser du groupe de besoin au groupe de niveau permanent. Le groupe de besoin est provisoire, par opposition au groupe de niveau qui constitue une sorte de « filière » : dans un groupe de besoin, les élèves sont affectés à partir des besoins identifiés par le maître, ces besoins n'indiquant pas nécessairement des écarts de niveau entre les élèves, mais des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés ou qui devraient être développés davantage.
- Une insuffisante fréquence d'un fonctionnement en groupes rendrait la pédagogie trop collective, mal adaptée aux besoins de chacun.
- Une trop grande fréquence rendrait insuffisants les temps de classe collectifs qui fondent la vie du groupe-classe.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>



« Pédagogie différenciée »

Les groupes hétérogènes

<p>La différenciation en groupes hétérogènes, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Elle consiste en une répartition des tâches à accomplir afin que chacun puisse apporter sa part personnelle au travail collectif.</p> <p>La régulation au sein du groupe est un objectif relevant des compétences sociales à développer. Les élèves sont « en groupe » et font un travail « de groupe », « en équipe ».</p>	<p>Supports : IDENTIQUES</p> <p>Consignes : DIFFÉRENTES AU SEIN DU GROUPE</p> <p>Etayage du maître : AUCUN ou PONCTUEL</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Les groupes hétérogènes peuvent correspondre aux groupes-tables qui réunissent les élèves géographiquement proches : ces groupes résultent donc du placement ordinaire des élèves de la classe à l'école élémentaire. Ils peuvent aussi être constitués de façon spécifique et volontaire par l'enseignant, en maternelle notamment.</p> <p><u>Préparation</u> :</p> <p>Pour l'activité proposée, l'enseignant va demander aux élèves d'élaborer une trace et/ou de prévoir une présentation orale de leurs travaux de groupe. Dans ce cadre, l'enseignant a prévu une fonction pour chaque membre du groupe. Ainsi, le travail de groupe n'est abouti que lorsque chacun des membres a fait sa part. L'enseignant peut répartir les tâches selon leur niveau de complexité. Il fait en sorte que même la tâche la plus simple soit indispensable à la réussite finale.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- L'enseignant explique les consignes et leurs objectifs ; il prend le temps nécessaire pour montrer les tâches et les traces attendues, ainsi que la répartition de celles-ci entre les membres du groupe ; l'objectif explicite est double : <i>cognitif</i> car lié à l'activité en jeu, <i>social</i> car lié au fonctionnement du groupe.- Mise en œuvre du travail de groupe. L'enseignant régule, s'assurant que chacun réalise bien sa part du travail : il est particulièrement attentif aux élèves en difficulté en les stimulant pour réaliser leur tâche et pour susciter les interactions dans le groupe.- Collectivement : confrontation des résultats et des démarches.	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none">- La répartition des responsabilités est la garantie d'une participation active de chaque membre du groupe, quelles que soient ses compétences.- La réussite de l'élève qui a des difficultés contribue la réussite de tout le groupe : des interactions et des apports d'aides peuvent ainsi se développer.- La part effective de l'élève en difficulté dans un travail de groupe peut ainsi devenir réelle et valorisée.
<p>Variante</p> <p>EN GROUPE DE DEUX : cette même démarche peut être organisée sans difficulté pour des binômes de tables proches.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none">- Chacun dépendant du travail des autres, il est essentiel que l'élève en difficulté soit en activité et contribue à l'avancée du groupe. Car dans le cas contraire, les autres membres du groupe montrent de l'impatience ou se substituent à lui.- Dans ce type de groupe, les élèves ne se choisissent pas. Il y a donc toujours risque de voir des incompatibilités. C'est en amont qu'il faut les avoir surmontées, dans le placement ordinaire de classe ou la constitution du groupe.- Le bon élève peut trouver ennuyeux de devoir faire avec d'autres moins experts. Il est de son rôle d'écolier d'apprendre à tenir compte de l'autre, de partager les rôles, d'apporter son aide.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>



« Pédagogie différenciée »

