



HAL
open science

Problèmes de comportement en maternelle: des adaptations éducatives et pédagogiques possibles pour faire émerger un comportement propice aux apprentissages

Amandine Boche

► **To cite this version:**

Amandine Boche. Problèmes de comportement en maternelle: des adaptations éducatives et pédagogiques possibles pour faire émerger un comportement propice aux apprentissages. Education. 2019. dumas-02163679

HAL Id: dumas-02163679

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02163679>

Submitted on 24 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



université
angers



Université
du Maine

Diplôme universitaire MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Problèmes de comportement en maternelle

Des adaptations éducatives et pédagogiques possibles pour faire émerger un comportement propice aux apprentissages

**Écrit réflexif présenté en vue de l'obtention du
diplôme universitaire**

**soutenu par
Amandine Boche
le 27 mai 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Lainé, directrice de mémoire
Véronique Jung, membre de la commission

Sommaire de l'écrit réflexif

Introduction	3
1. Le comportement : des difficultés aux troubles	6
1.1. <i>Qu'est ce qu'un « élève difficile » ?</i>	6
1.1.1. Un comportement inadapté aux normes scolaires	6
1.1.2. Les comportements observés	6
1.2. <i>Les troubles du comportement</i>	7
1.2.1. Les indicateurs des troubles	7
1.2.2. Les comportements observés	8
1.2.3. Le projet personnalisé de scolarisation.	9
1.3. <i>Personnaliser les aménagements</i>	10
1.3.1. La différence entre troubles et difficultés de comportement	10
1.3.2. S'adapter : une nécessité qui prime sur le diagnostic	10
2. Adaptations pédagogiques et éducatives	12
2.1. <i>Adopter une posture réflexive</i>	12
2.1.1 Observation active et analyse a posteriori	12
2.1.2 Une adaptation collective.	12
2.2. <i>Mettre en place un environnement rassurant</i>	13
2.2.1. Un cadre contenant	13
2.2.2. Un accompagnement bienveillant	14
2.2.3. Donner des repères	16
2.3. <i>Motiver l'élève à entrer dans les apprentissages</i>	17
2.3.1. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages	17
2.3.2. Donner du sens aux apprentissages	17
2.3.3. Varier les modalités	18
3. Du contexte à la mise en œuvre.	19
3.1. <i>Le contexte</i>	19
3.1.1. La situation initiale	19
3.1.2. Un quotidien ponctué de crises	20
3.2. <i>Le constat</i>	21
3.2.1. Facteurs qui entraînent un comportement inadapté	21
3.2.2. Points d'appui.	21
3.2.3. Les pistes d'action	22
3.3. <i>La mise en œuvre</i>	24
3.3.1. Une posture d'éducateur référent	24
3.3.2. La mise en place d'ateliers autonomes.	25
3.3.3. Des dispositifs en faveur de l'engagement des élèves	26
4. Résultats et analyse	29
5. Discussion	31
6. Bibliographie	33
7. Annexes	35

Introduction

« *Qui n'a pas rencontré l'enfant agressif, perturbateur, querelleur ? Au banc des accusés, la diversité des modèles familiaux, la perte des repères et des civilités, la démission des parents, la pression scolaire, les enfants oubliés, insécurisés, le climat interrelationnel déréglé...* » (2014, p.24) Et la liste n'est pas exhaustive. Valérie Neveu, Inspectrice de l'Éducation Nationale, met en balance deux points fondamentaux. D'une part, chaque enseignant sera amené à rencontrer des élèves dont le comportement perturbe le fonctionnement de la classe. D'autre part, la liste des causes invoquées pour expliquer ces comportements est si longue qu'il paraît impossible d'allouer un comportement à la prise en compte d'un seul facteur. Ce double constat semble alerter sur l'aspect fataliste de la recherche du « *grand coupable* » et invite plutôt à « *chercher le filtre de la complexité pour mieux se saisir du problème* ».

La gestion de classe et les problèmes de comportement ne sont pas des axes que j'ai pleinement anticipés avant de prendre la classe. Il m'apparaissait très clair que l'environnement joue un rôle primordial sur tous les aspects de la vie de l'élève parce qu'il prend en considération les dimensions sociales, affectives, psychologiques, pédagogiques et éducatives qui se jouent au sein de la classe ; néanmoins, la question ne s'était pas réellement posée puisqu'au gré de nombreux tâtonnements, les élèves, l'ATSEM et moi-même commençons à trouver un équilibre et une dynamique de fonctionnement. Cet équilibre, fragile car édifié sur un nombre insuffisant de fondations, s'est très vite vu remis en question à la rentrée de la deuxième période par l'arrivée d'un nouvel élève que nous appellerons Paul.

Après une courte période d'observation, Paul fait savoir qu'il n'avait pas envie de changer d'école et refuse de s'inscrire dans le fonctionnement de la classe. Il ne s'installe pas au coin regroupement avec les autres enfants, crie, pleure, déchire son travail, jette le matériel de la classe... Les relations avec les autres enfants sont inexistantes ou perçues comme des menaces (d'un côté comme de l'autre). Avec les adultes, Paul montre deux visages. En relation duelle, il est curieux, demandeur et les échanges sont calmes. A l'inverse, il peut défier et provoquer les adultes. Moins d'un mois après son arrivée, les crises deviennent de plus en plus régulières et causées par de plus en plus de facteurs : une demande qui ne trouve pas

immédiatement satisfaction, le regard d'un camarade, venir se ranger, ne pas être interrogé, partager du matériel, être confronté à un apprentissage... La communication est rompue et une tension s'installe dans la classe sous couvert d'un sentiment d'impuissance.

Les échanges à la suite des visites de différents acteurs : tutrice ESPE, PEMF, CPC, psychologue scolaire sont perturbants. Dans un premier temps, ils impliquent d'être observée dans un contexte qu'on ne maîtrise voire qu'on n'assume plus et de mettre des mots sur la situation, dans un deuxième temps, ils permettent de prendre du recul et de bénéficier de nombreux conseils théoriques et pratiques. Ces échanges, ces pistes de réflexion me rappellent que l'enseignant peut influencer sur le comportement de l'élève mais qu'il n'est pas magicien comme le laisse sous-entendre Meirieu. « *Il suffit sans doute de peu de choses pour que le postulat d'éducabilité échappe à la tentation démiurgique et à la folie destructrice. Il suffit, au fond d'accepter que ce postulat soit constamment mis en échec sans pour autant y renoncer* ». (1991, p.45). Même si en faisant usage de la formule « *il suffit* », Meirieu admet quelques lignes plus loin que cela peut prendre la forme d'une provocation.

C'est étrangement la relation difficile avec Paul qui me fait me sentir maîtresse : il me faut prendre mes responsabilités et agir en éducatrice responsable. Agir oui, mais comment ? Les pratiques, les choix pédagogiques et éducatifs peuvent-ils influencer sur le comportement, et si oui, lesquels ? Ma réflexion se centrera alors autour de la question suivante : Comment influencer sur le comportement d'un élève pour qu'il soit favorable à son bien-être et propice aux apprentissages ?

Pour répondre à cette question, nous découvrirons dans un premier temps ce qui peut se cacher derrière la formule « problèmes de comportement », fréquemment utilisée, mais qui nécessite une distinction entre les difficultés de comportement et les troubles du comportement. Après avoir rappelé que des adaptations sont nécessaires dans tous les cas de figure, un éventail non exhaustif des stratégies éducatives et pédagogiques sera présenté. Ces apports théoriques et la réflexion pédagogique qu'ils ont suscitée permettront alors de présenter la démarche systémique qui a été adoptée. Pour agir efficacement sur le

comportement d'un élève je fais l'hypothèse que les adaptations doivent couvrir les différentes dimensions qui génèrent un comportement inadapté. Afin de valider cette hypothèse, je présenterai d'abord le contexte initial puis les stratégies retenues comme adaptations, c'est-à-dire agir sur le cadre en assumant le rôle d'éducateur référent, agir sur la prise en compte de chaque élève comme enfant singulier avec la mise en place d'ateliers autonomes et enfin agir en faveur de la motivation en proposant des supports qui rendent les élèves acteurs et qui font sens pour eux. Enfin, je tenterai d'analyser l'impact des adaptations opérées.

1. Le comportement : des difficultés aux troubles

1.1. Qu'est-ce qu'un élève difficile ?

1.1.1. Un comportement inadapté aux normes scolaires

Selon Richoz (2010, p.61), « un élève est perçu comme difficile sur le plan comportemental quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner et s'occuper du reste de la classe comme il devrait le faire ». Celui-ci poursuit en distinguant l'élève perturbateur qui dérange intentionnellement la classe, l'élève agité qui est peu attentif et continuellement en mouvement, et enfin, l'élève opposant qui est dans le refus et menaçant envers les autres. Peu importe la définition que ces élèves reçoivent, également appelés « bolides » par Imbert (cité dans *Éduquer et former*, 2018), ils ont pour point commun de ne pas adhérer aux normes scolaires. Un élève est difficile parce qu'il impacte négativement la classe (accapare l'enseignant ou agresse ses pairs) et lui-même par son comportement.

