



HAL
open science

Développer les compétences psychosociales des élèves de maternelle

Élyse Brunet

► **To cite this version:**

Élyse Brunet. Développer les compétences psychosociales des élèves de maternelle. Education. 2018. dumas-01885798

HAL Id: dumas-01885798

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885798>

Submitted on 2 Oct 2018

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.

Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Développer les compétences psychosociales des élèves de maternelle

Présenté par Elyse Brunet

Mémoire de M2 encadré par Manuel Tonolo



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



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Elyse BRUNET
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Développer les compétences psychosociales des élèves de
maternelle

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupec@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chambéry le 10/05/18

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Ce
Brunet

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie



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



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....
Elyse BRUNET
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

.....
Développer les compétences psychosociales des élèves
de maternelle
.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambréry
le 10/05/18
.....

Signature de l'étudiant(e)

.....
Brunet
.....

Table des matières

Introduction.....	1
1. Etat de l'art	2
1.1 Pourquoi et comment anticiper l'EMC dès l'école maternelle ?.....	2
1.1.1 Des objectifs communs entre l'EMC et le vivre ensemble en maternelle	2
1.1.2 Comment transposer l'EMC en maternelle ?	4
1.1.3 Intérêt de la littérature jeunesse pour l'anticipation de l'EMC en maternelle	5
1.2 Anticiper l'EMC pour développer des compétences psychosociales	6
1.2.1 Définition.....	6
1.2.2 Comment enseigner les compétences psychosociales ?	7
1.2.3 L'influence des compétences psychosociales sur le devenir élève	10
2. Expérimentation	14
2.1 Contexte d'expérimentation et participants.....	15
2.2 Description de l'expérimentation.....	16
2.2.1 Apprendre à développer sa pensée, à l'exprimer et à passer au symbolisme	16
2.2.2 Vivre la coopération, comprendre la nécessité de relations apaisées, éprouver de l'empathie.....	18
2.3 Résultats	20
2.3.1 Gestion de la parole et de l'écoute pendant les discussions	20
2.3.2 Compréhension de l'histoire	23
2.3.3 Capacités à réfléchir, argumenter, penser par soi-même.....	26
2.3.4 Comportements observés au quotidien	30
3. Discussion.....	32
3.1 Concernant la séquence sur l'interprétation du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux...32	
3.2 Concernant l'acquisition des compétences psycho-sociales	35
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	38

Introduction

L'entrée à l'école maternelle marque le début d'un processus de socialisation qui distancie l'enfant de sa famille, et l'amène progressivement à devenir élève. L'école devient une micro-société, où l'élève trouve sa place dans un groupe de pairs, où les adultes sont moins présents que dans le cercle familial. L'élève devient alors progressivement autonome, capable de raisonner et prendre des décisions par lui-même.

En réalité, les conflits entre élèves sont omniprésents dans le quotidien d'un grand nombre de classes et empiètent sur les apprentissages. La gestion de classe semble se complexifier à mesure que la conception autoritaire de l'enseignement s'amenuise et force est de constater que cela empiète fréquemment sur les apprentissages. Afin d'éviter d'en arriver à de tels extrêmes difficilement rattrapables à mesure que les élèves sont plus âgés, je me suis donc interrogée sur le rôle de la maternelle dans le processus de socialisation. Les élèves ont-ils vécu suffisamment de situations de coopération ? Ont-ils compris l'importance d'être entourés par des pairs et de s'aider ? Ont-ils appris à résoudre leurs conflits ? L'ensemble de ces éléments, qui conditionne la socialisation, doit s'apprendre dès le plus jeune âge pour être intériorisé le plus rapidement possible. C'est pourquoi il m'a semblé essentiel de renforcer les compétences psychosociales de mes élèves, afin de prévenir des comportements violents ou malveillants, qui sont bien plus durs à modifier par la suite.

Tout au long de ce mémoire nous nous interrogerons donc sur la problématique suivante : l'instauration d'un programme de développement des compétences psychosociales en maternelle influence-t-il la construction du devenir élève ?

Dans un premier temps il conviendra de s'interroger sur les fondements scientifiques de la démarche d'enseignement des compétences psychosociales et la construction du devenir élève. Puis nous analyserons l'expérimentation menée en classe, après une brève présentation de celle-ci. Enfin, au regard des résultats obtenus, nous nous interrogerons sur les améliorations possibles pour accroître davantage le développement des compétences psychosociales et bâtir le devenir élève.

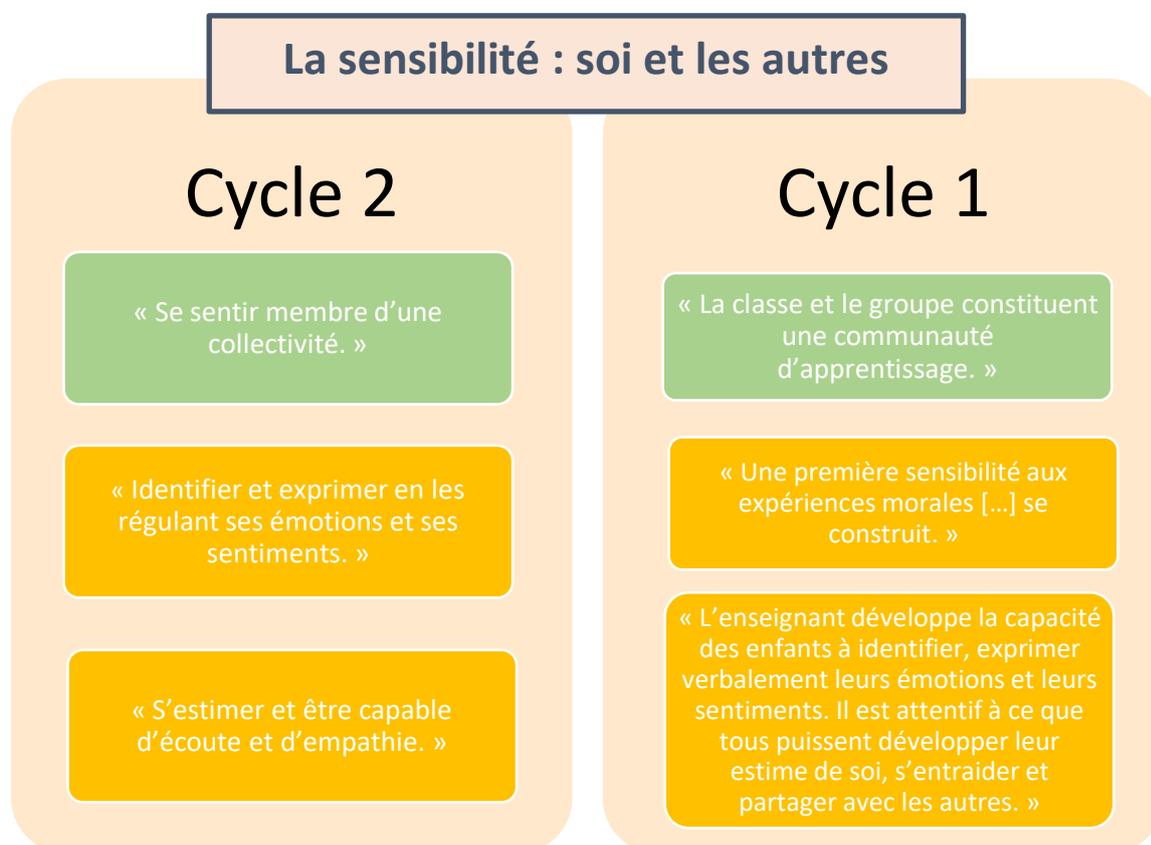
1. Etat de l'art

1.1 Pourquoi et comment anticiper l'EMC dès l'école maternelle ?

Si l'Enseignement Moral et Civique (EMC) ne fait pas partie des domaines d'enseignement en école maternelle, les programmes de cycle 1 parus au Bulletin Officiel en 2015 ont cependant de nombreux objectifs communs avec l'enseignement de l'EMC aux cycles 2 et 3 : transmettre les principes nécessaires à la vie commune. Dès lors, comment transposer l'EMC en maternelle ?

1.1.1 Des objectifs communs entre l'EMC et le vivre ensemble en maternelle

L'enseignement de l'EMC à l'école élémentaire repose sur 4 dimensions : la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Même si elles ne sont pas clairement mentionnées en tant que telles, nous verrons que ces 4 dimensions sont également enseignées en école maternelle. Vous trouverez ci-dessous un parallèle entre les programmes d'EMC de cycle 2 et les programmes de cycle 1, extraits respectivement des programmes de cycle 2 parus au Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et des programmes de cycle 1 parus au Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.



Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

Cycle 2

« Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. »

« Comprendre les principes et valeurs de la République française et des sociétés démocratiques. »

Cycle 1

« Dans un premier temps, les règles sont données et justifiées par l'enseignant. [...] Progressivement, les enfants sont conduits à participer à une élaboration collective des règles de vie. »

« L'enfant apprend à entrer dans un rythme collectif [...] qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. »

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

Cycle 2

« Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux, en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté. »

« Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. »

Cycle 1

« [Les enfants] sont consultés sur certaines décisions les concernant et découvrent ainsi les fondements du débat collectif. »

« Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée [...]. Ces activités cognitives sont fondamentales pour [...] les rendre autonomes intellectuellement. »

« L'enseignant favorise les interactions entre les enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. Il développe leur capacité à interagir. »

L'engagement : agir individuellement et collectivement

Cycle 2

« S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement. »

« Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique. »

Cycle 1

« L'enseignant incite à coopérer à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide des pairs. Il encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix. »

« Participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. »

« L'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger. »

Ainsi l'école maternelle constitue une première expérience de la vie en collectivité, où les enfants éprouvent du plaisir à être ensemble, à échanger, interagir, s'entraider, peu importe les différences. Ils doivent se sentir écoutés, en confiance et en sécurité pour s'épanouir dans un collectif où l'autre est d'abord perçu comme une entrave à l'aboutissement de ses projets personnels, pour passer au-delà de sa propre individualité. Une fois que ce cadre collectif est suffisamment sécurisant pour les élèves, ils sont progressivement amenés à raisonner par eux-mêmes, à prendre des décisions, à débattre.

1.1.2 Comment transposer l'EMC en maternelle ?

Anne Lalanne (Faire de la philosophie à l'école élémentaire, 2004) a repéré 4 difficultés principales concernant les ateliers de philosophie en cycle 2 : S'extraire de son propre vécu et se décentrer, formuler ses idées correctement, rester dans le thème, mener un véritable dialogue en prenant en compte les idées de ses camarades.