Le plan de travail

<p>Un plan de travail, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit d'activités que l'élève est en mesure de faire seul, en autonomie, afin qu'il consolide des notions déjà vues et/ou qu'il acquière des méthodes de travail. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes besoins, chacun aura ses travaux spécifiques.</p> <p>Le <i>plan de travail</i> peut relever du <i>contrat</i> (négocié) si l'élève est amené à s'engager sur des tâches à accomplir dans un temps défini.</p>	<p>Supports : DIFFÉRENTS</p> <p>Consignes : DIFFÉRENTES</p> <p>Etayage du maître : SELON LE BESOIN</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Pour que cette autonomie soit possible, il importe que les élèves se soient appropriés les espaces de la classe, qu'ils sachent où se trouvent les ressources, les outils. L'enseignant doit avoir installé des habitudes de travail qui facilitent la gestion de la vie du groupe.</p> <p><u>Préparation</u> : Le professeur liste les activités que l'élève devra réaliser durant le temps correspondant au « plan de travail ». Il doit être attentif à ce que ces tâches soient comprises par l'élève sans nécessiter d'intervention du maître. Une partie des activités peut être commune aux élèves.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- L'élève reçoit ou consulte son plan de travail pour la séance et se met au travail en autonomie.- L'enseignant veille à la mise au travail, à la stimulation de chacun ; il intervient auprès de tel ou tel élève pour lui apporter une aide particulière, une explication complémentaire, un point sur la mise en œuvre du plan de travail.- Le plan de travail s'arrête à la fin du temps imparti et ne fait pas l'objet de mise en commun sur le contenu. En revanche un échange peut avoir lieu sur les méthodes de travail.	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none">- Cette démarche favorise l'acquisition de méthodes de travail et améliore la capacité de gestion d'une tâche et d'autonomie.- Chaque élève réalise ce qui lui est nécessaire ; l'enseignant détermine ce qui lui sera utile.- Tout élève étant en autonomie, la classe fonctionne comme une « ruche » où chacun sait ce qu'il a à faire. L'enseignant est donc totalement disponible pour l'élève qui en a réellement besoin, pour stimuler ceux qui ont du mal à s'organiser ou à tenir un certain rythme de travail.- Cette pratique correspond à un temps où tous les élèves n'ont pas le même plan de travail, même si des parties sont communes. Ainsi, l'on avance à son rythme, sans devoir ni attendre, ni composer, avec le reste du groupe. C'est un temps vécu comme plus libre, renforçant la responsabilité, l'autonomie et l'initiative.
<p>Variante</p> <p>L'AUTOCORRECTION : L'autonomie peut aller jusqu'à offrir aux élèves une fiche autocorrective des tâches réalisées.</p> <p>LE PLAN DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE OU BIMENSUEL : Les tâches de ce plan de travail peuvent aussi être réalisées à d'autres moments de la journée. Notamment lorsqu'un élève a terminé son travail, il peut choisir de revenir à son plan de travail.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none">- Attention, cette plage horaire ne doit pas être un temps libre. Elle doit être pédagogiquement pensée comme un temps de progrès.- Cette démarche ne doit pas devenir une méthode d'enseignement et remplacer les temps d'enseignement qui, à l'école, ont tout à gagner à s'appuyer sur le collectif. Elle doit être utilisée de manière bien dosée.- Un risque important est de travailler excessivement sur fichier et fiche photocopiée avec tous les travers maintes fois dénoncés : outre la dépense de papier, les élèves écrivent trop peu, relisent, cochent, écrivent quelques mots, etc.- Les réponses individuelles justes masquent parfois l'incompréhension de l'élève qui ne bénéficie pas des échanges collectifs des corrections et explications collectives. Cela peut être le cas des activités type QCM donnant parfois à tort l'impression de réussite.

Source : L'aide aux élèves : une affaire d'équipe (un guide concret pour la classe et pour l'école)
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2141>



Les compétences transversales

PPRE (Brochure d'aide pour les écoles) : http://crdp.ac-paris.fr/d_ecole/res/ppre_14mars06.pdf

Les compétences transversales concernent toutes les disciplines enseignées. Leur développement nécessite des méthodes éducatives adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève. Elles sont renforcées par des sollicitations quotidiennes, régulières et soutenues.

Compétences d'ordre méthodologique*	Compétences d'ordre cognitif
<p>Se repérer dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur l'emploi du temps : préparer et planifier le travail du lendemain, apprendre à gérer un cahier de textes, planifier le travail, les leçons à apprendre sur la semaine - Travailler sur le calendrier et la chronologie - Apprendre à travailler dans un temps limité <p>Se repérer dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procéder à des repérages dans l'école, dans le quartier, situer l'école dans son environnement - Lire des plans et des cartes - Effectuer une recherche dans un atlas (situer des pays, des villes ...) <p>Se repérer dans l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un dictionnaire - Se servir des catalogues (papier ou informatique) de la BCD pour trouver un livre - Se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, internet...) - Apprendre à lire, à formuler, à comprendre des consignes <p><small>*Elles se construisent essentiellement dans l'action. Quelques difficultés fréquemment repérées : confusion entre le matin et le soir, entre un passé récent et un passé plus éloigné, difficulté à se repérer dans les disciplines au cours de la journée ou de la semaine, difficulté à se repérer parmi les différents cahiers...</small></p>	<p>Mémoriser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à apprendre : poser des questions sur la leçon, distinguer et expliciter les différentes procédures de mémorisation - Apprendre et dire un poème, un texte court, une chanson - Apprendre et utiliser les tables de multiplication, d'addition - Mémoriser la graphie des mots d'usage - Résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples - Mobiliser ses connaissances lors d'une évaluation. <p>Organiser et traiter des informations; reformuler et expliciter des consignes et des procédures</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechercher une information dans divers outils : cahier, livre, fichier, affichage, produit multimédia... - Trier et comparer des documents : types de textes, documents historiques... - Faire des recherches documentaires <p>S'auto-corriger, s'auto-évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler collectivement puis individuellement sur le statut de l'erreur - Utiliser des grilles d'auto-évaluation, juger ses actions avec des critères objectifs (par exemple en EPS) - Présenter un travail soigné
<p>Compétences d'ordre linguistique</p>	<p>Compétences d'ordre social ou civique</p>
<p>Prendre la parole à bon escient</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à un débat - Exposer et justifier son point de vue <p>S'exprimer à l'oral de façon compréhensible**</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter un événement ou l'histoire d'un personnage - Formuler des questions, demander des explications - Expliciter ses choix <p>Maîtriser le lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser correctement un lexique spécifique <p><small>**L'enseignant multiplie les occasions d'échanges constructifs de façon à permettre, en priorité pour les élèves les plus démunis, une pratique orale intensive.</small></p>	<p>Prendre part à un débat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer collectivement les règles de vie de la classe et de l'école - Examiner les problèmes de la vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution <p>Respecter les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter les adultes et obéir à l'ensemble de l'équipe éducative - Respecter ses camarades et accepter les différences <p>Coopérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter les autres - Travailler en groupes - S'entraider - Aider un autre élève dans le cadre d'un tutorat