1.1.2. Les comportements observés

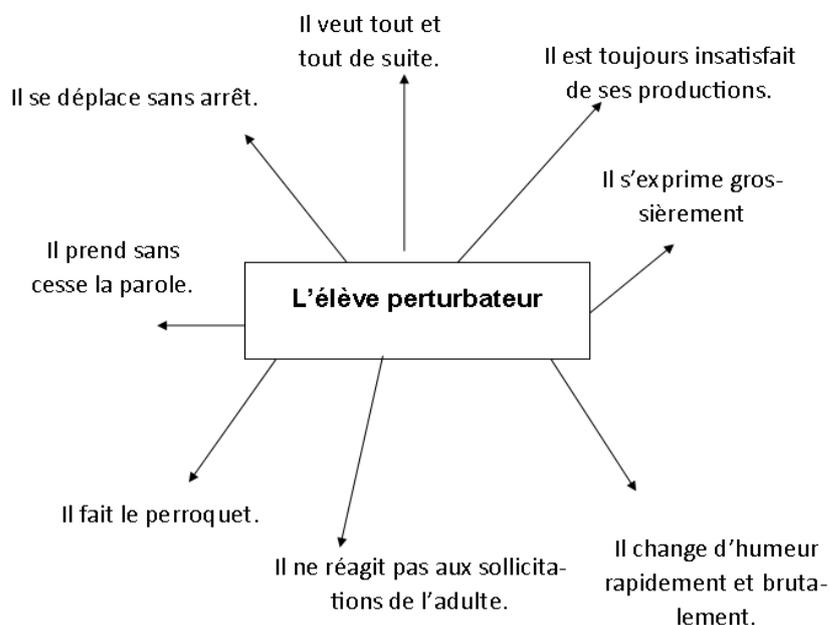


Fig.1. Troncin, *Les élèves perturbateurs*, 2010.

Troncin (2010) liste ci-dessus les comportements fréquemment observés chez ces élèves qu'il appelle perturbateurs. Au-delà des comportements enfreignant directement la règle (se déplace sans arrêt, s'exprime grossièrement...), certains comportements invitent d'ores et déjà à une analyse plus poussée puisqu'ils renseignent sur la personnalité de l'élève (toujours insatisfait de ses productions, veut tout et tout de suite...)

De nombreux auteurs (Boimare, 1999 ; Égron, 2017 ; Richoz, 2010...) s'accordent pour associer ces comportements à des difficultés ressenties par l'élève. Le comportement serait alors un signal d'alerte face à une difficulté vécue par l'élève. En effet, ils constatent que ces enfants rencontrent régulièrement des difficultés pour gérer l'attente, le différé, et leurs frustrations ; maintenir durablement leur attention ; prendre en compte les changements ; accepter de ne pas être au centre de l'attention et se confronter à des apprentissages nouveaux au risque de se retrouver confronté à ses propres insuffisances.

1.2. Les troubles du comportement

1.2.1. Les indicateurs des troubles

La classification internationale des maladies présente les troubles du comportement comme « *des troubles dominés par la tendance à l'agir, des troubles des conduites dans les échanges et le défaut de contrôle, le déni des règles sociales, la répétition des échecs, le défaut d'influence des sanctions* » (CIM-10). Les enfants présentant des troubles du comportement sont, selon le décret sur les ITEP de 2006, « *des enfants présentant des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages.* »

La notion est complexe et de nombreuses définitions viennent s'ajouter à celles-ci. Pour définir la notion de troubles du comportement, nous pourrions la résumer comme ceci : l'intensité, la fréquence et la complexité des troubles nuit au développement de l'enfant qui est engagé dans un processus invalidant nécessitant le recours à un accompagnement individualisé.

1.2.2. Les comportements observés

Égron (2017) ; Chevallier, Gagbé, Freymond, Lenfant (2013) listent les comportements observés chez ces enfants en précisant que tous les enfants présentant des troubles du comportement n'adoptent pas la totalité des symptômes, cités ci-dessous :

- Une quête existentielle et une détresse affective. Ces enfants qui ont souvent un passé douloureux générant des situations de stress, cherchent parfois maladroitement et indirectement la proximité et le centre de l'attention.
- Le besoin de résultats immédiats. Leur angoisse affective est là encore activée lorsque leurs attentes ne sont pas immédiatement satisfaites, que ce soit lorsque l'élève appelle le professeur qui n'est pas disponible ou quand une activité demande de se projeter pour visualiser le résultat final.
- Un rapport perturbé à la temporalité et à l'espace. Les observations montrent que de par leur vécu morcelé, ces élèves vivent uniquement dans l'instant présent. Cela peut alors les amener à adopter des comportements à risque puisqu'ils n'anticipent pas le danger.
- Un manque de contrôle des émotions et des difficultés relationnelles. Les émotions sont vécues avec intensité ce qui peut entraîner des réactions inattendues voire incontrôlables. Par ailleurs, ces enfants interprètent difficilement les intentions des autres et les perçoivent souvent comme menaçantes.
- Une faible estime de soi et une angoisse à se confronter à de nouveaux savoirs. Ces enfants refusent d'entrer dans l'activité avec un « *c'est trop dur* », sabordent leur travail par manque de confiance en eux. Selon Boimare (1999), entrer dans les apprentissages n'implique pas seulement de se confronter à ses propres insuffisances mais suppose également de remettre en cause sa façon d'être qui freine l'entrée dans les apprentissages mais qui est un rôle qui permet à l'élève, selon lui, d'être identifié, d'exister.
- Un affrontement défensif. Les relations avec ses pairs sont difficiles. Les violences verbales et / ou physiques ponctuent les relations avec les

autres enfants et les adultes. Pour contester, l'enfant peut également s'en prendre à son environnement : jette le matériel, abime le mobilier...

- Un rapport à la loi difficile et fluctuant. De par leur manque de repères, il leur est difficile de respecter un cadre qui engendre des frustrations. Les règles de fonctionnement sont perçues comme injustes ou privatives de liberté plutôt que comme un cadre assurant la sécurité et le vivre ensemble.

Ces observations montrent que ces élèves qui se focalisent sur ce qui les insécurise ont besoin d'un projet individualisé.

1.2.3. Le projet personnalisé de scolarisation

Depuis la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, l'école a pour volonté de s'adapter aux besoins spécifiques et se montre de plus en plus inclusive. En ce sens, des parcours de scolarisation individualisés peuvent être mis en place grâce au projet personnalisé de scolarisation (PPS).

Selon la définition de l'article 2 de cette même loi, les élèves concernés par un PPS, sont ceux qui vivent avec un handicap, qui se caractérise par « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. Et pour lesquels la MDPH s'est prononcée sur la situation de handicap.* »

Concrètement, c'est la famille qui saisit la MDA (Maison De l'Autonomie) ou la MDPH (Maison Départementale Des Personnes Handicapées). L'équipe éducative renseigne alors le GEVA-Sco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) qui regroupe toutes les informations relatives à la situation scolaire de l'élève et permet la transmission des informations entre les différents acteurs et la mise en place d'un parcours cohérent. Si la MDPH reconnaît le handicap, le PPS définit les besoins particuliers de l'enfant : attribution de matériel pédagogique adapté, accompagnement humain, aménagement du temps scolaire.

1.3. **Personnaliser les aménagements**

1.3.1. **La différence entre troubles et difficultés**

Fig.2. Aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement.2014.

	Difficulté de comportement	Trouble du comportement
Durée	Crise passagère ou épisodique ; Manifestation momentanée.	Persiste depuis plusieurs mois.
Constance	Dans un seul contexte (ex : dans la cour)	Se manifeste dans diverses situations scolaires et sociales.
Fréquence	Dans la moyenne des enfants de son âge.	De trois à quatre incidents critiques par semaine ; Plusieurs fois par jour.
Gravité	Peu dommageable pour lui-même ou les autres.	Entraîne des conséquences graves pour soi et les autres.
Complexité	Comportement isolé.	Plusieurs comportements inadaptés.

Comme le précise le guide pratique, c'est la durée, la constance, la fréquence, la gravité et la complexité des comportements observés qui différencient les difficultés de comportement des troubles du comportement. Ces indicateurs délimitent le caractère handicapant du comportement. Il existe donc une frontière entre élève perturbateur ou difficile et élève présentant des troubles de la conduite et du comportement, celle de la reconnaissance de handicap par la MDPH. En d'autres termes, il ne suffit pas que le comportement ne réponde pas aux attentes des adultes mais qu'il limite effectivement l'élève pour participer à la vie de l'école et accéder aux apprentissages. Dès lors, l'élève bénéficie d'aménagements spécifiques inscrits dans le PPS.

1.3.2. **S'adapter : une nécessité qui prime sur le diagnostic**

« La présence d'élèves difficiles peut parfois perturber le fonctionnement d'une classe. Au-delà de l'identification de leurs troubles et de leur cause, la responsabilité de l'enseignant est de permettre à chacun de trouver sa place et

d'assurer la marche de l'ensemble. » (Chevallier, Gagbé, Freymond, Lenfant, 2013, p.13). En d'autres termes, la quotidienneté de l'action éducative s'impose et la première nécessité est de restaurer un cadre où les élèves s'épanouissent dans leurs relations aux autres et dans les apprentissages. L'idée ici n'est pas de ne pas tenir compte du diagnostic puisqu'il permet des adaptations ciblées, mais de focaliser l'attention sur l'urgence des adaptations, visant à apporter une réponse aux comportements inadaptés de l'élève difficile pour le bien du groupe classe. Celles-ci seront donc pensées et mises en place, non pas seulement à partir du diagnostic, mais principalement à partir d'une observation fine de l'élève et de la classe.

Le psychologue Ross (cité par Meirieu, 1991, p.27) rejoint l'idée que les adaptations sont nécessaires. Mais s'il met en garde sur la prise en compte d'un diagnostic, ce n'est pas seulement pour affirmer la primauté du besoin d'agir, mais plutôt pour que l'enseignant garde un regard objectif sur ses choix pédagogiques sans légitimer les comportements observés qui sortiraient du cadre scolaire par le seul prisme de sa connaissance des troubles. Pour lui « *l'erreur fondamentale serait de surestimer la causalité interne c'est-à-dire, exagérer le poids des explications dispositionnelles et minimiser celui des explications situationnelles dans le comportement de quelqu'un.* » Or, il est de la responsabilité de l'enseignant de prendre en compte l'importance et l'impact des choix pédagogiques qu'il fait et des situations éducatives qui en découlent.

Face à cette responsabilité, l'enseignant n'est pas seul. Si la recherche ne manque pas de témoignages d'enseignants en difficulté face à un élève difficile, elle contrebalance son propos par une présentation des stratégies pédagogiques et éducatives pouvant être mises en œuvre.