Si ces éléments sont difficiles pour des élèves de cycle 2, ils le sont d'autant plus pour des élèves de cycle 1, où les difficultés sont les mêmes mais à un degré supérieur. En cycle 1,

l'élève aura d'autant plus de mal à se décentrer de son propre vécu qu'il a besoin d'expérimenter pour ressentir et comprendre. L'abstraction de la pensée est encore peu évoluée à cet âge, et il est nécessaire pour les élèves de s'appuyer sur des éléments concrets de leur vie quotidienne. Par ailleurs, les programmes de cycle 2 et 3 précisent bien que l'EMC ne doit pas se limiter à une accumulation de connaissances, mais qu'il doit s'intégrer dans les pratiques quotidiennes pour faire sens. De plus, le développement langagier de l'élève ne lui permet pas encore de retranscrire oralement de façon fidèle ses émotions, ses pensées et idées. L'absence de langage écrit, le manque de vocabulaire et la difficulté syntaxique à l'oral rendent complexes l'expression de la pensée et l'interprétation juste de celle-ci par autrui. Enfin rebondir sur les idées des autres élèves est compliqué car cela nécessite de se créer une opinion propre, de comprendre ce que l'autre a voulu dire, le mettre en parallèle avec sa propre opinion, justifier son accord ou son désaccord et formuler le tout, avec un langage parfois vacillant.

Ainsi, pour pallier ces difficultés, il faut veiller à partir du vécu des élèves pour les amener à se décentrer très progressivement, aider l'élève à formuler ses idées, répéter souvent la question avant les prises de parole des élèves, et encourager les élèves à exprimer leur accord ou leur désaccord. Enfin, le temps de concentration est très court pour des élèves de cycle 1, d'autant plus qu'il s'agit d'une activité orale, sans manipulation, requérant de grands efforts. La fatigabilité des élèves est donc un facteur crucial pour la réussite d'une séance.

1.1.3 Intérêt de la littérature jeunesse pour l'anticipation de l'EMC en maternelle

En EMC, le travail à partir d'un album de littérature jeunesse peut avoir un intérêt décisif sur la réussite d'une séance d'EMC. En effet, Serge Boimare (Pratiquer la psychopédagogie, médiation, groupes et apprentissage, 2010) préconise la littérature jeunesse comme intermédiaire nécessaire pour amener les enfants à penser et les extraire de leurs peurs. Michel Petit (La littérature dès l'alphabet, 2002) rejoint cet avis : les élèves trouvent dans les livres des réponses à leurs questions et ceci peut contribuer à dissiper leurs peurs. Enfin, cette conception est partagée par Bruno Bettelheim (Psychanalyse des contes de fées, 1999) : les contes permettent aux enfants de se libérer de leurs peurs en répondant à des questions qu'ils peuvent se poser, en lui permettant de s'identifier aux personnages. Il ajoute même qu'en s'identifiant aux héros, l'enfant développe une plus forte estime de lui-même.

Catherine Tauveron (Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Hatier, 2002) va plus loin en suggérant des ouvrages propices à la réflexion de l'élève : il s'agit de textes « résistants », qui ne guident pas le lecteur, le laissent libre d'interpréter le sens, l'invitent à s'interroger, laissent place à l'échange, à l'argumentation.

1.2 Anticiper l'EMC pour développer des compétences psychosociales

1.2.1 Définition

Elisabeth Lhuis et Béatrice Lamboy (Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances, La santé en action n°431, 2015) retracent un rapide historique et une définition du concept de compétences psychosociales. Celui-ci est apparu en 1986 dans la charte d'Ottawa, rédigée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Le concept est approfondi par l'OMS en 1993, qui en souligne l'importance pour favoriser la « santé globale positive ». Ainsi selon l'OMS, les compétences psychosociales (CPS) sont : « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ». Ces compétences sont classées par l'OMS en sous-compétences, regroupées en 3 grandes catégories :

Compétences sociales	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
<ul style="list-style-type: none">• Communication verbale et non verbale: écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedback.• Capacités de résistance et négociation: gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui, empathie.• Compétences de coopération et de collaboration.• Compétences de plaidoyer: persuasion et influence.	<ul style="list-style-type: none">• Prise de décisions et résolution de problèmes.• Pensée critique et auto-évaluation.	<ul style="list-style-type: none">• Régulation émotionnelle: gestion de la colère, de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus, aux traumatismes.• Gestion du stress: gestion du temps, pensée positive, maîtrise des techniques de relaxation• Confiance, estime de soi, auto-évaluation et auto-régulation

Pourquoi développer les CPS ?

Toujours selon l’OMS, les CPS développées dès l’enfance favorisent ainsi le développement global, les interactions positives, le bien-être, l’adaptation sociale et la réussite éducative. A plus long terme, elles permettent de prévenir de la consommation de substances psychoactives, des problèmes de santé mentale, des comportements violents, et des comportements sexuels à risque. Lorsque l’individu deviendra parent, il sera en mesure d’employer des pratiques éducatives positives, qui impacteront à leur tour les CPS de leurs enfants.

1.2.2 Comment enseigner les compétences psychosociales ?

1.2.2.1 Le développement des compétences psychosociales passe par le vécu

Pour Elisabeth Lhuis et Béatrice Lamboy (Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances, La santé en action n°431, 2015), le développement des CPS ne peut passer que par la mise en place d’ateliers avec une pédagogie participative et expérientielle : échanges, partages d’expériences, mises en situation, jeux de rôles etc. En effet, les CPS ne peuvent se développer que par l’expérience, l’interaction, et ne peuvent s’enseigner de manière magistrale. Cela nécessite alors que l’enseignant ne se place pas dans une posture dominante : son rôle est d’accompagner les élèves, suggérer et non imposer, respecter les choix, être bienveillant et écouter sans juger.

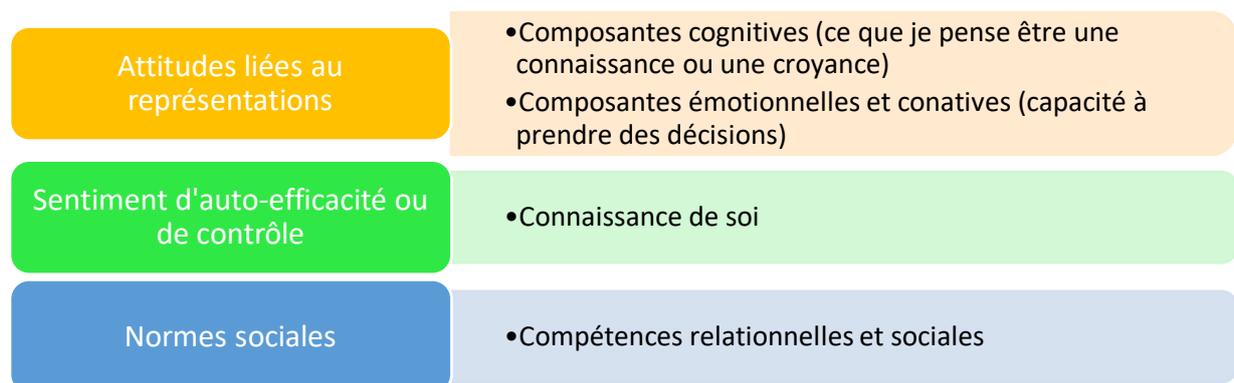
Jacques Fortin (Introduction à la psychologie positive, 2014) partage cet avis et le terme d’expérientiel : la notion de compétences psychosociales comporte le terme « compétences », signifiant alors l’acquisition d’un savoir, savoir-être et savoir-faire, qui ne peut se résumer à un enseignement descendant de l’enseignant vers les élèves qui écoutent. Il doit s’appuyer sur un vécu passé, présent ou futur, associé à une réflexion sur ce vécu, notamment par une analyse des émotions, des facilités ou difficultés éprouvées. Dans « Mieux vivre ensemble à l’école maternelle » (2016), il précise que le vivre ensemble est une « démarche éducative réflexive » qui nécessite donc des allers-retours permanents entre l’agir et le réfléchir pour donner du sens à la démarche. Cela ne doit pas se limiter à enseigner des comportements préconçus, à utiliser sans une démarche réflexive associée. Il ajoute que ces expériences doivent être renouvelées à de nombreuses reprises et mener à des échanges satisfaisants.

Ceci conduira les élèves à comprendre les bénéfices d'interactions positives entre pairs et à valoriser cette forme de communication.

1.2.2.2 *Le développement des compétences psycho-sociales doit être global*

Dans son article « Comment réussir un projet mobilisant les compétences psycho-sociales » (La santé en action n°431, 2015), Jacques Fortin nous encourage à nous questionner avant toute action : « S'agit-il d'améliorer certaines compétences : lesquelles ? Pourquoi celles-ci et pas d'autres ? S'agit-il de mobiliser des CPS dans la perspective de modification d'attitudes et de comportements dans un domaine particulier ? S'agit-il du souci global de favoriser l'autonomie de l'enfant (démarche d'empowerment) ? ». Pour lui, les comportements attendus suite au développement des CPS sont davantage de l'ordre de la prévision, que de l'ordre d'une affirmation calculée et argumentée. Il convient donc de s'interroger sur la source des comportements pour mieux comprendre la survenue de certains comportements.

Ainsi pour Jacques Fortin, un comportement trouve sa source dans 3 éléments :



Lorsque l'on souhaite monter un projet de développement des CPS, il est donc préférable d'après J.Fortin, d'agir sur les 3 éléments cités ci-dessus, afin de pouvoir modifier un comportement en profondeur. En effet, agir sur un seul élément n'aurait pas l'effet escompté, l'action serait incomplète et le comportement inchangé.

De même il convient selon Jacques Fortin, d'agir sur l'ensemble des CPS, du fait de leur lien entre elles. En effet, développer l'estime de soi (3^{ème} catégorie des CPS selon l'OMS) sans apprendre l'empathie et le dialogue sans conflit, ne mène qu'à un égocentrisme nuisible à l'ensemble des compétences sociales et cognitives (1^{ère} et 2^{ème} catégories des CPS selon l'OMS). Il s'agit donc d'adopter une « démarche éducative multicentrique » (Fortin, Comment

réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales ?, La santé en action n°431, mars 2015). Ainsi, la gestion de conflits nécessite l'estime de soi et une maîtrise de ses sentiments (compétences personnelles) ainsi que la compréhension des émotions d'autrui, une analyse éclairée de la situation, et une réponse qui apporte une solution adaptée aux 2 partis (compétences sociales). Ces 2 types de compétences ne peuvent être travaillées l'une indépendamment de l'autre. L'OCDE va également dans ce sens, en suggérant qu'améliorer certaines CPS a un effet négatif sur d'autres : par exemple la persévérance induit de nombreuses attitudes positives à l'égard de la vie mais augmente aussi les probabilités de mauvaises conduites, telles que la délinquance.

Il faut également laisser un cadre suffisamment libre pour laisser ces CPS s'exprimer sous peine de frustration et de sentiment d'échec pour les élèves qui subissent un cadre rigide, où la pensée divergente n'est pas encouragée. Ainsi, l'acquisition des CPS développe une autonomie qu'il faut laisser exercer.