Ecoles et classes innovantes

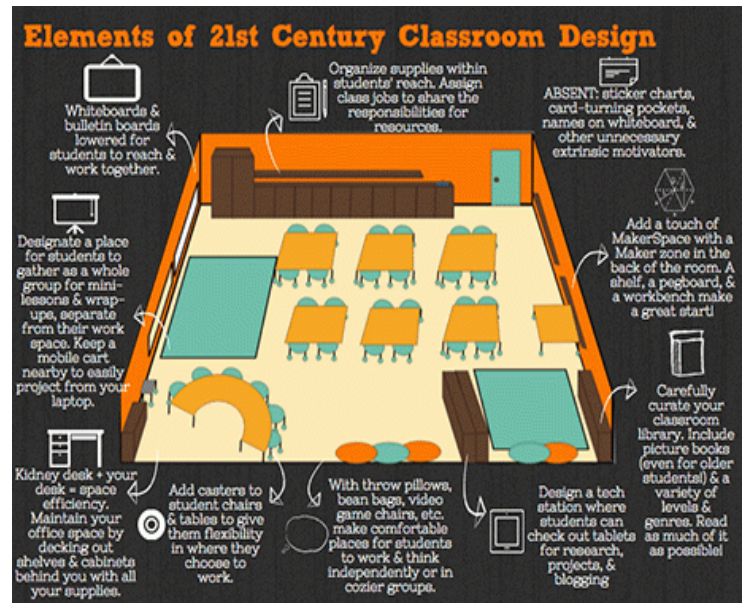
Modèles qui incarnent des orientations contemporaines en matière de design d'environnement d'apprentissage

Le 21st Century Classroom Design

Modèle pédagogique : Le 21st Century Classroom Design est un modèle pédagogique qui a été élaboré par Mary Wade, une enseignante passionnée. Son modèle s'adapte aux intérêts éducatifs du 21^{ème} siècle, soit l'apprentissage par problèmes, les espaces de création numériques, l'apprentissage inversé, les blogues d'étudiants. Le désir de Wade est d'encourager les enseignants à croire que des changements importants peuvent avoir lieu dans leur classe, ce qui peut se faire pas à pas, de façon progressive. Le modèle comprend cinq éléments :

Les zones

Le premier élément – les zones – suggère que l'espace d'apprentissage peut être plus flexible, contrairement aux classes traditionnelles dans lesquelles les élèves apprennent, travaillent et pensent dans un seul endroit toute la journée. Pour ce faire, il est possible de créer une zone de rassemblement en la délimitant à l'aide d'un tapis ou d'un ruban, de donner une double utilité à votre bureau tout en plaçant une armoire sur le mur derrière vous, de créer différents espaces originaux de travail (individuel, en dyade ou en groupe), de se procurer des poufs ou des coussins géants usagés, d'ajouter des roulettes aux chaises et du contre-plaqué sur les bureaux pour plus de flexibilité pour le travail en groupe, d'arranger l'ameublement pour créer des coins.



2. Accessibilité

L'accessibilité vise à mettre en place les ressources permettant une réelle communauté de classe selon les types d'apprenants. Pour y parvenir, vous pouvez demander aux élèves de faire part de la manière dont ils ont utilisé les ressources en classe ou à la façon dont ils voudraient les utiliser. Aussi, vous pouvez demander de l'aide pour ajuster la hauteur des différents tableaux, des crochets et de tout ce qui peut être modifié pour que ce soit le plus fonctionnel possible.

3. Mobilité

La mobilité est en lien avec les types d'apprenants. En effet, elle vise à ce que le design de l'environnement soit suffisamment flexible pour répondre aux besoins de tous. Concrètement, vous pouvez créer un espace dédié aux usages du numérique pour donner accès aux élèves à plus de choix dans la recherche, la pratique et l'apprentissage. Par la suite, vous allez pouvoir installer une multitude d'applications éducatives dans ces outils numériques.

4. Inspiration

L'inspiration vise, quant à elle, à trouver des moyens pour favoriser l'inspiration et la créativité, étant donné que nous nous attendons souvent à ce que les élèves patientent passivement jusqu'à ce qu'on les place dans une situation de création. Une idée est de créer un espace de création/inspiration qui est ouverte aux élèves aussi souvent que possible. De plus, mettre l'accent sur le processus au lieu du produit, le développement mental et la métacognition favorisent aussi la créativité.

5. Respect

Le respect est le dernier élément du 21st Century Classroom Design. Ce principe encourage les enseignants à tenir compte également des élèves qui aiment moins l'école. Pour ces derniers, l'école traditionnelle peut être un jeu de pouvoir entre eux et l'enseignant. Pour leur bien, il importe de trouver des moyens pour changer cette mentalité pour la vraie raison d'être de l'école, soit l'apprentissage. Une première stratégie est d'analyser votre système de récompenses et de vous demander s'il perpétue et renforce le jeu perçu plaçant l'élève contre l'enseignant. Vous pouvez aussi mettre l'accent sur chacune des relations que vous avez avec vos élèves en les accueillant à la porte d'entrée, en leur posant des questions sur leurs intérêts et en les écoutant.