2. Adaptations pédagogiques et éducatives

2.1. Adopter une posture réflexive

2.1.1. Observation active et analyse à posteriori

L'observation est le maître mot en maternelle. Encore faut-il savoir comment et quoi observer. Face à un élève qui présente des difficultés de comportement, il s'agit de passer d'une observation spontanée à une observation construite permettant de repérer les points d'appui. Le but est de garder un regard objectif, de sortir de « *l'impression empliée d'affectivité souvent négative pour identifier les points positifs les schémas comportementaux récurrents qui permettent de comprendre l'enfant, et les conditions qui favorisent les troubles* ». (Égron, 2011, p.45).

L'observation réfléchie de l'élève a pour vocation de recueillir tous les éléments permettant de construire un projet individualisé et donc adapté spécialement à l'enfant à partir des points d'appui, des compétences et pas seulement à partir des difficultés observées. En d'autres termes, il s'agit de décoder les besoins de l'élève.

Toutefois, si cette observation se fait bien quotidiennement, elle ne peut être analysée qu'à posteriori. C'est l'analyse des effets qui permet de prendre du recul sur les situations et sur la pertinence des pratiques proposées. Sans cette double posture qui implique une action immédiate et une phase de mise à distance, l'observation reste spontanée et l'analyse est entachée de considérations émotionnelles et réactionnelles. Il s'agit donc d'accompagner cette posture d'observateur par une analyse constante des choix pédagogiques pour consolider le projet, comme le disait déjà Meirieu en 1991 « *C'est à notre souci d'observer constamment les effets attendus ou imprévus, les acquisitions effectuées ou les réconciliations qui s'ébauchent, les regards qui s'animent ou la sérénité qui revient, que nous acquérons petit à petit la capacité de réguler nos propositions* » (p.97).

2.1.2. Une adaptation collective

Si des problèmes de comportement peuvent être attribués à certains élèves, les adaptations, elles, doivent être bénéfiques pour l'ensemble du groupe classe. Il semble inenvisageable d'avoir pour objectif de réguler le climat de classe, en

focalisant son attention uniquement sur un élève qui perturberait la classe. Cette considération ne sera pas répétée pour chaque adaptation mais elle est vaut bien évidemment pour toutes les adaptations présentées dans la suite de mon propos. A ce titre, le témoignage d'enseignants précise bien qu'il s'agit pour des élèves en difficultés d'une adaptation individuelle, mais pour que ces « *adaptations soient pérennes et efficaces, elles doivent prendre sens au sein du fonctionnement collectif* » (Chevallier, Freymond, Gagbé, Lenfant, 2013, p.105).

Cette adaptation collective trouve son essence dans la primauté du groupe, mais tient également au fait qu'on ne peut agir directement sur les comportements perturbateurs, il faut agir sur la situation censée les générer ou les attiser. Dès lors, les stratégies mises en œuvre visent l'amélioration globale du climat de classe et c'est un travail systémique qui s'engage.

2.2. Mettre en place un environnement rassurant

2.2.1. Un cadre contenant

L'importance de l'environnement de l'enfant ne peut être contestée, et ce, d'autant plus en maternelle. Le jeune enfant a besoin d'évoluer dans un cadre sécurisant et bienveillant. Cela suppose deux choses, d'une part que l'enfant comprenne les règles de vie, d'autre part qu'il se sente en sécurité pour explorer.

Les règles de fonctionnement doivent être clarifiées et explicitées. Les termes du contrat didactique ne sont pas toujours compris par les enfants, notamment lorsqu'ils sont issus d'un milieu éloigné de la culture scolaire. L'enseignant a alors pour mission de rendre lisible et compréhensible le cadre en explicitant les attentes comportementales, les consignes afférentes à chaque type de travail et les règles de fonctionnement.

Une fois le cadre présenté et explicité, le professeur se porte garant du respect de celui-ci, notamment en sanctionnant les écarts de conduite. Différents auteurs (Égron, 2017 ; Meirieu, 1991 ; Richoz, 2010) attirent l'attention sur le fait que la sanction vise nécessairement le comportement de l'élève. Cela peut sembler évident mais de nombreux facteurs (intonation, regard, présence de pairs, choix des mots, explicitation ou non) peuvent transformer une sanction en punition laissant l'élève penser qu'il est personnellement visé. Il interprétera alors « le prix à payer »,

que ce soit la réparation en elle-même ou la manière dont l'enseignant la lui présente, comme une intention de le faire souffrir puisqu'il le ressentira comme injuste et humiliant. Dans ces conditions, l'enseignant, même s'il a pour unique intention de rappeler à l'élève que son comportement transgresse les règles, lui délivre un message tout autre.

Le maintien du cadre est d'autant plus important en situation de crise, c'est-à-dire lorsque l'élève est dans l'incapacité de se contrôler. Ne parvenant plus à gérer la frustration, l'impulsivité et l'agressivité prennent le pas sur la raison. Si l'enseignant anticipe, il peut inviter l'élève à rejoindre un sas de décompression. Si l'élève est en crise, la priorité sera alors d'assurer la sécurité de l'élève en question et celle des autres. Une réponse contenant par les gestes et les mots favorise l'apaisement de l'élève. L'enseignant lui fait savoir qu'il est entendu et compris dans son mal être mais peut différer l'analyse de la situation. Lorsque l'élève a retrouvé son calme, les deux parties essaient de comprendre les raisons qui causé la crise. L'élève décrit ce qui s'est passé et essaie de mettre des mots sur les émotions ressenties avec l'aide de l'adulte. Puis, il explique en quoi son comportement a perturbé le groupe et comment il aurait pu agir autrement. Enfin, ils réfléchissent à la manière dont l'élève aurait pu exprimer sa frustration autrement.

L'autorité éducative assure le bon fonctionnement de la classe, mais elle ne peut être envisagée sans bienveillance, ces deux concepts étant les deux faces d'une même pièce. « *L'enfant accepte les règles qui lui sont imposées s'il existe une relation de cœur avec l'adulte.* (Richoz, 2010, p.63)

2.2.2. Un accompagnement bienveillant

Le fait que les deux parties soient séparées (le cadre et la bienveillance) ne signifie pas qu'on puisse les comprendre séparément. L'idée est plutôt de conditionner l'une des modalités par l'existence de l'autre. L'élève recherche la sécurité affective. Celle-ci passe par un cadre contenant, comme nous avons pu le voir précédemment, mais également par un accompagnement quotidien bienveillant.

La bienveillance implique notamment la disponibilité de l'enseignant. En effet, Montagner (cité par Boutillier, p.23) observe que l'état de disponibilité du

professeur joue un rôle primordial sur les élèves. Plus largement, l'élève a besoin de sécurité affective ou encore d'un attachement sécure, défini par Prior et Glaser comme le fait d'avoir « *confiance que la figure d'attachement sera disponible et réagira de façon sensible et bienveillante au besoin de proximité* (2010, p.30). L'enfant cherche le soutien de l'adulte, notamment lorsqu'il est face à une difficulté, même s'il est parfois difficile de décoder les appels ou les signaux de détresse de ces élèves qui peuvent adopter un comportement inapproprié (pleurs, cris, agitation...).

Par ailleurs, être bienveillant c'est valoriser la progression dans les apprentissages et soutenir les comportements adaptés autant que sanctionner ceux qui ne le sont pas. Pour se faire, l'enseignant veille à adapter progressivement ses attentes afin qu'elles soient accessibles par l'enfant sans pour autant négliger ses exigences. Les enfants avec des difficultés ou des troubles du comportement sont souvent repris et parfois emprisonné dans leur rôle. Le renforcement positif (Chevallier, Freymond, Gagbé, Lenfant, 2013) c'est encourager, valoriser, valider, récompenser les acquis et les comportements adaptés pour faire comprendre à l'élève qu'il n'a pas besoin d'outrepasser les règles pour avoir sa place. En d'autres termes, c'est susciter chez lui la possibilité du changement et reconstruire le sentiment de compétence.

Enfin, la bienveillance, c'est garder en mémoire que les adultes jouent le rôle de modèle comme le souligne ironiquement l'illustration ci-après. Un enseignant qui crie, s'énerve, stresse aura un impact négatif sur les élèves de sa classe puisque ces derniers le ressentiront et auront tendance à adopter une attitude similaire en réponse miroir.



Fig.3. Borris, *Le climat scolaire*, 2015.

2.2.3. Donner des repères

Comme il a été précédemment exposé, les enfants avec des difficultés de comportement éprouvent des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace. Pour apporter une réponse à celles-ci, deux réflexions peuvent être envisagées : la place de l'élève dans le groupe et l'aménagement de l'environnement spatial et temporel.

Un des rôles fondamentaux de l'école maternelle est d'apprendre aux enfants à vivre ensemble. Il est important que l'enfant, en manque de repères identitaires, trouve sa place dans le groupe pour développer son sentiment d'appartenance. Selon Chevallier, Freymond, Gagbé, Lenfant, (2013) faire parti d'un groupe participe à la prise de repères de l'élève car le groupe classe représente une entité avec des contours, dont il est membre à part entière.

L'élève a besoin d'évoluer dans un cadre sécurisé qui le rassure notamment grâce à des repères spatiaux et temporels. A ce titre, les rituels sont à favoriser

parce qu'ils sont connus donc rassurants. La ritualisation (emploi du temps fixe, rituels de rangement, de mise en activité...) permet à l'élève de s'inscrire dans un fonctionnement stable. Par ailleurs, l'aménagement spatial de classe et de l'école est pensé et expliqué. Chaque salle ou chaque coin de la classe peut avoir un fonctionnement et une utilisation spécifiques, l'enseignant veille alors à ce que pour chaque espace ; le type d'activité et les règles afférentes soient lisibles et compréhensibles. Si un sas de décompression a été pensé, il doit être identifiable par l'élève qui peut y accéder de manière autonome lorsqu'il sent que sa frustration prend le dessus. A l'inverse des rituels, les transitions sont source d'angoisse et de perte de repères. Elles demandent d'être pensées par l'enseignant en amont pour que les changements qu'elles suscitent ne soient pas vecteur de débordements.