Le développement des CPS, doit se faire sur le long-terme et de manière régulière, sans quoi il n'aura que des effets sur le court-terme (Webster-Stratton et Taylor, 2001). De même, les programmes de développement des CPS doivent regrouper l'ensemble des acteurs pour gagner en efficacité : ensemble de l'équipe éducative, parents, professionnels de santé, associations etc. (Webster-Stratton et Taylor, 2001).

1.2.2.3 Le développement des compétences psychosociales se fait en relation avec les autres

Parmi les CPS essentielles au bien-être, l'élève doit être capable de mobiliser un réseau de personnes qui sera en mesure de l'aider en cas de moment difficile (FORTIN). Il doit aussi savoir se montrer solidaire des soucis des autres. Cela influence positivement l'intégration dans la société et le sentiment d'appartenance à un groupe, vecteurs importants du bien-être personnel.

De plus, dès son plus jeune âge, l'enfant reproduit les gestes et paroles des adultes. Jacques Fortin (Développement des connaissances psychosociales chez l'enfant, 2004), insiste alors sur le rôle modélisant de l'entourage, des pairs, et des enseignants, car l'enfant se situe moins dans l'analyse et la réflexion que dans l'imitation. Ainsi, plus la confiance accordée à l'adulte sera grande, plus l'enfant l'imitera. Les parents ont donc un rôle essentiel dans le

développement des CPS chez l'enfant ; Jacques Fortin parle d'une « responsabilité éducative ». Cependant, cette responsabilité est assumée inégalement par les familles, dont certaines vivent des situations très difficiles, qui rendent fragiles leurs propres compétences psychosociales. Dès lors, comment ces adultes modélisant pourraient-ils renforcer les compétences psychosociales de leurs enfants ? Il en joue alors de la responsabilité collective.

L'école maternelle, réaffirmée par le gouvernement français comme étant l'école de la confiance et de la bienveillance, doit donc s'assurer d'être modélisante pour les élèves. Le développement des CPS est un processus interpersonnel, des élèves entre eux, mais aussi en lien avec les adultes, notamment les parents et l'enseignant. Si nous ne pouvons agir sur les comportements des parents, l'enseignant doit être conscient de sa posture modélisante et être lui-même exemplaire pour légitimer ce qu'il attend de ses élèves. Jacques Fortin (Mieux vivre ensemble, 2016) précise ainsi qu'il est du rôle de l'enseignant de donner envie de venir à l'école, de valoriser et encourager tous les élèves, les efforts, indépendamment des compétences cognitives, les aider à comprendre qu'ils ont une valeur.

1.2.3 L'influence des compétences psychosociales sur le devenir élève

1.2.3.1 Une définition du devenir élève

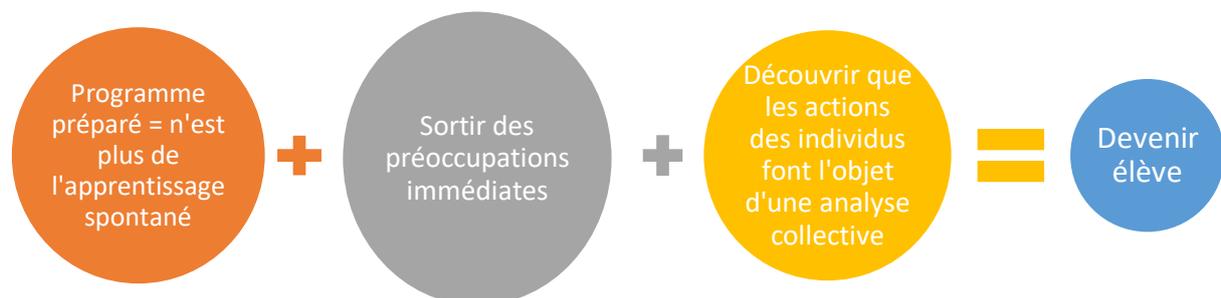
Le devenir élève est une notion parue au BOEN N°32 du 3 septembre 2009 et qui définit le devenir élève ainsi : « Devenir élève : l'objectif est d'apprendre à l'enfant ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école ». Dans les programmes de 2015, parus au BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015, le devenir élève change de dénomination et s'intitule désormais « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » et se définit par plusieurs aspects :



En partant des compétences, Liliane Chalon et Marie Piton (Devenir élève, un enjeu pour la maternelle, 2012, p18) représentent le devenir élève autour de 3 axes :



Selon Vygotsky (Apprentissage et développement à l'âge préscolaire, 1935, Lev Semionovitch Vygotski/Françoise Sève paru en 1995 dans Société Française n°2), le devenir élève intervient par le biais de 3 changements pour l'enfant :



Amigues et Zerbato-Poudou (Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle, 2000) soulignent alors l'aspect novateur de l'école maternelle pour l'enfant : l'élève apprend à ajouter la réflexion à son action, et il apprend à réfléchir cette action avec les autres. Ainsi, le devenir élève passe par 2 aspects fondamentaux : l'instauration de la réflexion et la vie en collectivité, faisant ainsi appel à des compétences cognitives, mais aussi émotionnelles et sociales (CPS).

1.2.3.2 Les liens entre le développement des CPS et le devenir élève

- L'entrée dans les apprentissages (moi et le savoir)

L'enquête PISA de 2012 montre qu'une bonne estime de soi et une grande motivation influencent positivement les compétences scolaires. Ceci fait échos aux travaux de Serge

Boimare (Pratiquer la psychopédagogie, médiation, groupes et apprentissage, 2010) pour qui l'apprentissage peut engendrer une certaine peur, car il y a toujours le risque de se tromper. Or pour prendre des risques, il est essentiel que l'élève se sente en sécurité affective et ait confiance en lui. Cela rejoint également les propos de Jacques Lévine (JE est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse, 2011) pour qui l'élève doit se sentir « estimable » si on veut qu'il apprenne. Ainsi des compétences émotionnelles semblent indispensables.

De plus, à travers du programme PISA, l'OCDE montre que les compétences scolaires ne se limitent pas à des connaissances mais le programme évalue également les capacités à réfléchir, analyser, reformuler, résoudre un problème, mettre en lien des idées, transférer des apprentissages dans de nouvelles situations, communiquer. En résumé, le programme prend en compte les capacités à instaurer un système de pensée complet, partie incontournable du devenir élève.

Amigues et Zerbato-Poudou (Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle, 2000) démontrent également la nécessité d'instaurer un système de réflexion pour accéder aux savoirs. Pour eux, l'apprentissage fait l'objet d'une incertitude, car l'élève ignore s'il répondra correctement à la question de l'enseignant. Puis ses apprentissages dépendront du feed-back fournit par l'enseignant et la classe (si la réaction de l'enseignant est satisfaisante, j'en déduis que ma réponse était bonne et je peux considérer cela comme quelque chose à apprendre). Il est donc essentiel que l'élève puisse être en mesure d'interpréter la réaction et les paroles de l'enseignant et des camarades. Cela passe notamment par l'acquisition de compétences cognitives telles que la pensée critique et la capacité d'auto-évaluation. De plus, la pensée critique est une condition essentielle pour parvenir à la compréhension des objectifs d'apprentissage, indispensable pour éviter les malentendus scolaires, et garantir la réussite de tous les élèves (Elisabeth Bauthier, Apprendre à l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Chronique sociale, 2006). Cette hypothèse est soutenue par Isabelle Vinatier (Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, 2009), qui défend l'idée que devenir élève ne relève pas de l'acquisition irréfléchie de postures spécifiques (lever la main, écouter, faire les exercices) mais nécessite une réflexion sur le sens de ce qu'on apprend.

Enfin, l'enseignant amène les élèves à réfléchir sur les conséquences de certains actes ou manières de penser, ce qui développe chez eux une manière de penser axée sur le dialogue, la réflexion, l'argumentation. Ainsi, les CPS et compétences scolaires interagissent et se renforcent mutuellement.

- La socialisation (moi et les autres)

La socialisation peut se définir comme l'adaptation d'un individu aux valeurs et normes de la vie en société. Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant doit s'adapter à un nouveau système de règles et de valeurs qui peut différer de celui instauré dans le cadre familial, partager l'adulte avec une vingtaine d'autres enfants, mais également ses jouets, apprendre à différer certaines envies, à communiquer et apprendre avec d'autres. Ceci est d'autant plus compliqué pour l'élève que selon Christine Passerieux (Acquérir la posture d'élève apprenant, In Dialogue n°129-130 SPECIAL : L'aide, comment faire ... pour qu'ils s'en passent ?, août 2008) « la relation aux autres ne se constitue pas sur des bases affectives mais elle est médiatisée par les objets de savoir ». Cela rend donc la socialisation d'autant plus difficile qu'elle n'est pas choisie mais contrainte par un besoin cognitif et non plus seulement affectif. Elle ajoute que pour que la socialisation soit complète, il faut que les élèves aient acquis des repères communs (notamment les règles de vie), qu'ils apprennent à connaître leurs camarades, à partager avec eux, à les aider.

De plus, pour Amigues et Zerbato-Poudou (Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle, 2000), la pensée passe notamment par l'échange avec les autres. Cela signifie que socialisation et réflexion s'enrichissent mutuellement, s'entraînant l'un et l'autre dans un cercle vertueux. D'où l'importance de développer les CPS qui permettent d'encourager la socialisation et l'émergence d'un système de réflexion.

- Devenir sujet (moi)

Devenir sujet, c'est progressivement construire son identité : savoir qui je suis (fille, garçon), en quoi je diffère des autres (couleur des cheveux, de peau, goûts, amitiés), savoir dire j'aime/ je n'aime pas/ je préfère, reconnaître ses qualités et ses défauts. C'est aussi savoir reconnaître et exprimer ses émotions, se reconnaître comme un être pensant, et enfin construire l'estime de soi. Il faut donc en premier lieu apprendre à se connaître.

Enfin, une étude de l'OCDE (Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives, OCDE, 2016) montre également que le développement des compétences psycho-sociales tend à améliorer les perspectives d'avenir à long terme des enfants venant de milieux défavorisés, tant sur le milieu scolaire, le monde du travail ou sur le plan social. Elles permettent notamment d'améliorer la capacité à atteindre ses objectifs, à travailler avec les autres, à gérer ses émotions, compétences indispensables au devenir élève.

Le lien entre compétences psychosociales et devenir élève n'a que peu été étudié par les chercheurs : une grande majorité des recherches sur les compétences psychosociales concerne ses effets sur la prévention et la promotion de la santé. Cependant, nous venons de le voir dans cette dernière partie, de nombreux éléments relevant des compétences psychosociales relèvent également du devenir élève. Ainsi, l'instauration d'un programme de développement des compétences psychosociales en maternelle influence-t-il la construction du devenir élève ?