Il peut aussi être pertinent de garder du temps pour les synthèses et les réflexions à la fin des leçons. Ces moments sont l'occasion parfaite de mettre en évidence le partage de connaissances. Chaque individu peut contribuer personnellement à l'apprentissage de celui des autres et peut appliquer ses connaissances dans sa propre vie.

Pour plus d'information

Pour obtenir davantage de détails concernant le 21st Century Classroom Design, on peut consulter le site web suivant : <https://www.edutopia.org/blog/visualizing-21st-century-classroom-design-mary-wade>

Future Classroom Lab

Modèle pédagogique : La Future Classroom Lab (FCL) est un modèle pédagogique européen qui a été créé par la European Schoolnet. Ce modèle vise à repenser l'enseignement et l'apprentissage en aidant les acteurs scolaires à visualiser comment réorganiser leurs classes dites conventionnelles et d'autres espaces afin que ces lieux deviennent des outils de soutien pédagogique. Basée à Bruxelles depuis janvier 2012, la FCL se veut un environnement d'apprentissage inspirant, et ce, dans le but que les visiteurs soient amenés à repenser le rôle de la pédagogie, de la technologie et du design de leurs classes.



Environnement physique : La FCL est divisée en six espaces distincts, chacun contenant les éléments essentiels à l'apprentissage et tenant compte des aspects suivants : les capacités et les rôles des élèves et des enseignants, les différents styles d'apprentissage, un environnement conçu pour l'apprentissage, les technologies actuelles et émergentes et les tendances sociétales influençant le monde de l'éducation.

1. Créer

L'espace de création permet aux élèves de planifier, de faire le design et de produire leur propre travail, par exemple une production multimédia ou une présentation. Dans cette zone de création, la simple répétition d'information n'est pas suffisante : les élèves font de réelles activités pour développer leurs connaissances. Interprétation, analyse, travail d'équipe et évaluation sont d'importantes parties du processus de création.

2. Interagir

L'enseignant peut utiliser la technologie pour améliorer l'interactivité et la participation des élèves dans des espaces traditionnels d'apprentissage. Un défi demeure : rendre tous les élèves activement impliqués. La technologie permet d'impliquer chacun tout en contribuant. Les solutions varient des appareils à utilisation individuelle comme les tablettes et les téléphones intelligents aux tableaux blancs interactifs présentant du contenu d'apprentissage interactif. Ainsi, dans la zone d'interaction, l'apprentissage nécessite à la fois l'engagement actif des enseignants et des élèves.

3. Présenter

Les élèves de la FCL ont besoin d'une panoplie d'outils et de compétences pour présenter un travail, le remettre et en obtenir une rétroaction. La présentation et la remise du travail des élèves doivent faire partie de la planification des leçons, ce qui met l'accent sur la dimension communicative de leur travail. Partager les résultats peut se faire grâce à un espace dédié aux présentations interactives qui, par son design et sa disposition, encourage les interactions et les rétroactions. Les publications et partages en ligne sont aussi encouragés, ce qui rend les élèves habitués à utiliser les ressources en ligne de façon sécuritaire.



4. Enquêter

Les élèves sont encouragés à découvrir eux-mêmes dans la FCL : on leur donne des occasions pour être des participants actifs plutôt que des auditeurs passifs. Dans la zone d'investigation, les enseignants promeuvent le questionnement en proposant des projets contribuant au développement de l'esprit critique des élèves. L'ameublement flexible et l'espace physique peuvent être reconfigurés rapidement pour permettre le travail en groupe, en dyade ou individuel. La nouvelle technologie ajoute une valeur supplémentaire à la zone, car elle permet de faire des recherches diversifiées et d'accéder à de l'information réelle en ligne, et ce, à l'aide d'outils permettant d'examiner et d'analyser.

5. Échanger

La FCL accorde beaucoup d'importance à la collaboration avec les autres. Le travail d'équipe prend place durant l'investigation, la création et la présentation. La qualité de la collaboration comprend la propriété, le partage des responsabilités et le processus de prise de décisions en groupes. La collaboration dans la classe du 21^{ème} siècle ne se limite plus qu'au face à face et à la communication en temps réel ; elle se vit aussi en ligne et de façon asynchrone.



6. Développer

La zone de développement est un espace pour l'apprentissage informel et l'autoréflexion. Les élèves peuvent développer leur travail d'école de façon indépendante et à leur propre rythme. Ils peuvent aussi apprendre spontanément pendant qu'ils se concentrent sur leurs propres intérêts à l'extérieur du cadre scolaire à la fois à l'école et à la maison. En encourageant l'apprentissage autodirigé de différentes façons, l'école soutient les élèves dans le développement de leurs compétences autoréflexives et métacognitives. L'école encourage ses élèves à acquérir des connaissances utiles toute la vie en reconnaissant et en acceptant l'apprentissage informel.