2.3. Motiver l'élève à entrer dans les apprentissages

2.3.1. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages

L'élève est acteur lorsqu'il construit lui-même ses apprentissages, les régule et est capable de verbaliser son cheminement. Nul ne peut apprendre à la place de l'élève. Pour Meirieu, « *je peux réunir autant de conditions que je veux, je ne ferai jamais faire à l'autre l'économie du passage à l'acte. Seul lui, in fine, décidera d'apprendre.* (2000). Cependant, s'il évoque un certain impouvoir, il apparente également ce constat à une source infinie de processus qui facilitent l'apprentissage, restant à explorer.

A titre d'exemples, pour encourager cette posture active, l'enseignant propose des situations pédagogiques qui posent un problème, laisse suffisamment de temps à l'élève pour apporter une réponse, conçoit des situations qui le laissent libre d'opérer des choix. Rendre l'élève acteur ne signifie pas que l'enseignant s'efface complètement de la relation didactique. Dans un premier temps, il s'assure que les apprentissages sont accessibles. Puis, par son étayage, il suscite la métacognition et accompagne la réflexion de l'élève sur les procédures mises en œuvre.

2.3.2. Donner du sens aux apprentissages

Grace à une pédagogie explicite, l'enseignant mobilise le langage au service des apprentissages. Pour ses défenseurs (Bernardin, Cèbe, Goigoux, Rayou), la

pédagogie explicite suppose que l'enseignant laisse le temps nécessaire pour la répétition, suscite la verbalisation de l'action motrice ou mentale en en prenant la charge dans un premier temps, et explicite les critères de réussite. Ainsi les apprentissages visés sont explicités pour que les élèves donnent du sens à la tâche effectuée. Par ailleurs, la verbalisation des procédures permet à l'élève de consolider l'acquisition de compétences en renforçant ses connaissances procédurales par des connaissances déclaratives et conditionnelles (Tardif). En d'autres mots, l'élève explique comment il procède, puis en retient une connaissance factuelle et / ou s'approprie une démarche qu'il est en mesure de réinvestir lorsque les conditions le demandent.

L'accès au sens des apprentissages peut aussi être facilité par un travail en réseau ou en projet. Ainsi, l'élève évolue dans un environnement rassurant et progressif puisque les activités, comprises comme une étape pour accéder au résultat final, sont toujours rattachées à un élément connu.

Enfin, le sens peut trouver son essence à l'extérieur de l'école (Égron, 2017). Donner une fonction sociale à un apprentissage (raconter à ses camarades, présenter devant les parents...) peut motiver l'élève puisqu'il perçoit plus facilement le bénéfice de la finalité. Quelle(s) que soi(en)t la ou les approches choisies, l'activité doit être rapidement signifiante, en particulier pour ces enfants qui ont des difficultés à différer.

2.3.3. Varier les modalités

Pour prévenir les débordements, l'enseignant tient compte du développement de l'enfant et des observations qu'il aura pu effectuer (temps d'attention faible, collectif oppressant, créneau horaire non propice à une activité cognitive exigeante). La variation des modalités permet d'introduire des moments de respiration. Dans une journée sont alternés des temps courts et des temps longs, des temps collectifs et des temps individuels, des temps d'apprentissage et des temps pour récupérer.

3. Du contexte à la mise en œuvre

3.1. *Le contexte*

3.1.1. La situation initiale

En septembre, je vis ma première rentrée en tant que professeur des écoles. La classe est composée de 10 MS et 13 PS (11 MS, 14 PS aujourd'hui). La première période est un laboratoire. Pour les petites sections, l'ATSEM et moi-même, ce sont nos premiers pas dans cette classe. Petit à petit un équilibre et un mode de fonctionnement s'installent.

A la fin de la première période, j'apprends l'arrivée d'un nouvel élève parallèlement à l'invitation à une équipe éducative le concernant. Changer d'école en cours d'année n'est jamais simple, mais je commence à comprendre, malgré ma faible expérience, que l'accueil de ce nouvel élève sera sans doute plus particulier.

Une équipe éducative est organisée par le directeur de son ancienne école regroupant son ancienne enseignante, les parents de l'enfant, l'éducatrice, la directrice de l'école, l'autre enseignante sur le poste et moi-même. Cette réunion me permet d'en apprendre un peu plus sur Paul. Un enfant qui a eu à vivre une séparation avec ses parents très tôt et qui a été très peu scolarisé en petite section (dans une première école autre que les deux précitées). L'enseignante décline les points d'appui (qualité du langage, curiosité) et les points difficiles (comportement, graphisme, relation aux autres). Son discours est à la fois rassurant et inquiétant.

Paul fait sa rentrée à l'école le lundi 5 novembre. J'arrive en classe le 8 novembre avec un peu d'appréhension. L'enseignante à mi-temps sur le poste en début de semaine m'avertit qu'elle a observé certains comportements : il griffe, crie et jette le matériel. Les deux premiers jours se passent plutôt bien. Il n'a pas toujours les comportements appropriés, mais il n'y a pas de débordements intolérables. Je profite d'un trajet en car lors d'une sortie la semaine suivante pour tenter d'ouvrir le dialogue. Je suis agréablement surprise par son envie d'entrer en communication et sa curiosité. Toutefois, le calme de la conversation laissera vite place aux débordements lors de la visite. Cette anecdote est comme son nom l'indique, anecdotique, mais elle permet d'imager son comportement. Paul sait échanger et

évoluer de manière apaisée, mais il peut aussi devenir difficilement gérable en une fraction de seconde.

3.1.2. Un quotidien ponctué de crises

« *Des profs en galère* » titrait Yacine (2011, p.12). La formulation peut paraître triviale, mais elle était éminemment parlante à ce stade de ma réflexion.

Paul adopte de plus en plus régulièrement des comportements dangereux, menaçants, provocateurs et les crises s'intensifient. Il crie, entre en conflit avec les autres élèves, détruit son matériel, ne respecte pas les règles... Je passe alors d'un état de prise (l'enseignant aime son métier et se sent pertinent) à un état d'emprise (il se sent débordé et submergé par les sollicitations le rendant incapable d'opérer des choix parmi le champ des possibles), puis de déprise (le sentiment d'impuissance de l'enseignant prend le dessus) pour reprendre les termes de Lantheaume et Hélou (cité par Yacine) qui caractérisent les trois postures du métier d'enseignant.

Pour imaginer mon propos, j'essaierai de vous décrire une séance de motricité lors de cette période. Paul se réfugie sous ou sur une structure en bois qui nécessite la surveillance d'un adulte pour être utilisée. Malgré la formulation des interdits et de nombreux rappels à la règle accompagnés de sanctions, Paul perturbe chaque séance et rallie les autres élèves de la classe. C'est d'ailleurs une des observations faites par mon PEMF lors d'une visite : « *La présence de Paul a beaucoup modifié l'équilibre du climat de classe par le côté spectaculaire de ses réactions notamment en situation de frustration et par son côté fédérateur qui rallie à ses débordements certains élèves.* »

L'observation s'accompagne de pistes de travail. « *L'évolution passera par une gestion moins frontale de Paul et par la mise en œuvre de contenus et de dispositifs plus finement adaptés.* » Or, pour que ces derniers soient adaptés avec discernement, il me faut au préalable observer et identifier les points d'appui et les situations favorisant les écarts de conduite.

3.2. Le constat

3.2.1. Facteurs qui entraînent un comportement inadapté

Plusieurs facteurs peuvent provoquer une crise avec en tête de liste l'insécurité affective. Paul avait mis du temps à s'intégrer dans sa précédente école et il ne comprend pas pourquoi il a dû en changer. En situation de crise, il exprime sa tristesse et sa colère « *Elle est nulle cette école* », « *Je vais tout casser et retourner dans l'autre école...* ».

De ce mal-être découle de nombreux débordements qui nécessitent un rappel à la loi. Or, Paul défie les règles et provoque les adultes lorsqu'ils lui rappellent la règle. Chaque occasion (venir se ranger, rentrer dans le calme, écouter un camarade...) est une opportunité de se faire remarquer en faisant tout le contraire. Il perçoit chaque rappel comme une privation de libertés, une limitation de ses possibilités, une perte de contrôle. En détresse affective, il a besoin d'être au centre de l'attention et les moyens pour y accéder sont nombreux : pleurs, cris, appels incessants, conflit avec les autres élèves...

D'autre part, l'aspect collectif semble lui peser. Il accepte difficilement d'être assis à côté d'un camarade et devient menaçant si un camarade le regarde. L'idée de partager un espace ou du matériel l'angoisse. Les relations avec ses pairs peuvent vite devenir conflictuelles et source de violence puisqu'il ne connaît que ce mode d'expression pour se faire comprendre.

Enfin, Paul refuse souvent de se mettre au travail parce que « *c'est trop dur* ». Il semble avoir peur d'apprendre et peut saborder son travail plutôt que de se retrouver face à ses difficultés, notamment en graphisme et en écriture. Lorsqu'il ne se sent pas capable et qu'il ne peut obtenir de l'aide immédiatement, Paul réagit violemment et détruit son travail, comme s'il voulait supprimer toute trace qui laisserait supposer qu'il est en difficulté.

3.2.2. Points d'appui

En relation duelle, Paul communique très facilement. Il est curieux, à l'écoute, et calme. Il a beaucoup de connaissances et son vocabulaire est étendu.

Par ailleurs, bien que cela puisse lui porter préjudice, Paul a besoin d'attention. Il a besoin d'être reconnu et aime avoir un rôle à jouer. Le constat est le même quant aux relations avec ses pairs. Même si cela paraît souvent maladroit, Paul manifeste sa volonté de s'inscrire dans le groupe, il ne reste pas mutique ou replié sur lui-même.

Paul prête une attention particulière à l'apparence esthétique des supports. Il aime ce qu'il considère comme beau et cela a un réel impact sur son investissement.