2. Expérimentation

Le choix de ce sujet de mémoire me tenait à cœur suite à différents constats menés dans les différentes classes de mon école : en élémentaire, les élèves vivent des conflits permanents, des violences physiques et verbales qui les mettent dans un tel état de colère qu'ils sont par la suite indisponibles pour les apprentissages. Ces disputes débordent même sur les parents qui entrent eux-mêmes en conflit : dès lors, comment prétendre régler les conflits des élèves si les parents ne font pas figure de modèle ? Si le devenir élève (au sens du BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008) signifie respecter les autres et les règles de la vie commune, écouter, aider, coopérer, demander de l'aide, éprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions et jouer son rôle dans les activités scolaires, alors je peux en conclure que ces élèves, même en fin de CM2, ne sont toujours pas entrés dans une démarche de devenir élèves. Malgré l'intervention des enseignantes et leur bon vouloir, la situation n'évolue que très lentement, ce qui pénalise lourdement les élèves et leurs apprentissages. Je m'interroge alors sur l'acquisition du vivre ensemble, objectif majeur de l'école maternelle : les élèves possédaient-

ils les bases d'un vivre ensemble en maternelle et ont régressé par la suite ? Ou quelque chose leur a-t-il échappé lors de leur passage en cycle 1 ?

Le constat est sensiblement le même dans ma classe de maternelle, où les violences sont également présentes au quotidien : des élèves répondent par les coups à quelque chose qui leur déplaît, ils se crient dessus, il n'y a pas toujours d'entraide. Il n'est pas rare que certains parents soutiennent cette violence physique, sous prétexte que les enfants sont cruels entre eux, qu'il faut qu'ils apprennent à se défendre, en prévision du collège. Un enfant est régulièrement la cible de moqueries car il aime le rose et les princesses. Ces moqueries l'ont profondément atteint et ont modifié sa façon de s'habiller ainsi que son envie de venir à l'école. Répondre de manière partielle à ces moqueries en « disputant » simplement les élèves et en leur faisant la morale ne réglerait pas la situation, du moins à long terme, car ils n'auraient pas compris le sens de cette interdiction. Piaget (La psychologie de l'enfant, 1966), lorsqu'il détaillait les 4 étapes de la socialisation, affirmait qu'entre 2 et 5 ans, l'enfant n'écoute pas et ne conçoit pas le point de vue de l'autre. Pourtant j'observe tout de même au quotidien des élèves qui semblent inquiets quand leur camarade pleure ou tombe. Cela serait-il un signe que l'empathie existe bel et bien même chez les plus jeunes ? Afin de vérifier cette hypothèse et de remédier aux comportements peu adaptés à la vie en société, j'ai décidé d'agir de manière intensive pendant 6 semaines afin d'ancrer des attitudes positives qui seraient bénéfiques pour toute la scolarité et la vie future de ces jeunes enfants.

Ainsi, l'instauration d'un programme de développement des compétences psychosociales en maternelle influence-t-il la construction du devenir élève ?

2.1 Contexte d'expérimentation et participants

Ma classe est l'unique classe de maternelle d'un village de 800 habitants situé dans une vallée de basse montagne. L'école est composée de 3 classes : une de maternelle, une de CP-CE1-CE2 et l'autre de CE2-CM1-CM2. Les élèves évoluent dans un milieu social plutôt favorisé : peu de chômage chez les parents, peu de familles divorcées, immigrées, habitant dans des quartiers sensibles.

Ma classe regroupe donc les 3 niveaux de maternelle, répartis de la sorte : 6 PS, 4 MS et 14 GS. J'ai mené l'expérimentation complète avec les GS, et mes élèves de PS et MS n'ont juste pas participé à l'analyse du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux. Parmi les 14 GS, 5 sont

des filles, 9 sont des garçons. Le groupe est assez hétérogène, notamment à l'oral, où certains ont une grande aisance pour formuler leurs idées et produire des phrases complexes d'une grande richesse, là où d'autres se contentent de répéter les idées des autres, ont des problèmes de prononciation et mettent beaucoup de temps à formuler une phrase simple.

2.2 Description de l'expérimentation

Comme nous l'avons soulevé dans la partie scientifique, l'expérience est primordiale en maternelle pour permettre d'ancrer les apprentissages. J'ai donc choisi de mener l'expérimentation sur 2 plans : le premier concerne la parole et la réflexion, en lien avec un album de littérature jeunesse. Le second relève davantage du vécu, de l'expérientiel, et des émotions rattachées. J'ai choisi cette façon de procéder afin de créer un environnement complet favorable au développement des compétences psycho-sociales. Voici ce que j'ai donc instauré à partir du retour des vacances d'hiver, après que les élèves aient longuement travaillé sur la reconnaissance et la gestion des émotions.

2.2.1 Apprendre à développer sa pensée, à l'exprimer et à passer au symbolisme

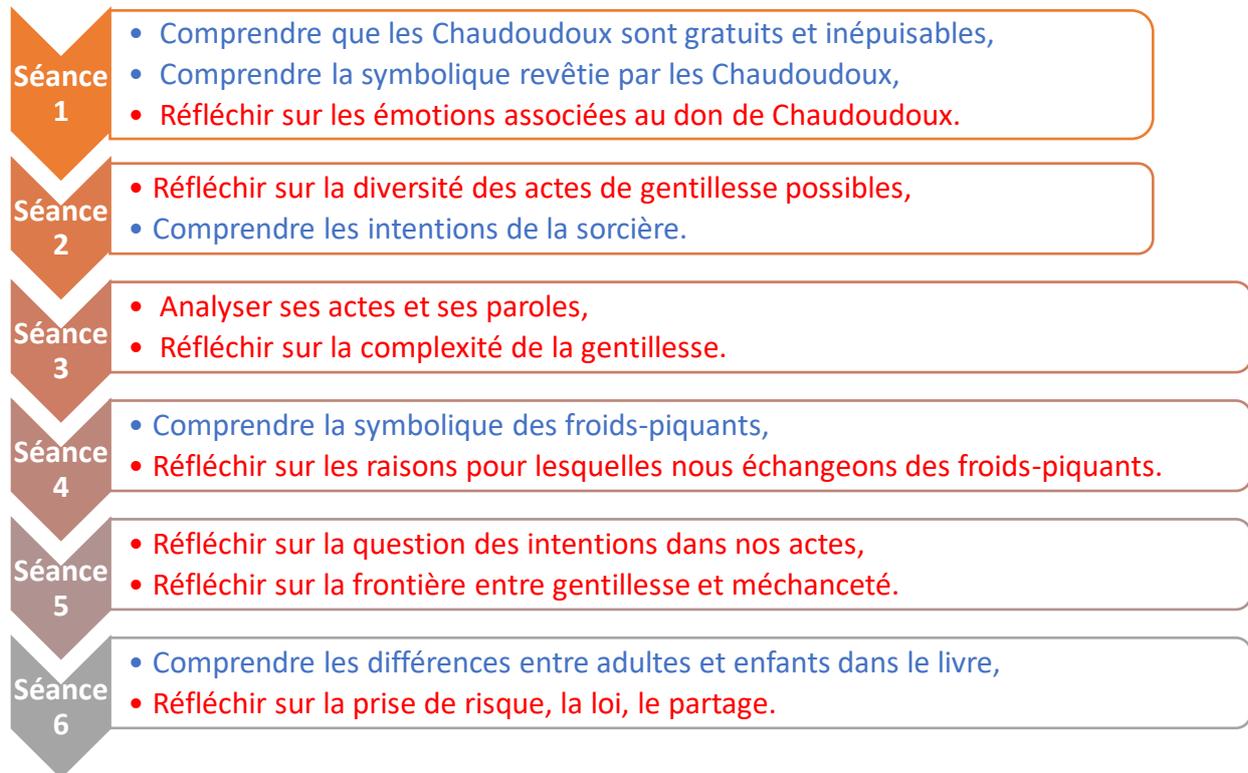
L'expérimentation s'est déroulée au moyen d'un conte philosophique écrit en 1984 par Claude Steiner, psychologue américain, et illustré par PEF : Le Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux. Cette phase de l'expérimentation n'a été menée qu'avec les 14 GS, pendant que les PS et MS étaient à la sieste en début d'après-midi. Elle s'est déroulée 2 fois par semaine, les jeudi et vendredi, à raison de séances d'une durée de 20 à 30 minutes.

Chaque séance débutait par un moment de relaxation, puis les élèves s'asseyaient par terre, en cercle pour débiter la séance (la classe ne possède plus de bancs).

Chaque séance était enregistrée au moyen de mon ordinateur ou de ma tablette personnelle afin de pouvoir réécouter les paroles des élèves. Ces derniers ont été prévenu de l'enregistrement mais ont rapidement fait abstraction.

Chaque séance ou presque contenait une partie consacrée à la compréhension de l'histoire (en bleu ci-dessous) et une partie consacrée à un débat à visée philosophique (en rouge ci-dessous). Ci-dessous vous trouverez un aperçu des objectifs de chaque séance. Le plan de

séquence plus détaillé, avec le détail des questions posées et la différence entre la programmation et la réalisation, se trouve en annexe (annexe 1).



Prolongements de la séquence :

Afin de renforcer la compréhension de l'histoire, les élèves ont dû remettre les étapes de l'histoire dans l'ordre à partir des images séquentielles et justifier de cet ordre, jouer l'histoire à 2 avec les marottes des personnages, dessiner les personnages de l'histoire et raconter l'histoire comme s'ils devaient la raconter à quelqu'un qui ne la connaît pas (annexe 4).

Enfin a eu lieu l'échange de Chaudoudoux : les élèves ont fabriqué des pompons représentant les Chaudoudoux. Ils piochent au hasard le nom d'un camarade et auront une semaine pour lui offrir le plus de Chaudoudoux (gentillesse) possible, mais sans se faire découvrir (équivalent du jeu du bienfaiteur invisible). Lors de l'échange des Chaudoudoux, l'élève qui offrira le Chaudoudoux devra lui annoncer tous les Chaudoudoux offerts pendant la semaine. Ceci a été suivi par une phase de verbalisation, où les élèves se sont exprimés sur les émotions ressenties lorsqu'ils ont reçu et offert le Chaudoudoux. Ils se sont également exprimés sur les Chaudoudoux dont ils s'étaient aperçus et ceux dont ils ne s'étaient pas rendus compte.