Pour plus d'information

Pour en apprendre davantage sur les activités, les nouvelles, les ressources, la boîte à outils, les projets ou pour toute autre information en lien avec la FCL, on peut visiter le site web suivant: <http://fcl.eun.org/fr/home>

École (éloignée) en réseau

Modèle pédagogique

Le modèle de l'École éloignée en réseau – devenu École en réseau (EER) – a pris naissance au Québec au début des années 2000. Le contexte de dévitalisation de plusieurs villages ayant des répercussions directes sur la taille des écoles, l'enjeu de la qualité de l'environnement d'apprentissage de ces écoles se posait. L'accès à une diversité de ressources et d'interactions sociales étant reconnu crucial par les sciences de l'apprentissage (*learning sciences*) à des fins d'apprentissage et de développement des compétences, l'EER a développé une infrastructure sociale et technologique permettant à des enseignants d'écoles différentes de faire apprendre leurs élèves ensemble.

Outils technologiques en soutien

Une classe en réseau, au sens de l'EER, met l'accent sur les interactions orales et écrites entre les élèves. Ainsi, partant de situations d'apprentissage coplanifiées entre des enseignants d'écoles différentes, leurs élèves interagissent à partir de la visioconférence et du Forum de coélaboration de connaissances (Knowledge Forum). Ce dernier outil a été conçu à partir du modèle pédagogique du même nom, qui envisage la classe en réseau comme une équipe de recherche investiguant un questionnement authentique et complexe pour faire progresser la compréhension collective des classes.

Expansion du modèle

De trois commissions scolaires au début des années 2000, le modèle de l'EER est maintenant répandu dans une trentaine. Le modèle a aussi des déclinaisons à l'international. En outre, il a donné naissance à la Région éducative en réseau, qui se distingue du modèle initial par la participation d'acteurs de la communauté régionale aux situations d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants et vécues par les élèves.

Pour plus d'information

- Pour plus d'information à propos de l'EER, on peut consulter le site web suivant : <http://www.eer.qc.ca>
- Guide pédagogique : Enseigner et apprendre en réseau – Collaborer entre classes distantes à l'aide des TIC [http://affordance.uqac.ca/publications/Enseigner-et-apprendre-en-reseau-Num-\(V-CEFRIO-19-09-11\).pdf](http://affordance.uqac.ca/publications/Enseigner-et-apprendre-en-reseau-Num-(V-CEFRIO-19-09-11).pdf)
- Site web de la Région éducative en réseau <http://regioneducative.quebec>

Repérer les facteurs à risques, les facteurs protecteurs*

*Items illustrant les différents facteurs contribuant à la dégradation ou l'amélioration du climat scolaire. d'après Gottfredson, 2001.

Un cadre protecteur, un cadre à respecter : des règles explicites



Priorités et pistes de travail pour
l'amélioration du climat scolaire



Facteurs à risques	Facteurs protecteurs
Absence de règlement clair ou règlement essentiellement composé d'une longue liste d'interdictions	<p>Instauration de normes ou d'attentes communes vis-à-vis des comportements</p> <p>Règles explicites et explicitées à partir du règlement intérieur définissant quelques repères en termes d'interdits, d'obligations et de droits qui doivent permettre la protection et l'affirmation des élèves. Si les interdits doivent être clairs, les obligations ne doivent pas en revanche être trop pointues afin de permettre un travail de reprise et d'ouvrir le champ de la parole et des valeurs.</p>
Séquence brève de quelques règles de conduite dirigées par l'adulte	Participation des élèves à la production de règles à travers une proposition d'apprentissage très structurée
Punitions appliquées de manière arbitraire ou différente en fonction de l'adulte présent Recours aux punitions collectives	Règles appliquées de manière équitable et respect des principes du droit démocratique (contradictoire, décision différée, droit de recours...). Responsabilisation : « chacun est garant de... »
Laxisme et laisser faire – banalisation des passages à l'acte – pratique d'évitement	Autorité et responsabilité assumées – transgressions des interdits ou des règles traitées par des punitions et des réponses éducatives adaptées
Comportements individualistes	Renforcement des comportements pro-sociaux

Qualité des espaces et des temps



Priorités et pistes de travail pour
l'amélioration du climat scolaire

Lieux propices aux comportements perturbateurs	Présence d'adultes dans tous les lieux – surveillance des lieux en particulier lors des temps « libres » c'est-à-dire sans activités encadrées
Locaux bruyants, inconfortables, non différenciés	Existence d'un cadre architectural qui offre des possibilités de lieu d'apaisement, de rassemblement, d'espace intime, de lieu pour recevoir et qui prête attention au confort, à la décoration
Locaux dégradés et sales	Qualité et propreté des locaux (sanitaires y compris) – dégradations réparées rapidement
Non respect de l'intimité de l'élève, en particulier au niveau des toilettes....	Accessibilité des locaux Equilibre entre respect de l'intimité des élèves et les nécessaires connaissances et suivi des actes quotidiens des faits et gestes de l'élève
Non respect des affaires personnelles de l'élève	Respect et sécurité des affaires personnelles des élèves
La pause méridienne et les temps péri-scolaires ne sont pas conçus comme un temps éducatif	Qualité de l'alimentation, marque d'attention aux élèves et facteur de convivialité