Enfin, Paul s'implique dans l'activité s'il en comprend la finalité. Lorsque l'objectif final est présenté : pour présenter la production à la maison ou pour raconter devant les autres élèves par exemple, cela le motive parce que cela fait sens pour lui.

3.2.3. Les pistes d'action

J'ai toujours été convaincue que Paul pouvait apprendre, mais j'avais laissé s'estomper un facteur : le principe de non réciprocité dans la relation éducative. Les crises répétitives me renvoyaient à mes propres échecs. Le sentiment d'impuissance était en train de prendre le dessus sur le principe d'éducabilité. Je n'étais pas intimement persuadée que ma réflexion pédagogique et les dispositifs retenus pour la mettre en œuvre puissent avoir un réel impact sur Paul. Or, comme le précise Meirieu, « *Le principe d'éducabilité se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu, non seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable, lui et lui seul de contribuer à ce que le sujet y parvienne* ». (1991, p 26).

Les apports théoriques et les éclairages conceptuels développés en début de propos m'ont permis d'analyser les situations qui étaient problématiques en classe (Annexe, p.46-47). Ainsi, j'ai essayé de décoder certains de ses besoins d'une part, et, d'autre part j'ai remis en question mes choix pédagogiques et didactiques.

Pour résumer, je dirai que les débordements surviennent lorsqu'il : émet une demande qui n'est pas satisfaite immédiatement, il partage un espace ou du

matériel avec les autres, se sent incompetent face à un apprentissage et enfin lorsqu'il ressent des atteintes à sa liberté. En d'autres termes, ces écarts de conduite sont le plus souvent liés à une certaine détresse et à une forme d'appel à l'aide. Ce constat me permet d'analyser ma pratique et ses écueils. Les modalités ne sont pas suffisamment variées : il y a une prédominance de temps collectifs qui sont le plus souvent assez long, à l'instar du temps de regroupement. Par ailleurs, le cadre n'a pas été expliqué et je ne parviens pas à le garantir pleinement. Enfin, les supports de travail ne sont pas suffisamment adaptés pour enrôler les élèves et leur permettre de prendre conscience de leurs progrès et de leurs acquisitions.

Sachant que ces modalités favorisent les débordements, se pose la question suivante : Comment influencer sur son comportement pour que celui-ci soit propice aux apprentissages ? Autrement dit, « *Comment entrer dans le champ de la rationalité avec quelqu'un qui est tout entier dans l'émotion, le rejet ou l'adhésion ?* (Meirieu, 2018). Ou encore, quelles médiations imaginer pour lui permettre de se socialiser et d'apprendre tout en faisant en sorte qu'il se sente libre ? Afin, de répondre à ces questions je fais les hypothèses suivantes. Tout d'abord, je fais l'hypothèse qu'une exigence plus affirmée du cadre permettra de sécuriser et d'apaiser l'environnement de la classe et les relations en son sein. Deuxièmement, je fais l'hypothèse que la mise en place d'ateliers autonomes permet de rendre l'élève acteur de ses choix et l'amène plus facilement à être acteur de ses apprentissages. En outre, je pense que ce dispositif permettra de laisser à chacun le temps de progresser à son rythme et qu'il sera le moyen de proposer un temps individuel. Enfin, je fais le pari que la motivation à entrer dans les apprentissages est subordonnée par des outils didactiques attrayants et adaptés qui permettent par ailleurs de rendre lisible les progrès de l'élève.

Bien que les adaptations aient impacté de nombreuses dimensions de ma pratique, je concentrai mon propos sur trois axes de travail. Tout d'abord, la réaffirmation du cadre. La première urgence a été celle-ci du fait de son comportement pouvant mettre à mal sa sécurité ou celle des autres. Puis, j'expliquerai en quoi la mise en place d'ateliers autonomes me semble être un moyen de répondre à plusieurs difficultés. Pour finir, je présenterai quelques dispositifs qui peuvent être susceptibles de favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages.

3.3. La mise en œuvre

3.3.1. Une posture d'éducateur référent

Les comportements inattendus et inacceptables de Paul m'ont permis de m'interroger sur le cadre qui était en place. Or, je me suis rendu compte qu'aucun temps n'avait été consacré à la présentation des règles et à leur explication. Pour assurer un cadre sécurisé, j'ai pour objectif d'adopter une posture d'éducateur référent. Cela implique un affichage et une explicitation des règles, une exigence sans faille quant au respect du cadre et un accompagnement avec bienveillance.

La réaffirmation du cadre a pour finalité de le préserver des débordements des autres et de ses propres débordements. Pour se faire, j'ai décidé d'afficher les règles de la classe (Fig.1, Les règles de la classe, Annexe p.35). J'ai choisi ces règles (repérées à <http://maitresse-myriam.eklablog.com/regles-de-vie-chez-les-souris-a126518442>) car elles n'utilisent pas la forme négative qui seraient plus facilement assimilées à une privation de liberté. De plus, un travail autour de l'album *Le château de Radégou*, présenté ci-après, avait déjà demandé aux élèves de s'identifier à des souris. Je les ai présentées au coin regroupement une par une, puis les ai affichées pour pouvoir y faire référence en cas d'écarts de conduite. D'autre part, j'ai prêté plus attention aux transitions. Ainsi, un moment est pris avant chaque séance de motricité pour que les élèves rappellent le comportement qui est à adopter dans cette salle, qui semblait être une zone de non droit pour Paul et certains autres.

En outre, le cadre impose de prévenir et de gérer les débordements. Le non-respect des règles appelle la sanction. Ce travail plus personnel m'a demandé d'assurer le maintien d'un cadre sécurisé et par conséquent de sanctionner quand cela était nécessaire. Je me suis réinvestie dans la relation éducative pour lui imposer des limites, notamment lorsqu'il se met en danger ou porte préjudice au groupe classe. La sanction est toujours liée au groupe pour créer une mise à distance et une possibilité de retour. C'est son comportement qui n'est pas acceptable pour la vie de groupe et non pas lui laisser entendre que c'est lui, sa personnalité qui est visée.

Enfin, adopter une posture d'éducateur référent, c'est aussi et surtout faire preuve de bienveillance. A ce titre, j'ai repensé l'emploi du temps de la matinée pour faire en sorte d'être plus disponible pour les élèves. D'autre part, je me suis attachée à faire plus attention à ma formulation, notamment pour renforcer les comportements positifs. Se concentrer sur ce qu'il y a à valoriser et ne pas ajouter un « *mais* » ou un « *c'est dommage que...* » qui anéantissent le projet d'encouragement. Pour finir, être bienveillant, c'est aussi construire des scénarios pédagogiques accessibles aux élèves qui leur permettent de reprendre confiance en leur capacité à progresser.

3.3.2. La mise en place d'ateliers autonomes

Les ateliers autonomes sont semblables aux plateaux d'activité qui s'inspirent de la pédagogie Montessori. Chaque atelier est individuel et implique la manipulation mais ne se résume pas à de l'occupationnel, car chaque atelier vise l'acquisition de compétences inscrites dans les différents domaines d'apprentissage. (Fig.2, Objectifs PS période 5, Fig.3, Objectifs MS période 5, Annexe, p.36-43). Concrètement, chaque nouvel atelier est présenté en coin regroupement. Je présente le matériel et la consigne en réalisant moi-même l'atelier. Puis, j'invite les élèves à se manifester lorsqu'ils ont réussi un atelier et leur présente l'étiquette repère (une photo de l'atelier) collée sur le meuble pour les rendre autonomes également pour le rangement.

Pour mener à bien mes adaptations, j'ai commencé par me réapproprier l'emploi du temps. Le choix de ne conserver qu'un temps d'ateliers en groupe plutôt que d'en enchaîner deux, m'a permis de prendre plus le temps d'explicitier les consignes, d'être plus disponible pour chacun et de faire un réel retour sur les activités et les apprentissages sous-jacents.

Par ailleurs, les ateliers sont un moyen de varier les modalités pour mieux prendre en compte le rythme biologique de l'enfant et le rythme des activités lié à l'emploi du temps pensé par l'adulte et imposé à l'enfant (Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle, 2015). Ainsi, après une succession de temps collectifs : regroupement, ateliers en groupe, l'élève évolue en autonomie de manière individuelle. La mise en place de ce dispositif a alors pour objectif d'aider l'élève à se recentrer à un moment de la matinée, les trente minutes précédant la

récréation, où le niveau de vigilance semblait être affecté par une surcharge cognitive et émotionnelle. Le projet visé est de retrouver le calme et un climat propice aux apprentissages en inversant totalement les modalités de travail.

Gérer les différences de rythme de travail et d'acquisition des compétences. Ce dispositif vise le respect du rythme de chacun. En effet, l'emploi du temps qui était très segmenté ne permettait pas aux élèves qui avaient besoin de plus de temps de l'avoir. D'autre part, l'élève sait qu'il peut faire des erreurs, s'entraîner, recommencer.

A la dimension individuelle de l'activité s'ajoute une liberté de choix. Rendre l'élève acteur de ses propres choix en fonction de ses dispositions pour lui redonner une certaine forme de contrôle sur la situation. Ainsi l'élève n'est plus seulement en position de répondre aux attentes de l'adulte, il choisit librement de s'engager dans un processus d'apprentissage. Pour valider un atelier, l'élève manipule et explique ce qu'il fait pour favoriser la métacognition et rendre possible le réinvestissement tout en développant des compétences langagières. Pour reprendre la clarification faite par Meirieu, « *Il y a autonomie que dans la mesure où le sujet a acquis la capacité d'utiliser de manière pertinente l'outil cognitif.* » (1991, p.88). Lorsque l'élève réalise cette étape, je l'associe à sa progression en complétant devant lui le tableau de suivi.

3.3.3. Des dispositifs en faveur de l'engagement des élèves

Pour motiver les élèves à entrer dans les apprentissages, je me suis concentrée sur trois dimensions du scénario pédagogique qui me semblaient être des leviers pour atteindre cet objectif. Tout d'abord donner un but à l'activité demandée pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Puis renforcer le sentiment de compétence des élèves en valorisant les progrès. Enfin, choisir des supports, notamment littéraires, adaptés et inducteurs de participation.