2.2.2 Vivre la coopération, comprendre la nécessité de relations apaisées, éprouver de l'empathie

2.2.2.1 Jeux de coopération

En début d'année, les élèves ont manipulé le parachute (grande toile ronde multicolore à poignées, tenu par tous les élèves), pour les inciter à coopérer afin d'atteindre un but commun, ainsi que des activités d'orientation en équipes (montrer les photos à l'ensemble de son équipe, décider ensemble de l'endroit où aller, se déplacer ensemble). Durant toute la période d'expérimentation du mémoire, lors des séances quotidiennes de motricité, les élèves ont pu s'entraîner à coopérer au travers de divers jeux, dont les objectifs étaient d'apprendre à se faire confiance, à agir ensemble pour atteindre un objectif commun, à se préoccuper de l'autre (annexe 2). Dans la mesure du possible les petits, moyens et grands étaient tous mélangés. Chaque séance se terminait par une verbalisation des émotions ressenties, des facilités ou difficultés, puis par une séance de massages en binômes, où chacun pouvait offrir et recevoir un massage, en pensant bien à remercier son camarade pour ce moment.

2.2.2.2 Jeux de société coopératifs

Les élèves ont participé à 2 matinées jeux de société coopératifs (liste en annexe 3), avec le soutien de parents volontaires. Chaque parent était responsable d'un groupe de 4 élèves, tous niveaux mélangés, leur expliquait les règles du jeu et veillait au bon déroulement.

De plus, j'ai transformé les jeux « traditionnels », utilisés quotidiennement lors des ateliers, en jeux coopératifs (lotos, memory etc.).

2.2.2.3 Passer d'ateliers individuels à collectifs

En arts, je veille à respecter un équilibre entre les réalisations individuelles que les élèves ramènent à la maison et des œuvres collectives que les élèves créent pour décorer la classe ou dans un but précis lié à un thème de travail. Ainsi les élèves réalisent fréquemment des œuvres collectives où chacun participe à la construction d'une œuvre finale.

Lors des ateliers quotidiens, je crée des jeux qui nécessitent le recours au mode collectif pour réussir. Par exemple pour le domaine formes et grandeurs, les élèves étaient par groupes de 4 et avaient 4 formes sur leur modèle, placées à différents endroits. Il fallait, en un seul voyage aller chercher les bonnes formes (ainsi que la bonne couleur) puis les replacer dans l'espace

de la feuille de l'équipe comme sur le modèle. Après quelques « échecs » et verbalisations de ceux-ci, les élèves se sont partagés la tâche et ont pu éprouver la réussite d'une tâche réalisée en commun.

Enfin, l'engagement des élèves est favorisé par la mise en place de responsabilités, qui donnent chaque semaine un rôle aux élèves pour la classe. Ces responsabilités ne sont pas « tombées du ciel », elles ont été instaurées après que les élèves aient pu éprouver leur nécessité (questions quotidiennes : « qui va se ranger devant, effacer le tableau, afficher la date du jour, compter et nommer les absents ? »).

2.2.2.4 Apprendre à connaître ses camarades et à les écouter

Gloups, la mascotte de la classe, voyage dans les familles et laisse une petite trace dans son carnet de voyage, que chaque élève est invité à présenter à la classe. De plus, les élèves ont la possibilité de raconter certains événements importants qu'ils souhaitent partager avec la classe au moyen du cahier de vie, qu'ils complètent pendant les vacances et présentent à leurs camarades.

Enfin, tous les matins se tient la météo des émotions, où les élèves doivent faire un signe avec leur main pour indiquer s'ils se sentent bien, moyennement bien ou pas bien du tout. Suite à cela plusieurs élèves sont invités à verbaliser et expliquer leur humeur du moment.

2.2.2.5 Règles de vie et résolution de conflits

Les élèves ont construit en début d'année des règles de vie illustrées par des photos d'eux-mêmes. Elles sont affichées dans la classe et dans la cour afin de pouvoir s'y référer. Lorsqu'une règle de vie est enfreinte, les élèves doivent me réexpliquer en quoi elle est importante (que se passe-t-il sinon ?).

La classe possède également un « pot à compliments » où les bons comportements collectifs et le respect des règles sont valorisés par l'ajout d'une perle dans le pot. Ainsi lorsque les élèves ont réussi à jouer calmement, à ranger rapidement, à se concentrer sur des ateliers, ils gagnent une perle qui leur permettra de choisir une activité quand le pot sera plein. Comme les perles sont gagnées collectivement, les élèves sont encouragés à faire attention à leur propre comportement pour ne pas pénaliser les autres, mais aussi à ce que les élèves s'entraident : plutôt que de venir voir l'enseignant pour dénoncer, ils vont aider le petit à

s'asseoir, à ranger son doudou avec lui ou à lui montrer comment ranger les jeux. Cela constitue également une valorisation des bons comportements, plutôt que de constamment sanctionner les mauvais.

Depuis le mois de novembre, nous avons également sensibilisé les élèves à l'utilisation du message clair pour régler leurs conflits au quotidien.

Depuis le mois de février, les élèves pratiquent régulièrement des jeux de rôles reprenant des conflits qu'ils vivent au quotidien (ex : X m'a fait tomber involontairement, nous voulons tous les deux le même vélo, nous aimerions avoir plus de cubes mais Y joue avec etc.). Plusieurs élèves sont invités à jouer la scène problématique et leurs camarades proposent des solutions adaptées au contexte, que les élèves « acteurs » jouent ensuite.

2.3 Résultats

2.3.1 Gestion de la parole et de l'écoute pendant les discussions

Dans les parties suivantes, les noms de mes élèves ont été modifiés dans un souci d'anonymisation.

Pendant les discussions liées au Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux, la gestion des tours de parole était plutôt simple : je distribuais la parole en priorité à ceux qui levaient la main depuis longtemps ou s'exprimaient peu. Globalement les élèves ont bien respecté les temps de parole de chacun, levant la main pour être interrogés, et attendant leur tour en silence. Cependant, 2 élèves avaient des difficultés à différer leurs paroles et répondaient spontanément sans lever la main.

Une des difficultés orales principale résidait dans le fait que s'ils ne donnaient pas la réponse immédiatement après avoir levé la main, certains élèves avaient tendance à oublier leur réponse.

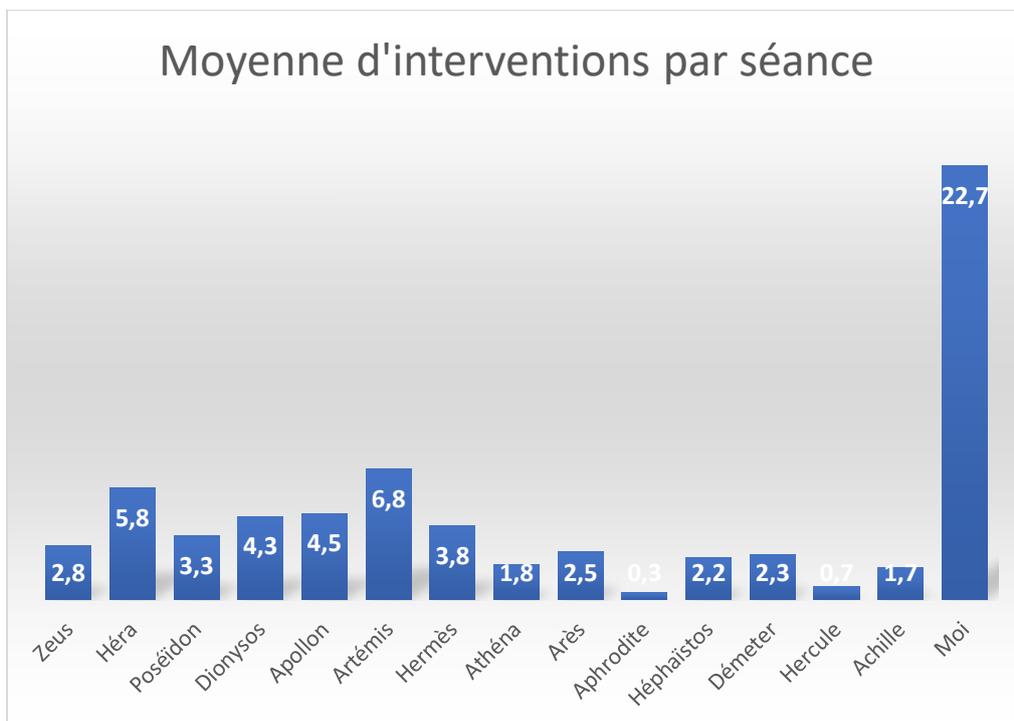
De plus, il était parfois difficile pour les élèves de répondre véritablement à la question posée, notamment lors de questions complexes, ou lors d'exemples donnés par les élèves et qui finissent par se dévier de la question. Exemple en séance 6 :

Moi : Oui il vous faut un permis, ça veut dire qu'il faut qu'on vous autorise à donner un Chaudoudoux. Il faut demander à un adulte avant d'en donner.

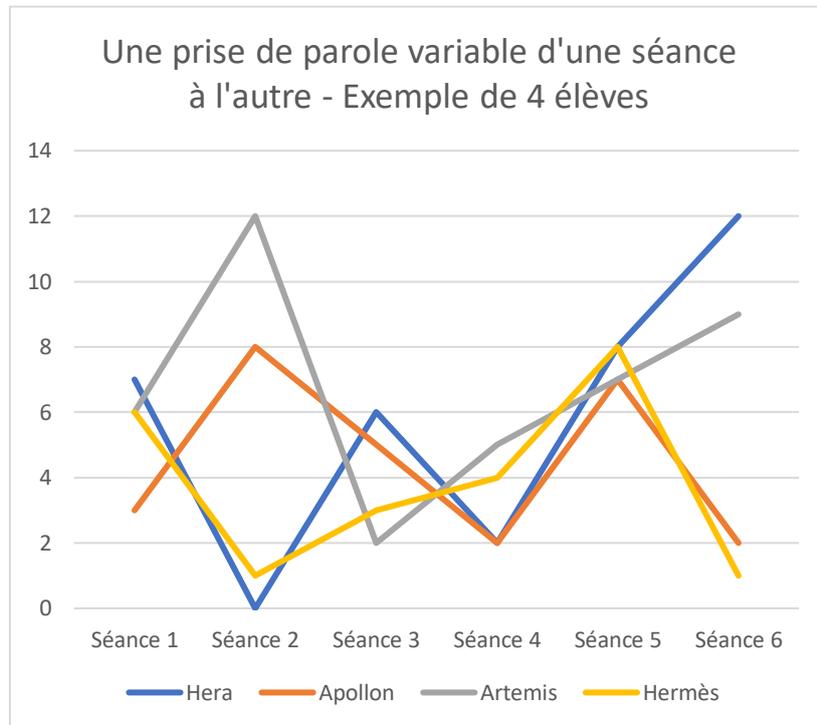
Héra : C'est comme un permis de conduire. Moi ma maman elle apprend à ma sœur à conduire.