Dynamique et stratégies d'équipe		 Priorités et pistes de travail pour l'amélioration du climat scolaire
Facteurs à risques	Facteurs protecteurs	
Instabilité de l'équipe	La permanence et la continuité des intervenants favorisent un sentiment de sécurité auprès des élèves	
Position isolée de l'enseignant	Cohésion des équipes éducatives	
Direction perçue comme défaillante ou déficiente	Direction impliquée dans le travail éducatif	
Mauvaise ambiance entre les adultes	Existence de procédures de régulation des conflits, tensions inhérentes à toute équipe	
	Espaces d'analyse et d'élaboration des pratiques	
Absence de communication des informations au sein de l'équipe et de l'établissement	Bonne communication des informations	
Fonctionnement incertain dans lequel le niveau de clarification et de formalisation écrite est assez faible	Dimension effective des projets (construction, impact, suivi) Niveau de clarification et de formalisation écrite du projet et du fonctionnement Procédures de décisions et délégations explicites.	
Il n'y a pas d'évaluation partagée des actions, ce qui peut entraîner des incertitudes quant à leur efficacité.	Evaluation des projets et des actions Existence de remédiation en fonction d'évaluation des actions	
Prévention des violences et du harcèlement		 Priorités et pistes de travail pour l'amélioration du climat scolaire
Pour décrire le climat, chacun s'appuie sur des ressentis ou des rumeurs et non sur des faits observables.	Mesure des phénomènes de violence	
Non prise en compte des émotions dans les situations de crise	Prise en compte des émotions des élèves lors des passages à l'acte – soutien de l'institution et de l'équipe auprès des professionnels confrontés à une situation de crise	
Absence d'analyse et d'élaboration après les situations de crise	Après le travail de réassurance des professionnels confrontés à une situation de violence, travail d'analyse de ce qui s'est passé et de ce qui a provoqué l'acte	
	Engagement professionnel des enseignants fondé sur des positionnements professionnels des valeurs, des références théoriques,	
Ouverture au contexte de l'établissement		 Priorités et pistes de travail pour l'amélioration du climat scolaire
Pas d'ouverture à l'environnement	Relations avec les associations et des institutions : Rôle d'accompagnement de proximité de l'encadrement social (contacts, réunions avec la collectivité, les institutions) - Ouvertures sur les associations d'habitants du quartier	
Absence d'implication des parents et des autres acteurs	Implication des parents et des autres acteurs concernés dans l'élaboration du projet éducatif	
Absence de communication	Outils de communication pertinents en fonction des acteurs	
Co-éducation avec les familles		 Priorités et pistes de travail pour l'amélioration du climat scolaire
Regard et discours négatifs sur les familles	Les familles sont considérées comme co-éducatrices	
Absence d'informations données aux familles sur le contenu de l'intervention socioéducative	Développement des liens avec les familles – existence de dispositifs facilitant leur expression (site web d'école, journal...)	
Intervention systématique de la famille	Dispositif défini pour accueillir et faire une place aux parents, aux proches, à la fratrie (existence d'espace-temps de rencontre et de médiation)	
Offre de loisirs concurrentes et dévalorisant les possibilités des familles	Participation des parents dans des instances institutionnelles	

Outil pour un auto diagnostic d'école pour agir sur le climat scolaire à l'école primaire

(Ministère de l'éducation nationale-DGESCO-<http://eduscol.education.fr>)

Question sur les pratiques pédagogiques propices à un bon climat scolaire

- Avons-nous collectivement des attentes élevées sur les apprentissages de tous les élèves dans notre école ?
- Comment créons-nous cette ambition ?
- Comment aidons-nous chaque élève à réussir ?
- Comment les membres de l'équipe s'assurent-ils que les élèves se reconnaissent et reconnaissent le reflet de leurs expériences dans ce qu'ils apprennent et dans les supports d'apprentissage qui leur sont proposés ?
- Dans quelle mesure les élèves et l'équipe enseignante sont-ils exposés à d'authentiques occasions d'apprendre de différentes cultures ?
- Comment peut-on intégrer une approche positive de façon permanente dans l'enseignement et l'évaluation ?
- Est-ce que nous discutons, modélisons et renforçons cette approche dans la classe et dans la vie de l'école ?
- L'équipe éducative promeut-elle le sens d'appartenance et de lien à l'école chez les élèves et les parents ?
- Comment traite-t-on les problèmes qui constituent un défi d'apprentissage pour les élèves ?
- Que fait-on pour fournir à l'élève les conditions propices à la résolution des problèmes d'apprentissage ?
- De quelles façons l'équipe éducative et les élèves identifient-ils et éliminent-ils les préjugés liés aux discriminations ?

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Question sur le règlement d'école : un cadre à respecter, un cadre protecteur

- Avons-nous travaillé ensemble sur le sens et le mode d'application des règles au sein de l'école ?
- Avons-nous travaillé ensemble sur le sens et le mode d'application des règles au sein des classes ?
- L'ensemble de l'équipe tient-elle un cahier d'incidents dans l'école ? Effectuons-nous un retour d'expériences en équipe sur ces incidents ?
- Avons-nous travaillé à l'harmonisation des réponses apportées au non respect des règles ?
- Les parents sont-ils informés des règles attendues à l'école ?
- Les parents sont-ils informés des punitions données par l'école ?
- Les punitions sont-elles éducatives et adaptées à chaque situation ?
- L'ensemble de l'équipe pédagogique est-elle réceptive aux sollicitations des parents pour les prises de rendez-vous ?
- Est-on assez vigilant à l'image que l'on renvoie à/de l'élève sanctionné ?

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Question sur l'implication des parents

➤ Que faisons-nous pour que les parents se sentent bienvenus dans notre école ?