Donner du sens aux apprentissages en leur attribuant une fonction sociale : s'entraîner à écrire « *bonne fête* » pour l'écrire correctement sur le cadeau de la fête des parents, comprendre un texte pour pouvoir le raconter devant un public ; ou en explicitant les différentes étapes nécessaires pour atteindre la compétence visée : s'entraîner à modéliser des spirales pour pouvoir en tracer sur un grand format, afin

de préciser son geste sur un plus petit format, pour mentaliser la procédure et être capable de la décrire... ; ou en associant ces deux dimensions : effectuer toutes ces étapes pour être en mesure de réaliser une production artistique autour de la spirale et la voir affichée à l'exposition de l'école.

Valoriser et rendre lisible les progrès. L'objectif est de pallier le manque d'estime de soi qui peut toucher certains élèves, en verbalisant leurs progrès et en les rendant significatifs à leurs yeux. Pour se faire, des moments du regroupement sont spécialement dédiés à la mise en valeur des productions et des activités après l'accueil ou le temps d'ateliers. Cela permet en outre de favoriser le renforcement positif par les pairs et de faire du temps de regroupement un moment attendu. Toutefois, pour réellement redonner confiance à l'élève, je pense qu'il faut aussi garder une trace de ses acquisitions et la lui rendre accessible, comme cela a été illustré par l'évaluation des ateliers autonomes. Un des outils qui a été pensé et construit en ce sens est le brevet puzzles (Annexe, p.44-45). Afin de prendre en compte le rythme de chacun, la difficulté est progressive et les entraînements répétés. De plus, chaque réussite est immédiatement prise en compte et conservée. Ainsi, à chaque début de séance, l'élève peut réactiver en mémoire ses réussites et prendre conscience de son évolution.

S'appuyer sur la littérature enfantine pour susciter l'adhésion. Afin d'entraîner les élèves, le choix des albums étudiés et les modalités pour l'explorer ont un impact. Pour que l'élève soit acteur de ses apprentissages, il faut qu'il puisse s'y engager librement. En ce sens, je pense que de proposer des modalités variées pour explorer un album telles que raconter avec des marottes ou jouer un épisode, peuvent plus aisément capter l'attention de l'élève et l'amener à adopter un comportement propice aux apprentissages, plutôt que de lui rappeler les attentes, souvent assimilées à des contraintes par ce dernier. Par ailleurs, l'album, en tant que support peut faire du lien entre les différents domaines d'apprentissages au travers de la thématique qu'il développe. La littérature permet de créer un point de convergence. S'il y a bien un lieu où le besoin d'inducteur fort se fait ressentir, c'est la salle de motricité. La disposition du matériel pour délimiter la zone d'exploration, les différents rappels à la règle émis par moi-même ou l'ATSEM, le rappel des règles par les pairs, aucun vecteur n'avait d'impact sur les débordements de Paul. Pour qu'il accepte le cadre, je pense que celui-ci pourrait être imposé par un élément

extérieur : à savoir le schéma narratif d'un album à jouer. Ainsi, l'identification aux personnages permet d'une part, d'inscrire l'élève dans le groupe puisqu'il s'agit d'un jeu de coopération, et d'autre part, de rendre visible et audible le comportement attendu. Enfin, le fait d'évoluer dans la séquence de motricité parallèlement au cheminement des personnages crée un faisceau d'attentes qui motive l'élève.

4. Résultats et analyse

Je ne peux que prendre des précautions vis-à-vis de l'intitulé de cette partie. En effet, les résultats ne sont pas analysés à partir de données mesurables mais à partir de l'interprétation que j'ai de l'impact des dispositifs sur le climat de classe et plus précisément sur la capacité de Paul à être disposé à entrer dans les apprentissages. Mon hypothèse étant, pour rappel, que les stratégies éducatives et pédagogiques mises en œuvre peuvent influencer sur le comportement d'un élève et l'amener à adopter un comportement propice aux apprentissages.

Avoir un affichage pour les règles m'a permis de faire comprendre à Paul que la règle est la même pour tous et qu'elle n'est donc pas faite pour l'humilier ou le priver de ses libertés mais qu'elle est garante du vivre ensemble. L'autorité émane du projet de vivre ensemble et non pas simplement du statut de la maitresse. La règle étant la même pour tous, l'élève est témoin que les débordements sont aussi sanctionnés chez les autres élèves, et ce, de la même manière peu importe la personne concernée. Enfin, la réaffirmation du cadre m'a permis de fixer avec lui des objectifs comportementaux en fonction des activités afin de ne pas exiger tout, tout de suite. Le fait que les attentes soient étalées dans le temps et de plus en plus exigeantes a permis d'accentuer le renforcement positif et de lui faire prendre conscience de son évolution positive. Aujourd'hui, même s'il éprouve encore parfois des difficultés à gérer ses frustrations, il n'y a plus de violences physiques et de transgressions systématiques au règlement. Le retour au calme après un débordement est plus rapide et la sanction, telle que la mise à l'écart du groupe, est le plus souvent comprise, acceptée et suivie d'effets.

La modification de l'emploi du temps et la mise en place d'ateliers autonomes a apaisé la deuxième partie de matinée. Ce moment s'apparente à une soupape de décompression pour tous les élèves. Ils sont acteurs de leurs choix et se mettent plus volontiers au travail. A titre d'exemple, pour Paul, une activité manuelle comme le découpage pouvait susciter une crise puisqu'il se sentait incompetent pour la réaliser. Aujourd'hui, il peut choisir s'il se sent prêt pour une activité comme celle-ci et sait qu'il a du temps pour s'entraîner, recommencer, progresser. Par ailleurs, cela permet d'identifier les activités vers lesquelles il ne se dirige pas naturellement, et

pour lesquelles il a certainement besoin d'étayage. Enfin, le fait d'associer systématiquement la réussite de l'élève à la trace de ses acquisitions redonne petit à petit confiance à l'élève. Le constat étant le même pour le brevet puzzles. Le fait que cette activité soit répétée et balisée par une fiche individuelle lui permet de s'engager dans l'activité et de persévérer. A titre d'exemple, lorsque Paul angoisse face à un puzzle qui le met en difficulté, il s'agite et conclue « *c'est trop dur* » ou « *je ne sais pas faire* ». Cet outil me permet de le rassurer sur ses compétences et de le lui témoigner en m'appuyant sur tout ce qu'il a déjà accompli. Lorsque cela se représente, je peux alors lui dire « *Tu te souviens la dernière fois, tu pensais que tu n'arriverais pas à faire celui du canard et là on voit que tu l'as réussi. Alors c'est vrai que le puzzle est un peu plus difficile mais je suis sûre que tu peux le réussir aussi.* » Il s'agira désormais de veiller à ce que la lisibilité des progrès soit aussi constante et significative pour les autres types d'activités.

Les temps en classe entière, à savoir le regroupement et les séances de motricité se sont globalement apaisés. La variation des modalités de découverte et d'exploration d'un album, au sein d'un regroupement plus adapté (comptines plus courtes par exemple), rythmé et ritualisé, a favorisé une dynamique d'écoute et de travail plus forte. Paul s'inscrit désormais dans le fonctionnement et fait des efforts pour respecter le cadre, en levant la main pour prendre la parole par exemple. L'évolution la plus marquante parce que la plus visible est celle de son comportement en salle de motricité. Certes, cet espace demeure un lieu où sa conduite motrice exacerbée demande parfois quelques rappels, mais les petits écarts ne sont plus intolérables, comme ils pouvaient l'être auparavant. La scénarisation de la séquence lui a apporté un cadre délimité de l'espace de jeu et un rôle à jouer. Aujourd'hui, il respecte les interdits qui mettent sa sécurité en danger et participe volontiers aux différentes activités.

Comme il a été dit précédemment, l'arrivée de Paul a été l'élément déclencheur qui a suscité la réflexion. Toutefois, il n'en était pas le seul destinataire. Les adaptations opérées avaient une visée collective, et cela s'est vérifié. Le climat de classe est plus apaisé et les relations sont moins tendues. Pour conclure, je dirai que ce cheminement m'a permis de faire l'expérience du fait que pour influencer sur le comportement d'un élève, il ne faut pas agir en réaction à son comportement, mais agir sur les situations qui génèrent ce comportement.

5. Discussion

Si l'évolution de Paul et celle du climat de classe sont positives, ce n'est pas uniquement du fait des adaptations présentées. De nombreuses autres dimensions de la relation éducative entrent en jeu. De plus, tous les acteurs qui l'entourent accompagnent son évolution : les autres élèves de la classe, l'ATSEM, l'autre enseignante à mi-temps sur le poste, ses parents, le personnel de cantine, le personnel médical qui le suit...

Par ailleurs, ces pistes de réflexion n'ont pas pour ambition d'être des solutions miracles, si tant est qu'il en existe. L'évolution globale de son comportement est positive et lui a permis d'entrer dans les apprentissages, mais cela ne signifie pas qu'il n'y a plus de débordements. Même si certains retours en arrière ont pu être observés, il tend petit à petit à adopter le comportement des élèves de son âge. L'aspect temporel n'est pas négligeable, l'enseignant doit prendre en compte que c'est un processus qui demande de la patience comme l'explique Meirieu : « *non point la patience du compromis ou de la démission, mais cette patience active et attentive, tentant toujours d'être investie, mesurant la modestie de ses initiatives et ne désespérant, pourtant, jamais du miracle.* » (1991, p.188). Je retiendrai donc que c'est un travail systémique et de longue haleine avec des acquis susceptibles d'être remis en cause.