Concernant la prise de parole, elle est très hétérogène selon les élèves. Si j'ai vivement encouragé tous les élèves à participer, à oser même s'ils se trompaient, je ne les ai cependant pas forcés et je n'ai interrogé que les volontaires. Parmi les petits parleurs, un parle très peu par grande timidité, un autre parce qu'il oublie très souvent ce qu'il voulait dire et un dernier parce qu'il possède des difficultés générales (élocution difficile, mauvaise compréhension des questions, est souvent hors-sujet, n'arrive pas à lever la main pour parler, manque de concentration). Les autres petits parleurs sont davantage dans l'écoute et attendent souvent qu'on les interroge (ce que je n'ai pas fait dans ce cas) ou qu'on les encourage à participer, verbalement ou en insistant du regard.

Cette hétérogénéité dans la prise de parole ne semble pas venir de difficultés cognitives ou langagières particulières (hormis 1 élève cité plus haut). En effet, plusieurs élèves ont des troubles de l'élocution, mais pour autant, ils se sont beaucoup exprimés. D'autres également, ont du mal à répondre aux questions, ils ne la comprennent pas toujours ou sont hors-sujet mais ceci n'a pas influencé leur participation.



Enfin, certains élèves ont une participation très inégale selon les séances. Les causes peuvent être nombreuses : fatigue, manque de concentration, d'envie, lassitude ou au contraire regain d'intérêt, goût plus affirmé pour les débats que pour la compréhension d'histoires etc.



Concernant l'écoute maintenant, si les élèves respectaient le silence lorsque leur camarade s'exprimait, certains peinaient à se concentrer réellement et à écouter. Ainsi certains élèves jouaient avec leurs chaussons, leur t-shirt à paillettes, finissaient tournés dos au cercle etc. Ceci s'explique notamment par le fait que malgré de courtes séances, écouter et analyser les paroles des autres, penser, réfléchir à ce qu'on va dire et le formuler demande une énergie telle que la charge mentale est trop importante pour certains élèves. Surtout qu'à 5 ans, les élèves se situent davantage dans l'action que dans la discussion, ils y sont encore peu habitués. Il était aussi difficile pour les élèves de se concentrer lorsque le temps de parole de leur camarade devenait trop long : certains élèves qui ont des difficultés à s'exprimer nécessitent beaucoup de temps pour formuler leurs idées et le manque de fluidité dans leur parole entraîne un décrochage de la part des élèves. Cependant, tous les élèves se sont montrés respectueux et se sont tus pendant ces interventions, aucun ne les a interrompus d'une manière ou d'une autre. On remarque donc que la parole de l'autre est respectée même si l'écoute active est compliquée car elle nécessite une très grande attention.

2.3.2 Compréhension de l'histoire

Le Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux n'est pas une histoire fréquemment travaillée en maternelle car elle nécessite 2 niveaux de lecture : le premier concerne l'histoire « brute », ce à quoi les élèves sont habitués, et un second, plus abstrait, qui demande de passer du concret au symbolique, difficile pour les élèves.

Pour la compréhension de l'histoire au sens propre, les élèves ont compris la majorité des éléments : les personnages, les émotions liées à chacun d'eux. Une partie des difficultés résidait dans la longueur du texte et l'incompréhension de certains mots de vocabulaire, comme « inépuisables » et « hargneux, ». Cependant des relectures ciblées de quelques phrases et une explicitation du vocabulaire ont rapidement permis aux élèves de trouver les réponses aux questions posées sur la compréhension du texte. Ainsi, en séance 1, lorsque je cherche à faire dire aux élèves que les Chaudoudoux sont inépuisables, j'essaie de reformuler la question avant de me rendre compte que c'est la compréhension du terme « inépuisable » qui pose problème :

Moi : Mais pourquoi on peut en donner [des Chaudoudoux] autant qu'on veut ?

Aphrodite : Quand on les commande

Moi : Imaginez si je demande un Chaudoudoux à Héphaïstos, il pourrait me dire « oh non je n'en n'ai pas beaucoup »

Héra : On peut pas en avoir tous les jours

Classe : Si !

Hermès : Mais si on en a plus ?

[Relecture du passage concerné]

Artémis [interrompt après la lecture du mot « inépuisable] : Inépuisable ça veut dire quoi ?

Moi : Ça signifie qu'on en a toujours autant qu'on veut, jamais ils ne s'épuisent

Une deuxième difficulté se situait dans les liens entre les idées, qui demandaient parfois d'émettre des inférences, comme en séance 2 par exemple, avec l'apparition de la sorcière et de ses potions. Je n'ai pas expliqué le terme de « potion » qui, aux yeux des enfants, a forcément une connotation d'empoisonnement, à laquelle je n'avais pas pensé. De plus, le lien

était compliqué à faire pour les élèves que, si les gens devenaient froids et hargneux ils iraient acheter des potions à la sorcière pour essayer d'être plus heureux.

Enfin, dans de rares cas, les élèves ont ajouté leur imaginaire comme ici en séance 2 :

Moi : Qui peut me rappeler l'histoire des Chaudoudoux ?

Poséïdon : Ils sont dans un sac et si on veut un Chaudoudoux on a qu'à piocher dans le sac et en fait c'est des bonbons

[...]

Moi : La sorcière oblige-t-elle les gens à acheter ses potions ?

Achille : Elle leur donne un sort de crapaud.

Le passage au symbolique fut la partie la plus complexe du travail sur le livre. En séance 1, il m'a été difficile d'amener les élèves à comprendre que les Chaudoudoux représentent toutes les gentilleses, toutes les attentions portées aux autres. Ainsi, après avoir réalisé ensemble un inventaire de ce qui nous rendait chaud et doux comme les Chaudoudoux, j'ai essayé d'amener les élèves vers la dimension symbolique mais ils n'ont pas réussi d'eux-mêmes et j'ai dû leur expliquer :

Moi : Dans notre vie à nous, est-ce que ça existe vraiment les Chaudoudoux ?

Classe : Nan !

Moi : Mais alors, c'est quoi dans notre vie les Chaudoudoux ?

Artémis : C'est des petits coussins

Dionysos : C'est des petites boules de poils

Moi : Vous vous souvenez, nous avons dit les Chaudoudoux nous rendent heureux. Et qu'est-ce qui nous rend heureux déjà ?

Zeus : Aider quelqu'un

[Puis redite de tout ce qui nous rend heureux par les élèves et explication de ma part de la signification des Chaudoudoux]

Une fois la signification donnée, certains élèves m'ont redonné quelques exemples de ce qu'ils ont pu faire pour aider les autres, et je leur ai expliqué que c'est comme s'ils avaient offert un Chaudoudoux. Puis pour les actes de gentillesse que j'ai pu observer au sein de la classe, j'allais

régulièrement voir les élèves concernés pour leur montrer qu'ils venaient d'offrir un Chaudoudoux. Ceci les a beaucoup aidés dans le passage au symbolique, dans la transposition des Chaudoudoux à leur quotidien. Une fois cela acquis, le passage au symbolique pour les autres notions était bien plus aisé, comme avec les froids-piquants. Exemple en début de séance 4, juste après la lecture du passage présentant les froids-piquants :

Moi : Qui peut me dire la différence entre les Chaudoudoux et les froids-piquants ?

Hercule : Les Chaudoudoux ils sont doux et les froids-piquants ils sont piquants

Apollon : Aussi les froids-piquants c'est de la méchanceté et aussi c'est froid

Dionysos : Les froids-piquant ça donne de la tristesse et la sorcière elle veut commander sur la ville

Cependant on note que malgré cette réflexion, certains élèves opèrent des allers-retours entre la symbolique et le sens propre de l'histoire. C'est notamment le cas de Dionysos qui, ci-dessus, a rapidement établi un lien entre froids-piquants et tristesse mais qui finit par revenir à l'image initiale d'un froid-piquant, peu après en séance 4 :

Moi : Avez-vous déjà reçu des froids-piquants ?

Dionysos : Moi une fois j'en avais déjà eu un, le froid-piquant il m'avait piqué de partout et tous les matins j'avais eu froid.

Héra : Il piquait toute la nuit

Enfin, il est parfois difficile d'interpréter les propos des élèves et de savoir s'ils pensent au sens propre ou au sens imagé, comme ici en séance 2 :

Moi : Pourquoi la sorcière n'aime pas les Chaudoudoux ?

Zeus : Parce qu'ils sont trop chauds et doux

Apollon : Parce qu'ils étaient trop doux et chauds

Artémis : Parce qu'ils étaient beaucoup trop doux et pas assez chauds

Moi : Mais pourquoi elle n'aimerait pas ce qui est chaud et doux ?

Zeus : Parce qu'elle est trop froide

Poséïdon : Parce qu'elle aime le froid mais pas le chaud

Artémis : Aussi que la sorcière elle aime pas les Chaudoudoux parce qu'ils sont trop chauds et trop doux

On se demande alors ce que les élèves entendent par trop chauds et trop doux, mais aussi quand ils affirment que la sorcière est trop froide. Parlent-ils au sens figuré ou au sens propre ? On peut supposer que certains élèves reprennent les paroles de leur camarade mais que leur interprétation n'est pas la même.

Pour conclure cette partie, l'histoire « brute » a globalement été comprise par l'ensemble des élèves après explication de certains passages. Tous ont été capables de redire les éléments essentiels de l'histoire, malgré une chronologie parfois difficile à acquérir. Cependant quelques passages sont restés compliqués à comprendre pour un grand nombre d'élève (par exemple, pourquoi la sorcière a créé les froids-piquants ?). Concernant la construction du symbolique, une majorité d'élèves y a eu accès, de manière plus ou moins rapide et approfondie. Cependant je peux constater que cette construction est encore bancal chez 2-3 élèves, pour qui l'histoire est parfois considérée dans son sens propre.

2.3.3 Capacités à réfléchir, argumenter, penser par soi-même

La capacité des élèves à trouver des exemples appropriés dépendait des séances. En séance 1, lorsque j'ai demandé aux élèves « Est-ce qu'il y a des choses que vos camarades ont fait avec vous, ou vous ont dit, et qui vous ont rendu heureux comme s'ils vous avaient offert un Chaudoudoux ? », les élèves se sont tus un moment car ils n'arrivaient pas à se souvenir d'un exemple en particulier. J'ai dû tenter plusieurs fois des reformulations avant qu'une élève (Arès) finisse par donner un exemple pertinent. Cela a débloqué la situation et rapidement les autres élèves ont pu trouver d'autres exemples :

Arès : Par exemple quand Achille elle m'aide à mettre de l'eau dans les verres

Héra : Artémis et Apollon ils pourraient m'aider par exemple

Poséïdon : Quand quelqu'un joue avec moi je suis très heureux.

Arès : Quand quelqu'un aide à ranger les livres ça rend joyeux

Zeus : Si quelqu'un aide un petit à mettre ses chaussures ça rend chaud et doux

Hermès : Quand quelqu'un est handicapé c'est bien de lui tenir la main pour monter les escaliers

La séance a continué avec une multitude d'exemples sur les Chaudoudoux que l'on peut offrir. Mais en séance 2, je voulais amener les élèves à se rendre compte qu'il n'y a pas que ce que l'on fait qui compte mais aussi ce que l'on dit et que les Chaudoudoux peuvent aussi être des paroles sympathiques envers quelqu'un.