➤ Comment encourageons-nous les parents à partager leurs idées concernant l'aide à la réussite au bien-être des élèves ?

➤ Quelles procédures sont en place afin que les parents communiquent avec les enseignants ou tout autre membre du personnel si leur enfant rencontre des problèmes ?

➤ Comment aidons-nous tout nouvel élève ou parent à devenir membre de la communauté scolaire ?

➤ Comment impliquons-nous les familles et les acteurs autour de l'école en tant que garants du climat ?

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Question sur l'implication des élèves

➤ Comment aidons-nous les élèves à contribuer à la vie en société, à aider les autres ?

➤ Comment incluons-nous les élèves dans des discussions sur leurs apprentissages et leurs conditions d'apprentissages ?

➤ Comment intégrons-nous leurs idées dans le projet d'école ?

➤ Quelles sont les occasions qui permettent aux élèves un engagement en tant qu'acteurs au cours de l'année ? (organisation de sorties, d'événements, conseils citoyens d'élèves, communication publique par débats, web, journaux, vidéos, affiches...)

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Question sur la dynamique d'équipe

➤ Que faisons-nous pour que les élèves, les parents, les équipes éducatives, et les autres membres de la communauté éducative se sentent bien, bienvenus et respectés ?

➤ Comment promouvons-nous la valorisation des différences et une culture du respect pour tous ?

➤ Comment promouvons-nous la compréhension et le développement de relations constructives au sein de l'équipe ?

➤ Comment créons-nous un environnement dans lequel les élèves se sentent encouragés à demander de l'aide ?

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Question sur la qualité des locaux et du temps scolaires

➤ Que faisons-nous pour assurer un environnement sûr et accueillant ?

➤ Des procédures sont-elles mises en place afin que les élèves puissent faire part de détériorations qu'ils constatent dans les locaux (fenêtres brisées, graffitis...) ?

➤ Des procédures sont-elles mises en place afin que les élèves et l'équipe éducative puissent prendre part à l'amélioration des locaux ?

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Question sur le plan de prévention des violences et du harcèlement

➤ Avons-nous un protocole clair de détection et de prise en charge du harcèlement ?

➤ Avons-nous un protocole explicite d'intervention en cas de violence ?

➤ Existe-t-il un protocole de gestion de crise dans l'école ?

➤ Qui sont nos partenaires identifiés en cas d'incident ?

➤ Quel retour d'expériences faisons-nous après des incidents ?

Que faisons-nous dans notre école à ce sujet ?

Que devons-nous faire d'autres ?

Fiche d'accompagnement et de suivi du pôle ressource de la circonscription

Nom du référent du pôle
ressource désigné par l'IEN :

1 Identification de l'élève

Nom et prénom
de l'élève :

Date de
naissance:

Ecole :

Classe :

Coordonnées
du(des)
responsables(s)
légal (légaux):

Nom, prénom :

Téléphone :

Nom, prénom :

Téléphone :

2 Compétences comportementales de l'élève

Les compétences transversales peuvent renforcer le sentiment d'échec. Leur développement nécessite des méthodes éducatives adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève.

Attitudes de l'élève face aux tâches scolaires (code : 1 Rarement 2 Quelques fois 3 Souvent)

Relation avec les autres	1	2	3
Respecte l'autorité de l'adulte			
<i>Respecte la parole de ses pairs</i>			
Contrôle difficilement ses émotions			
<i>Recherche l'attention des autres</i>			
<i>Peut faire preuve d'agressivité vis à vis de l'adulte ou de ses pairs</i>			

Prise de parole	1	2	3
Demande la parole			
Répond seulement s'il est sollicité			
S'exprime correctement (syntaxe)			
Présente des difficultés de langage (articulation, prononciation)			
S'affirme devant le groupe en prenant la parole			

Confiance en soi	1	2	3
Est sensible à la critique, reconnaît ses erreurs			
Est sensible aux encouragements			
A besoin qu'on lui reformule individuellement la consigne			
Recherche l'aide du voisin, à imiter l'autre			
Guette l'approbation de l'enseignant			

Motivation- Persévérance	1	2	3
Accepte les activités contraignantes			
Accepte les activités contraignantes parce qu'il est accompagné individuellement			
Manifeste son envie et/ou son plaisir d'apprendre			
Abandonne en cours d'exécution			
Refuse d'aborder la tâche et/ou recule l'engagement dans celle-ci			

Attention	1	2	3
S'isole facilement dans la rêverie			
Se laisse facilement distraire par les autres			
Est attentif quand l'enseignant s'adresse à lui personnellement			
Joue avec des objets			
Se déplace, se lève à mauvais escient			
Cherche les limites, besoin d'être rappelé à l'ordre			
A des comportements verbaux et/ou gestuels agressifs			

Compréhension- Mémorisation-Abstraction	1	2	3
Mémorise et utilise un vocabulaire précis			
Mémorise de façon durable des textes courts			
Emet des hypothèses et les vérifie			
Est capable d'argumenter			
Distingue différents types d'écrits			
Comprend ce qu'il lit			
Comprend ce qu'il entend			

Remarques complémentaires.