A titre personnel, cette expérience s'est révélée être douloureuse puis formatrice. La plupart des élèves avait intériorisé, grâce à leur sphère familiale notamment, qu'à l'école aussi on écoute et on respecte ce que disent les adultes. Or, cette autorité de statut ne faisant aucun sens pour Paul et il n'avait alors aucun filtre pour me mettre face à mes erreurs. En effet, le plus souvent ces débordements étaient liés à une difficulté qu'il ressentait et que j'aurai pu anticiper (tâche demandée trop difficile ou matériel pas adapté par exemple). Bien que cette confrontation ait été frontale, elle m'a permis de me remettre en question. Pour reprendre les termes de Boutillier, que je ferai précéder de « *Ce qui est déstabilisant, mais* », « *ce qui me paraît essentiel dans l'accueil et l'accompagnement des enfants, (...) c'est la remise en question permanente (pour ne pas dire quotidienne) de nos pratiques* ». (2015, p.147). Cet élève m'a incité à

ne plus seulement enfile le costume de maitresse, mais à prendre réellement les responsabilités qui étaient les miennes en tant que Professeur des écoles stagiaire.

6 Bibliographie

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.

Boutillier, C., (2015). *La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants*. Dunod.

Chevallier, M., Freymond, O., Gagbé, K., Lenfant, T. (2013). *Problèmes de comportement à l'école – Comprendre pour agir*. Lyon : Chroniques sociales.

Décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 *fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques*. Repéré à : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2005/1/6/2005-11/jo/texte>

DSDEN Côte d'Or. (2014). *Guide pratique – Aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement*.

Égron, B. (2017). Les troubles du comportement. Dans Bajard, F., Beaujard, T., Benoit, M., Blintz, E., Égron, B. *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Réseau Canopé.

Fournier, M. (dir). (2016). *Éduquer et former*. Sciences Humaines Editions.

Glaser, D. & Prio, V. (2015). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement*. Paris : De Boeck.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*. ESF Sciences Humaines.

Meirieu, P. (2000, Novembre). *La mutation des métiers de l'éducation et de la formation*. Conférence donnée au Salon de l'Éducation, Paris.

Meirieu, P. (2018, juin). *Éducation et émotion(s)*. Repéré à http://meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/49/9/2015_rythmes_maternelle_docmaternelle_458499.pdf

Neveu, V. (2014). De la violence : Tout commence en maternelle, Cahiers pédagogiques, n°517, p.24 – p.27.

Richoz, J-C. (2010). Comment gérer les classes difficiles ? *Cerveau & Psycho*, n°41, 60-66.

Troncin, T. (2010, janvier). *Les élèves perturbateurs*. Communication présentée à la Conférence : Mieux comprendre les élèves perturbateurs pour enrichir leur prise en charge pédagogique, Évry. Repéré à <http://www.reseau-canope.fr/atelier-essonne/spip.php?article270>

Yacine, F. (2011). Des profs en galère. *Sciences Humaines*, 230(10), 12. Repéré à : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2011-10-page-12.htm>.

7 Annexes

Fig.1. Les règles de la classe

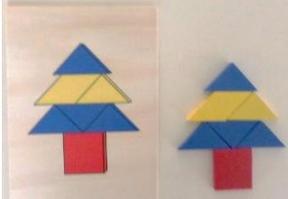


Fig.2. Objectifs PS période 5

ateliers autonomes ps PS

	MATÉRIEL	OBJECTIF	CONSIGNE
MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS			
	Carton ondulé Gros feutres Feuilles blanches	S'entraîner à tracer des lignes verticales	Trace des lignes verticales en partant du carton puis en continuant sur la feuille blanche.
	Tableau aimanté avec contour des lettres Lettres magnétiques	Manipuler pour se familiariser avec les lettres de l'alphabet, les reconnaître, les nommer.	Observe le modèle puis pose la lettre correspondante.
	Tableau photo des PS Avec prénoms + étiquettes prénom	Reconnaître les prénoms des élèves de la classe. Reconnaître son prénom.	Pose chaque prénom sur son modèle puis retourne la carte pour vérifier si c'est correct.
	Carte photo/initiales Pincettes à linge Autocorrection au verso	Reconnaître son prénom Retrouver l'initiale des prénoms des camarades.	Pince l'initiale du prénom.
	Cartes plastifiées : vêtements d'été / vêtements d'hiver	S'approprier le vocabulaire des vêtements. Différencier les vêtements selon les saisons (la température).	Tri les vêtements : d'un côté ceux qu'on porte en été, quand il fait chaud, de l'autre ceux qu'on porte lorsqu'il fait froid, en hiver.

	<p>Planches ombre Outils Fruits et légumes</p>	<p>Associer deux choses identiques : une image et son ombre.</p>	<p>Pose la carte sur son ombre.</p>
---	--	--	-------------------------------------

<p>CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE</p>			
	<p>Oursons de 3 tailles différentes 3 barquettes</p>	<p>Classer selon la taille.</p>	<p>Range la famille des petits oursons dans la maison des petits oursons, les moyens dans la maison des moyens, les grands dans la maison des grands oursons.</p>
	<p>1 collier avec deux couleurs en alternance. 1 lacet Des perles</p>	<p>Identifier et reproduire un algorithme simple.</p>	
	<p>1 sac opaque Des formes à toucher Des barquettes</p>	<p>Reconnaître et classer des formes par le toucher.</p>	<p>Mets la main dans le sac et essaie de deviner de quelle forme il s'agit. Si c'est un carré, pose le dans la barquette des carrés.</p>
	<p>Tangram : modèles et formes en bois</p>	<p>Reproduire un assemblage de formes.</p>	<p>Observe le modèle puis reproduis-le.</p>
	<p>Des clippos Des fiches modèles</p>	<p>Reproduire un assemblage.</p>	<p>Observe le modèle puis reproduis-le.</p>

EXPLORER LE MONDE – DEVELOPPER SA MOTRICITE FINE

	<p>Pince crocodile Pompons Bac à glaçon</p>	<p>Utiliser un outil : la pince et développer sa dextérité.</p>	<p>Pince les crocos et déposes-en un dans chaque trou.</p>
	<p>Kaplas Girafe</p>	<p>Réaliser une construction en respectant la consigne. Manipuler des objets avec précision.</p>	<p>Pose la girafe sur la table. Empile les kaplas pour que la tour soit plus (grande) haute que la girafe.</p>
 <p style="text-align: center;">Les bulles du poisson</p>	<p>Pâte à modeler Sous-main Modèle</p>	<p>Modeler pour réaliser des boules.</p>	<p>Observe le modèle puis fais des petites boules pour représenter les bulles du poisson ou les taches de la girafe.</p>
	<p>Bac Semoule</p>	<p>Utiliser des outils variés. Se concentrer et adapter son geste.</p>	<p>Utiliser le tube pour remplir le verre.</p>
	<p>Morceaux de papier Colle Support avec emplacement de l'endroit où coller.</p>	<p>S'entraîner à coller en autonomie.</p>	<p>Colle les morceaux de papier sur les croix.</p>
	<p>Ciseaux Bandelettes de papier</p>	<p>S'entraîner à découper en autonomie.</p>	<p>Découpe sur les traits.</p>
	<p>Tableau Jetons</p>	<p>Se repérer dans un tableau : remplir une colonne.</p>	<p>Regarde la couleur de la colonne puis aligne les jetons de la même couleur.</p>

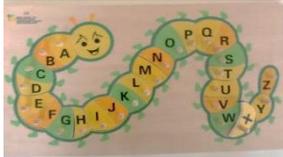
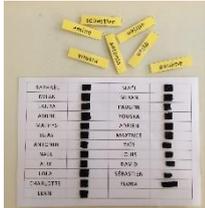
	<p>Planches jour / nuit Cartes activités</p>	<p>Se repérer dans le temps : différencier le jour et la nuit.</p>	<p>Pose les activités de la journée en dessous de la carte jour (le soleil) et les activités de la nuit en dessous de la carte nuit. Puis explique à un adulte ce que les personnages font le jour et ce qu'ils font la nuit.</p>
---	--	--	---

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

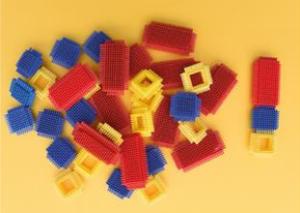
	<p>Des craies grasses Des crayons de couleur Des coloriages vierges</p>	<p>Colorier dans un espace délimité.</p>	<p>Colorie chaque partie du dessin d'une couleur différente en s'appliquant pour ne pas dépasser.</p>
	<p>Des cartes graphisme Un bac de farine</p>	<p>S'exercer au graphisme décoratif.</p>	<p>Choisis une carte, passe ton doigt sur le graphisme puis essaie de faire la même chose dans la farine.</p>

Fig.3. Objectifs MS période 5

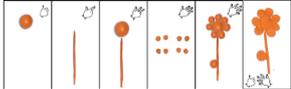
ateliers autonomes p5 MS

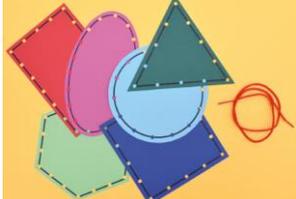
	MATÉRIEL	OBJECTIF	CONSIGNE
MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS			
	Encastrement : pièce à poser en capitale sur modèle en script.	Reconnaitre les lettres de l'alphabet en script et en capitales.	Recompose la chenille de l'alphabet.
	Fiche plastifiée mots de (le machin) Pinces mots	Découvrir le principe alphabétique.	Observe les lettres et pince avec le mot qui contient ces lettres.
	Lettres en bois Cartes mot	Découvrir le principe alphabétique.	Choisis une carte puis écrit le mot avec les lettres.
	Plateau prénoms Etiquettes	Associer les prénoms en script aux prénoms en capitales.	Observe un prénom puis place-le à côté du prénom en capitales.
	Boite à mots Ardoise	S'exercer à l'écriture.	Choisir une carte puis recopie le mot.

CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE

	<p>Jeu aimanté Cartes modèle</p>	<p>Reproduire un assemblage.</p>	<p>Observe le modèle puis reproduis-le.</p>
	<p>Clippos Un modèle d'algorithme</p>	<p>Identifier et poursuivre un algorithme.</p>	<p>Regarde les formes du modèle et essaie de continuer en respectant l'ordre. Quand tu as terminé, construit un nouveau modèle.</p>
	<p>Carrés en papier Feuille support colle</p>	<p>Paver une surface avec une forme unique.</p>	<p>Remplis la feuille avec les carrés, on ne doit plus voir le blanc de la feuille.</p>
	<p>3 séries de 5 images</p>	<p>Ordonner du plus petit au plus grand.</p>	<p>Range les animaux du plus petit au plus grand.</p>
	<p>Des pochoirs Feuille Crayon</p>	<p>Représenter des formes : carré, rectangle, cercle, triangle.</p>	<p>Pose le pochoir puis trace le contour de la forme.</p>
	<p>Un sac opaque Des solides Des barquettes</p>	<p>Classer les solides par le toucher.</p>	<p>Prends une forme dans le sac sans la regarder et pose la dans sa barquette.</p>

EXPLORER LE MONDE – DÉVELOPPER SA MOTRICITÉ FINE

	<p>Pâte à modeler Sous-main Modèle</p>	<p>Modeler en suivant une fiche de construction.</p>	<p>Observe le modèle puis reproduis le.</p>
---	--	--	---

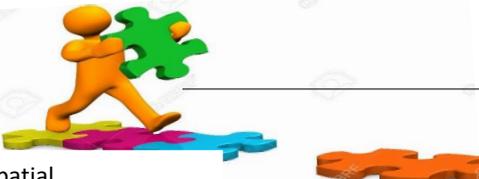
	<p>Pièces en bois Cartons modèle</p>	<p>Reconnaitre un objet par le toucher.</p>	<p>Mets ta main dans le sac, sans regarder, et essaie de deviner de quelle pièce il s'agit en regardant les modèles.</p>
	<p>Tableau à double entrée Cartes vêtements</p>	<p>Se repérer dans un tableau à double entrée.</p>	
	<p>Feuilles de couleur avec des vagues et des courbes et des spirales.</p>	<p>Découper en suivant le trait.</p>	<p>Découpe en suivant les traits.</p>
	<p>Cartes modèle Pantin</p>	<p>Nommer les différentes parties du corps.</p>	<p>Choisis une carte puis manipule le pantin pour qu'il soit dans la même position.</p>
	<p>Des cartes animaux 4 planches</p>	<p>Reconnaitre des animaux et les associer à leur mode de déplacement.</p>	<p>Pose les 4 planches en face de toi. Tri les animaux selon leur manière de se déplacer. Si l'animal vol, je le pose sur la case « ciel ».</p>
	<p>Deux pots De l'eau Une pipette</p>	<p>Utiliser des outils. Maîtriser son geste.</p>	<p>Appuie sur la pipette pour prendre de l'eau puis verse la dans l'autre pot (jusqu'à l'élastique).</p>
	<p>Des formes à lacer Un lacet</p>	<p>Développer sa motricité fine.</p>	<p>La en suivant le contour de la forme. Passe au-dessus, en dessous, au-dessus...</p>

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

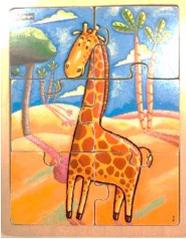
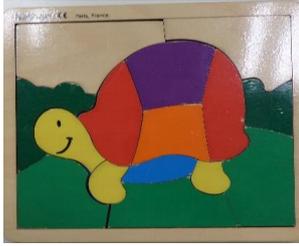
	<p>Des modèles plastifiés Des coloriages vierges</p>	<p>Colorier en respectant un modèle et un espace délimité.</p>	<p>Choisis un modèle puis</p>
	<p>Un répertoire de graphismes Un bac avec de la semoule</p>	<p>S'exercer au graphisme décoratif.</p>	<p>Choisis un graphisme puis reproduis le avec la spatule.</p>

Fig.4. Brevet puzzles

Brevet puzzles 1
Encastrements, puzzles jusqu'à 15 pièces.



➤ Objectif : Développer la logique et le repérage spatial.

	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

Brevet puzzles

3

Puzzles jusqu'à 35 pièces.



➤ Objectif : Développer la logique et le repérage spatial.

	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
	
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

Fig.5. Tableau récapitulatif des réflexions et analyses

Ce qui est constaté	Réflexion sur ma posture	Analyse par le prisme des recherches	Ce que j'envisage	
Comportements nécessitant des adaptations	Il ne vient pas au coin regroupement ou y occupe toute la place.	Je n'interviens pas toujours ou simplement pour lui signifier que c'est le moment de se regrouper. Le temps de regroupement existe au travers de la représentation que j'ai de la maternelle et parce qu'il contribue à la constitution du groupe. Au-delà de cette ambition, je ne me suis pas appropriée ce temps.	Faire en sorte que le temps de regroupement soit un moment attendu sera plus efficace pour susciter l'adhésion d'un élève, qu'une injonction à adopter un comportement.	
	Lui laisser du temps tout en lui faisant comprendre qu'il a sa place dans le groupe. Rythmer par des temps d'écoute et d'action (comptines / rôles / jeux de doigts) Animer les lectures d'albums pour les rendre plus attractives (marottes / tapis à raconter) Ritualiser un temps où les élèves présentent leur production (après l'accueil, après les ateliers).	Il m'interpelle et ne peut attendre.	Si l'enfant ne perçoit ni le bénéfice de la règle (attendre son tour), ni la cause de l'indisponibilité il aura du mal à gérer la frustration générée par le fait que la réponse ne soit pas immédiate.	Lui signifier que j'ai compris qu'il avait besoin de quelque chose mais que pour l'instant je suis occupée à ceci. Anticiper les temps où il a particulièrement besoin d'être accompagné. Aménager l'emploi du temps pour être plus disponible.
	Il transgresse les règles : grimpe sur des structures, agresse verbalement et physiquement ses pairs et les adultes de la classe.	J'interviens auprès des « victimes » mais je ne sais pas comment agir avec lui, mes réactions sont changeantes : rappel à la règle avec bienveillance, énervement, indifférence.	Un cadre est sécurisant si un référent garantit le respect des règles. Son comportement peut être synonyme de volonté d'entrer en relation contrairement aux apparences.	Sanctionner et proposer un cadre contenant. Être disponible pour des temps en relation duelle (particulièrement à l'accueil et lors des ateliers autonomes).
	Les activités de graphisme entraînent	Je ne parviens pas à gérer le temps d'atelier pour me rendre disponible.	Ces activités sont stressantes pour lui. Il perd confiance en lui et préfère ne	Être particulièrement vigilante lors des activités à dominante graphique. Proposer

	des crises : destruction du matériel, pleurs, cris.		pas faire plutôt que de rencontrer d'éventuelles difficultés.	un accompagnement adapté : rassurer, valider aux différentes étapes, encourager, guider.
	Les séances de motricité sont source de débordements.	Après plusieurs tentatives de rappels à la règle, je le laisse faire.	L'environnement est tentant pour satisfaire le désir d'exploration mais il se met en danger. La séance de motricité est un moment qui nécessite un cadre particulier : enrôlement fort, repères spatiaux, rappel des règles	Scénariser la séquence de motricité autour d'un album à jouer qui vise la coopération.
	Pendant une crise : il s'agite et ne peut se contenir.	Je ne lui fais pas comprendre que j'entends son mal être et ne parviens pas à le contenir. J'essaie de mettre directement des mots sur la situation.	Intervenir pour maintenir un cadre sécurisé. Revenir sur ce qui s'est passé lorsque la crise est passée.	Mise en place d'un sas de décompression. Anticiper les situations sources de crise. Lors d'une crise, sécuriser les élèves. Revenir sur la situation lorsque le calme est retrouvé.
Points d'appui à renforcer	Lorsque le résultat final est présenté en amont et lui semble « beau », il s'implique et s'applique.	Me suis-je réellement posé la question des supports que je mettais à la disposition des élèves ?	Réaliser quelque chose de beau à ses yeux fait sens pour lui et lui permet d'entrer dans les apprentissages.	Proposer du matériel attrayant et rendre la classe plus accueillante.
	Il entre maladroitement en relation avec les autres.	Soutenir le renforcement positif des pairs. Proposer des modèles pour jouer, communiquer avec les autres (notamment sur la cour de récréation).		
	Il aime avoir un rôle à jouer.	Je ne le lui laisse pas suffisamment d'espace pour s'exprimer par peur qu'un débordement ne survienne.	Pour rendre possible le changement, l'élève a besoin de ressentir qu'il est membre à part entière du groupe classe et qu'il peut y jouer un rôle.	Lui proposer des rôles (donner le signal en motricité), des responsabilités (écrire la date du jour) ...
	Il est très compétent en compréhension de texte et s'exprime très bien.	Les temps de langage oral sont peu nombreux et pas suffisamment structurés.	Il s'implique rapidement dans l'activité d'écoute ; mais les débordements surviennent lorsque je lui demande d'écouter, d'attendre pour s'exprimer.	Mettre en place des modalités pour que les élèves puissent réellement mobiliser le langage oral en variant les modalités d'expression : raconter, jouer, se questionner, se mettre à la place de...

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Comportement, maternelle, adaptation, beinveillance, autonomie.

Les problèmes de comportement ne sont pas réservés au second degré. Dès la maternelle, certains enfants adoptent des comportements qui nuisent à leurs apprentissages. Dès lors, comment influencer sur le comportement d'un élève pour que celui-ci adopte un comportement propice aux apprentissages ? Des stratégies éducatives et pédagogiques peuvent être mises en place en ce sens; à savoir instaurer un cadre sécurisant, lui laisser une part de contrôle dans les apprentissages et le motiver à y entrer par une valorisation des progrès et une lisibilité des attendus.

Behaviour problems are not hold by High-school. Some children in Pre-school already behave in such a way that has a negative impact on their learning. Therefor, how have ac effect on the behaviour of a pupil in order to lead him to adopt a behaviour in accordance witt the learnings. Educational strategies can have a positive impact by : setting a secure environment, let him become a key player of his learnings by valuing his progress et making the expectations understable.