Moi : Est-ce qu'on vous a déjà dit quelque chose qui vous a fait très plaisir ?

Apollon : que j'allais jouer à la DS

Arès : moi quand je joue à la console ça me rend très heureuse

Athéna : des fois ma maman elle m'emmène jouer dehors et des fois je joue au vélo

Ici, la formulation peu claire de ma question m'a mené dans une impasse, puisqu'il ne s'agissait pas vraiment de Chaudoudoux. J'ai donc essayé de leur fournir un exemple :

Moi : Est-ce qu'il y a des choses comme ça qu'on vous a dites et qui vous ont rendues très heureux ? Par exemple que votre pull est joli ...

Héphaïstos : Par exemple on peut dire que t'es joli

Moi : Oui, et si je vous dis, bravo tu as très bien réussi ton travail, est-ce que ça vous fait plaisir ?

Classe : Oui

Moi : Pouvez-vous trouver d'autres exemples comme ça ?

Athéna : Quand on faisait le travail avec les petits pions, tu m'as dit que c'était bien.

Poséïdon : Gaïa [notre ATSEM] quand elle m'a dit que mon pantalon multicolore était trop beau

Moi : Est-ce que quelqu'un a un autre exemple ?

[Pas de réponse.]

On constate dans ce cas que malgré quelques exemples que j'ai apportés et les quelques-uns rajoutés par les élèves, il n'y a pas eu une multitude d'exemples comme en séance 1.

Une autre difficulté se situait dans le fait que les élèves peinent à exprimer des idées différentes de leurs camarades. Lors de questions générales posées à la classe, les élèves donnaient leur réponse en même temps avant de justifier individuellement leur réponse. Quelques élèves donnaient une réponse différente de la majorité de leurs camarades et ceux-ci finissaient par changer leur réponse, comme en séance 5 quand j'ai demandé aux élèves ce qui comptait le plus, le Chaudoudoux qu'ils voulaient offrir (remplir un verre d'eau pour son camarade) ou le froid-piquant qui avait fini par se produire (tout renverser sur son camarade). La majorité de la classe a répondu « Chaudoudoux », et environ 5 élèves ont répondu « froids-piquants ». Parmi ces 5 élèves, seul 1 a conservé sa réponse initiale et l'a justifiée. Ainsi, lorsqu'il fallait justifier une idée ou donner des exemples, beaucoup d'élèves réutilisaient la même idée que celle formulée par le camarade précédent, comme ce fut le cas en séance 3 :

Moi : Vous m'avez tous dit que la sorcière est méchante. Maintenant j'aimerais savoir, est-ce que des fois ça vous arrive d'être méchants ?

Poséïdon : Ma maman quand elle me gronde je crie

Zeus : Quand ma maman elle me commande, je la gronde

Apollon : Quand maman veut pas que je joue à la console et j'y joue

Héra : Quand ma maman elle dit et bin moi j'en fais quand même

Athéna : Des fois maman elle m'interdit de jouer à la DS et des fois je vais me cacher pour jouer

Dans ce cas on peut penser que Zeus, Héra et Athéna ont repris les exemples apportés par Poséïdon et Apollon, sans quoi il y aurait eu peu de probabilité qu'ils utilisent cet exemple. Evidemment, à 5 ans la pensée autonome est loin d'être acquise et nécessite un entraînement régulier.

S'il a parfois été difficile pour les élèves de penser différemment de leurs camarades et de trouver des exemples appropriés, j'ai cependant constaté une nette amélioration de la capacité à penser des élèves au fur et à mesure des séances, et notamment en séance 5, que j'appréhendais pourtant du fait de la complexité de la notion de faux-Chaudoudoux. J'ai été agréablement surprise lorsqu'à partir d'un exemple donné, les élèves ont été capables de

l'analyser, de se contredire, et même de créer un nouveau mot qui permettait de mieux exprimer leur pensée (froid-doudou, mélange de Chaudoudoux et froid-piquant) :

[Après avoir présenté le cas d'un élève qui veut servir de l'eau à un autre mais qui en renverse sur son camarade : Chaudoudoux ou froid-piquant ?]

Achille : Un peu Chaudoudoux et un peu froid-piquant. En fait moi par exemple je suis avec Arès, je l'ai poussée, elle est tombée en train de pleurer, je la ramasse et je lui dis si elle va bien. Si elle est en train de pleurer je l'apporte à toi.

Moi : Donc en fait tu lui as fait un froid-piquant et tu as essayé de lui offrir un Chaudoudoux pour remplacer le froid-piquant c'est ça ?

Athéna : Nan en fait c'est mélangé.

Artémis : Mais ça veut dire qu'il a pas fait exprès

Déméter : Et bin en fait je l'ai renversé sur l'autre c'est un froid-doudou en fait

Moi : Maintenant on imagine que vous voulez faire un bisou sur la joue de votre copain pour lui dire bonjour, et sans faire exprès vous lui donnez un petit coup de tête, Chaudoudoux ou froid-piquant ?

Artémis : Un petit peu Chaudoudoux et un peu froid-piquant

Achille : Si on n'a pas fait exprès, on voulait lui faire ça mais c'est pas bien parce que autrement le copain il lui refait et le copain qui lui a fait le froid-piquant et bin il doit lui faire un message clair.

Artémis : Ce qu'on vient de faire c'est un froid-doudou parce qu'après il s'excuse.

Zeus : Un froid-piquant. Parce qu'il voulait se faire un bisou sur la joue et il s'est donné un coup de poings donc c'est un froid-piquant

Hermès : Oui mais il l'a pas fait exprès

Artémis : Donc c'est un froid-doudou

On remarque également lors de cette séance que les élèves ont bien intériorisé certains éléments de la gestion de la colère et des conflits :

Moi : Qui se met en colère parce que son camarade lui a renversé de l'eau dessus ? Vous avez tout à fait le droit, c'est normal d'être en colère parfois.

[3 bras se lèvent]

Hermès : tu t'énerves et après 2 minutes tu fermes un peu les yeux et tu restes concentré et tu peux peut-être être pas énervé.

Moi : Oui c'est normal, on vient d'être mouillé, on se dit qu'il vient de nous faire un froid-piquant. Et en général quand on reçoit un froid-piquant, on devient...

Classe : Hargneux

Moi : Mais comme on apprend à gérer nos émotions, on trouve sa petite technique, pour transformer ce froid-piquant et se dire qu'en fait, ça n'était peut-être pas si grave que ça, que ce qui compte c'est qu'il a voulu nous faire un Chaudoudoux.

Hermès : Aussi dès qu'on s'énerve on peut se calmer dans le tipi et comme ça après on s'énerve plus trop et on fait autre chose que des choses pas gentilles à ses copains

Moi : Et les autres, pourquoi vous ne vous mettez pas en colère ?

Hercule : Parce qu'il a pas fait exprès

Poséidon : C'est qu'il a pas fait exprès du coup c'est pas grave et je vais essayer

Hermès : Moi aussi mon frère il m'a fait un froid-piquant mais moi je m'ai rendue compte que c'était pas trop de sa faute, il a pas fait exprès.

Moi : Alors comment as-tu réagi ?

Hermès : Je m'ai dit dans ma tête qu'il avait pas fait exprès

Apollon : Par exemple si on nous fait mal et qu'il est énervé et bah après on calme la colère et on fait un Chaudoudoux

Hermès : Et puis un câlin

2.3.4 Comportements observés au quotidien

Les élèves ont très vite adhéré à l'histoire des Chaudoudoux et ont fait preuve d'une très grande curiosité concernant la suite de l'histoire. Ceci a été un grand atout puisque les élèves se sont ainsi plus facilement impliqués dans les discussions, et ont fait beaucoup d'efforts pour rester concentrés malgré toute l'énergie que cela leur demandait. Je pense que cela n'aurait pas été possible si le sujet ou l'histoire ne leur avait pas plu. Les élèves ont aussi réinvesti l'histoire par eux-mêmes : production de dessins spontanés des Chaudoudoux, certains élèves sont venus me demander comment écrire « Chaudoudoux » et « froids-piquants », beaucoup

de parents m'ont dit que leur enfant parlait des Chaudoudoux à la maison, certains élèves font référence au livre lors de jeux spontanés dans la classe. La fabrication des Chaudoudoux les a également beaucoup motivés, beaucoup d'élèves n'ont cessé de m'en parler et certains ont réclamé d'en fabriquer plusieurs. Une élève qui devait être absente le jour de l'échange des Chaudoudoux pour partir en vacances a même supplié ses parents de rester pour pouvoir être présente à ce moment important.

A ce jour, les termes « Chaudoudoux » et « froids-piquants » sont utilisés quotidiennement par les enfants dans la classe. Beaucoup d'élèves viennent me voir pour me dire qu'ils ont « fait un Chaudoudoux » à un camarade et m'expliquer leur acte de gentillesse. J'ai également un élève qui pleurait car il avait, selon ses mots « fait un froid-piquant » à un de ses camarades et était tout peiné de cela. J'entends régulièrement des messages clairs commencer par « tu m'as fait un froid-piquant ».

J'observe au quotidien plus d'entraide entre les élèves de ma classe mais aussi des résolutions de conflits qui viennent d'eux-mêmes. Avant la séquence sur les Chaudoudoux et la coopération, j'intervenais sans cesse pour désamorcer des conflits en récréation, malgré l'instauration du message clair. Les élèves semblent avoir compris le bienfait de vivre des relations apaisées et ont davantage d'outils pour gérer les disputes.

Après l'expérimentation, j'ai constaté qu'un élève très moqueur et blessant dans ses paroles et ses actes, a à plusieurs reprises aidé à relever un autre élève qui était tombé dans la cour, à rester avec lui jusqu'à ce qu'il aille mieux. A quelques reprises il a pu avoir des paroles moqueuses ou blessantes envers ses camarades mais cela semblait davantage relever d'un manque de réflexion préalable à ses actes puisqu'il semblait vraiment désolé lorsqu'il apprenait qu'il avait été l'auteur de froids-piquants. Cette expérimentation aura donc semé chez lui la graine de l'empathie même si celle-ci a encore besoin de murir et surtout d'être entretenue régulièrement. Si ce niveau d'empathie reste fluctuant d'un élève à l'autre, cette expérimentation aura au moins eu le mérite de permettre à tous les élèves d'être plus empathique. Evidemment, je ne considère pas cette séquence comme la seule responsable de cette amélioration ; le temps et la maturité sont de précieux alliés.