Identification des difficultés de comportement et réponses proposées

Comment s'expriment les difficultés rencontrées (Quelles formes ? Déclencheurs ? ...)		
Points d'appui (Matières préférées, centres d'intérêt, tutorat...)		
Désamorçage	Ce qui marche (isolement, discussion, intervention de personne ressource...)	
	Ce qu'il faut éviter	

Remarques de l'élève sur son comportement et les difficultés qu'il rencontre.

3

Evaluation de la scolarité (à renseigner obligatoirement)

Niveau d'enseignement dans les apprentissages (CP,CE1...). Si le niveau n'est pas homogène, préciser :

4

Accompagnement de la famille

Entretien, point de vue de la famille, action engagée, coopération.....

5

Accompagnement par l'équipe éducative

Analyse de la situation par l'équipe éducative de l'école (Points d'appui et freins dans la gestion de crise de l'élève)

Analyse complémentaire du pôle ressource de la circonscription

6 Accompagnement ou aides spécifiques mises en oeuvre

Plan ou projets formalisés	Accompagnement et soins	Aménagements et adaptations pédagogiques
<input type="checkbox"/> APC <input type="checkbox"/> Stage de réussite <input type="checkbox"/> PPRE <input type="checkbox"/> PAI <input type="checkbox"/> PAP <input type="checkbox"/> PPS <input type="checkbox"/> Mesure éducative <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) :	<input type="checkbox"/> Rased <input type="checkbox"/> Soins en libéral <input type="checkbox"/> CAMPS <input type="checkbox"/> CMP <input type="checkbox"/> CMPP <input type="checkbox"/> Soins hospitaliers <input type="checkbox"/> SESSAD <input type="checkbox"/> Autre (à préciser)	<input type="checkbox"/> Outils de gestion des émotions et du stress (tétra'aide) <input type="checkbox"/> Renforcement des comportements attendus (contrat) <input type="checkbox"/> Aménagement des espaces (« SAS » de décompression) <input type="checkbox"/> Aménagement des temps d'activité (Plan de travail) <input type="checkbox"/> Autre (à préciser)

Eléments de synthèse (durée de mise en oeuvre, effets.....)

--

7 Stratégies d'accompagnement du pôle ressource

1 Mesures de prévention

Outils - ressources dispositifs d'aide	Action mise en oeuvre par l'enseignant(e) de la classe	Proposition d'aide et d'accompagnement du pôle ressource

2 Mesures d'accompagnement personnalisé

Outils - ressources dispositifs d'aide	Action mise en oeuvre par l'enseignant(e) de la classe	Proposition d'aide et d'accompagnement du pôle ressource

3 Mesures d'accompagnement renforcé

Outils - ressources dispositifs d'aide	Action mise en oeuvre par l'enseignant(e) de la classe	Proposition d'aide et d'accompagnement du pôle ressource

8 Observations et actions proposées pour l'amélioration du climat scolaire

Repères des facteurs à risques et des facteurs protecteurs*	Éléments observés par l'équipe pédagogique et le référent du pôle ressource	Outils et pistes de travail proposés à l'enseignant et à l'équipe pédagogique	Demande de formation
Un cadre protecteur, un cadre à respecter : des règles explicites			<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Qualité des espaces et des temps			<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Dynamique et stratégies d'équipe			<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Prévention des violences et du harcèlement			<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Ouverture au contexte de l'établissement			<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Co-éducation avec les familles			<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non

*Items illustrant les différents facteurs contribuant à la dégradation ou l'amélioration du climat scolaire. d'après Gottfredson, 2001.

9 Mémento des rencontres du référent pôle ressource

Date du rendez-vous	Objet de la rencontre A l'initiative de ...	Nom et qualité des participants

(DOCUMENT À TRANSMETTRE À LA CELLULE « GESTION DES SITUATIONS COMPLEXES »)

Saisine de la cellule départementale « Gestion des situations complexes »

ia09.servicesocialeleve@ac-toulouse.fr

sante09d@ac-toulouse.fr

1 Identification de l'élève

Nom et prénom de l'élève : Date de naissance:

Ecole : Classe :

Coordonnées du(des) responsables(s) légal (légaux):
Nom, prénom : Téléphone :

Nom, prénom : Téléphone :

2 Identification des personnels en charge du suivi de l'élève

Nom du directeur d'école : Nom de l'enseignant de la classe :

Nom de l'IEN de circonscription : Nom du référent du pôle ressource:

3 Actions menées par l'équipe éducative et le pôle ressource (présentation synthétique dans l'ordre chronologique avec mention des dates d'intervention)

Date	Actions menées	Personnels et partenaires impliqués

4 Pièces du dossier de saisine de la cellule départementale

Cochez le nom des pièces transmises à la cellule départementale

- Compte(s)-rendu(s) d'équipe éducative
- Outil n°1 : Observation du comportement de l'élève en situation scolaire
- Outil n°3 : Adaptations et aménagements pour aider l'élève en difficulté de comportement
- Outil n°4 : Fiche d'analyse d'une situation de crise
- Outil n°6 : Entretien avec les parents
- Outil n°7 : Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)
- Outil n°9 : Saisine du Pôle ressource de circonscription
- Outil n°10 : Fiche d'accompagnement et de suivi du pôle ressource de la circonscription
- Copie des projets particuliers : PAI, PAP, PPS, notification MDPSH
- Autre document que vous jugez utile (à préciser) :

Date d'envoi :
à la cellule départementale
« Gestion de situation complexe »

Signature de l'IEN de
circonscription :