3. Discussion

3.1 Concernant la séquence sur l'interprétation du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux

Pour faciliter la concentration et l'écoute des élèves, il aurait fallu que j'instaure un rituel nouveau et propre à l'exercice, qui permettrait aux élèves d'identifier immédiatement le type de travail qui va suivre et leur permettrait d'adopter la posture attendue. Dans l'idéal un changement de lieu serait le bienvenu, pour souligner la spécificité de l'exercice. Cependant l'espace de ma classe ne s'y prêtait pas.

Concernant la gestion de la parole, je me suis posée la question d'un bâton de parole afin d'intervenir le moins possible, mais je l'avais déjà testé en amont pour d'autres débats à visée philosophiques et les enfants étaient trop éloignés physiquement, devaient se lever et choisir à qui ils donnaient le bâton. Ceci prenait beaucoup de temps pour chaque élève, ce qui faisait retomber la dynamique de l'échange et surtout, les élèves oubliaient entre temps soit la question soit leur réponse à cette question.

Pour pallier les difficultés liées à l'oubli de ce que les élèves voulaient dire, j'ai repéré les élèves concernés et essayé de les interroger en priorité, afin de ne pas les décourager et qu'ils continuent à vouloir participer. J'ai également pris soin de répéter la question pratiquement avant chaque intervention. Ceci permettait aux élèves de se souvenir de leur réponse, mais aussi cela les aidait à rester dans le sujet, à répondre à la question attendue.

Ainsi j'ai opté pour des choix qui me semblaient être les moins mauvais mais je m'interroge toujours sur la manière d'instaurer une prise de parole qui soit régulée par les élèves eux-mêmes, tout en prenant en compte le fait que beaucoup oublient la question ou leur réponse si le délai est trop long.

De même, face à une participation parfois faible et inégale des élèves, je me pose alors la question suivante : comment faire en sorte que l'ensemble des élèves participe spontanément, sans avoir à les contraindre en les interrogeant ? La mise en place de 2 groupes de parole, un de petits parleurs, l'autre de grands parleurs ne me semble pas adapté dans cette situation : pour l'avoir testé, les petits parleurs ne parlent pas davantage et la discussion devient encore moins attractive pour eux, puisqu'il faut sans cesse la relancer. De plus, la séance en grand groupe (rappel : 14 élèves) apporte une richesse pour l'ensemble des élèves

qui peuvent assister à autant de manières de penser, d'idées et d'exemples différents que d'élèves.

Toujours dans la gestion de la parole, mais de la mienne cette fois-ci, je me suis aperçue en recopiant les scripts des séances passées, que ma parole occupait un trop grand espace dans les séances. Lors des moments consacrés à la compréhension de l'histoire, cela est quasiment inévitable car je posais des questions ciblées pour vérifier la compréhension. Cependant je me suis aperçue que je donnais trop vite la réponse en cas de difficulté de compréhension, notamment par peur que les élèves se découragent ou qu'ils finissent par se déconcentrer si nous passions trop de temps sur une question. A l'avenir, je m'assurerais de prévoir davantage de temps sur les passages délicats pour que les élèves puissent prendre le temps de réfléchir et de s'exprimer.

En revanche, lors des moments davantage orientés vers le débat, j'ai pris soin de ne pas intervenir dès lors que des élèves continuaient de lever la main. J'intervenais uniquement pour distribuer la parole ou relancer le débat par une nouvelle question ou un exemple. Je n'ai pas commenté les paroles des élèves, leur laissant le soin de se contredire ou d'appuyer les arguments des autres. Cependant, les élèves sont peu rentrés en interaction avec les autres pendant le débat, ils se sont surtout contentés d'exprimer leur idée ou de dire « pareil que... » sans forcément pouvoir justifier. Je pense que cela vient du fait que je distribue la parole et cela casse l'aspect de discussion entre élèves. Il s'agit alors de donner une réponse qui satisfera l'enseignante. Il aurait fallu que je me mette davantage en retrait pour ces moments et que je m'assure de trouver des exemples favorables à une contradiction entre élèves. Quand j'ai repris l'ensemble des exemples donnés ou questions posées, je me suis aperçue que la question était souvent orientée vers un type de réponse précis qui ne laisse aucune place à la contradiction : forcément aucun élève ne pense qu'offrir des froids-piquants c'est bien.

Les moments où le débat était véritablement qualitatif correspondait aux moments où les élèves construisaient leur pensée au fur et à mesure des discussions, comme en séance 5 avec les questions concernant l'intention de nos gestes. Dans cette séance les questions étaient davantage ouvertes et on constate que les élèves ont pu faire murir leurs idées entre le début et la fin, mais aussi où les élèves ont commencé à interagir véritablement entre eux car certains étaient en désaccord.

Ainsi, cette séquence m'a ouvert sur les yeux sur l'importance du choix des questions et des exemples. Lorsque je posais des questions, celles-ci étaient généralement trop complexes dans

leur formulation et trop générales pour des élèves de cet âge, ce qui forcément les bloquait et ils ne parvenaient pas à trouver d'exemples pour illustrer la question. Alors que les quelques fois où j'ai utilisé des exemples concrets et précis observés en classe, les élèves ont rapidement été en mesure de s'exprimer dessus et de débattre. Très simplement, ils sont parvenus à trouver de nouveaux exemples par eux-mêmes. Ainsi lors d'une prochaine séquence, j'inverserais la façon par laquelle j'ai procédé : plutôt que de poser des questions larges et ensuite chercher des exemples pour les aider, je commencerai par leur présenter quelques exemples qui leur serviront à étayer leur pensée et progressivement nous iront vers une question plus générale.

Enfin, je ferais davantage attention aux malentendus, aux interprétations des élèves, au vocabulaire. Ainsi, je vérifierais la compréhension du vocabulaire immédiatement après la lecture du passage afin d'éviter de commencer le travail d'interprétation et réaliser ensuite qu'il manque un élément essentiel à la compréhension. De même avec des notions parfois vagues telles que la potion, qui ne signifie pas pareil pour tous les élèves, et est souvent associée à un poison mortel dans l'imaginaire des élèves. J'aurais rapidement dû leur expliquer que certaines potions peuvent effectivement être empoisonnées mais que toutes ne le sont pas, qu'elles peuvent aussi soigner les gens. Nous aurions ainsi supprimé dès le départ tout malentendu pour ne pas « perdre » 10 minutes de débat sur une incompréhension et négliger le reste du débat par manque de temps.

Concernant le passage à la symbolique du Chaudoudoux, j'aurais commencé par un exemple inspiré du vécu de tous les élèves et je leur demanderais d'exprimer les émotions ressenties à ce moment-là, en les guidant légèrement vers le fait que ça les rend chauds et doux. Ensuite on peut imaginer que les élèves auraient trouvés d'autres exemples, qu'on aurait classé dans ce qui rend chaud et doux. Ainsi à force de montrer des exemples de tout ce qui rend chaud et doux, le lien avec les Chaudoudoux aurait été plus évident à comprendre, et surtout les élèves pourraient le formuler par eux-mêmes, plus ou moins explicitement.

Enfin, il m'a été difficile de ne pas enseigner de modèle préconçus, par exemple sur la façon de gérer un conflit, d'offrir des gentillesse. Il n'y a pas une seule solution, il faut laisser l'élève proposer, choisir et l'aider dans ce choix par des suggestions.

De même, je trouve que la conception de ma séquence repose trop sur une vision manichéenne, il y aurait le bien et les gentils d'un côté et le mal et les méchants de l'autre.

J'aurais voulu trouver une formulation moins tranchée que « gentil/méchant » et surtout ne pas utiliser ces termes pour qualifier une personne mais plutôt ses gestes. Ainsi, plutôt que de dire « il est méchant » ou « il est gentil », j'aurais dû qualifier cela différemment : « c'est un geste gentil/méchant ».

3.2 Concernant l'acquisition des compétences psycho-sociales

La notion de pédagogie expérientielle développée par Elisabeth Lhuis et Béatrice Lamboy ainsi que par Jacques Fortin a été déterminante pour permettre aux élèves de progresser dans l'acquisition de l'ensemble des compétences psychosociales. En effet, une séquence basée exclusivement sur la compréhension et l'interprétation du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux n'aurait permis de travailler que sur les compétences psychosociales suivantes : la communication verbale et non verbale, la capacité de résistance et de négociation, la pensée critique et l'auto-évaluation, ainsi que la confiance, l'estime de soi et l'auto-régulation.

Or le fait d'avoir mené un projet 2 échelles différentes et complémentaires (la première concernant la parole et la réflexion, liées au Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux, la seconde relevant davantage du vécu, de l'expérientiel, et des émotions rattachées) a permis de travailler sur l'ensemble des compétences psycho-sociales, comme préconisé par Jacques Fortin et l'OCDE. Ainsi, la démarche de développement des CPS s'est appuyée sur le vécu des élèves et sur leurs actions, auxquels s'est mêlé une part de réflexion sur ce vécu, en analysant les émotions, les facilités, difficultés. La démarche de jeux de coopération opérée en motricité prend alors tout son sens. Il ne s'agissait pas d'enseigner des comportements préconçus, au sens de Jacques Fortin, mais bien d'éprouver et d'adopter une posture réflexive sur ce qui a été éprouvé. Si la séquence s'était limitée à l'analyse du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux, j'aurais été davantage dans une transmission de comportements appropriés, que véhicule la vision manichéenne adoptée pendant les séances. Et surtout il n'y aurait pas eu de vécu commun, car les élèves n'auraient pas tous éprouvés d'émotions semblables lors d'une activité. Il y aurait eu réflexion uniquement sur un vécu étranger au leur (les élèves ne vivent pas véritablement dans le monde des Chaudoudoux) mais jamais sur leur propre ressenti, qui est pourtant la base de la construction de l'empathie.

Concernant ma posture enseignante, j'ai veillé à respecter au maximum les recommandations d'Elisabeth Lhuis, Béatrice Lamboy et Jacques Fortin : prendre le temps de parler avec chaque élève quand leur comportement n'allait pas dans le sens du vivre ensemble, suggérer plutôt que d'imposer (même si la frontière semble mince pour les élèves), respecter la liberté des élèves, ne pas les juger, mais plutôt les amener à réfléchir sur leurs actes, à chercher des solutions réalistes.

Ainsi j'ai pu observer une évolution positive dans le devenir élève. D'une part, tous les élèves ont pu exercer leur pensée de manière assez intensive, notamment lors de l'analyse du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux, qui les mettait face à des problématiques de compréhension de l'histoire, de passage au symbolisme et de réflexions sur des questions où il n'existe pas de bonne ou de mauvaise réponse, à transférer leurs apprentissages dans leur vécu quotidien (associer des actes de gentillesse aux Chaudoudoux). Si les élèves se situent tous à un niveau différent de réflexion (certains sont encore dans une phase de découverte de la pensée critique là où d'autres la maîtrisent déjà bien pour leur âge), tous ont pu s'exercer et progresser pour parvenir à un niveau supérieur, qui s'est manifesté par une grande qualité de la réflexion et des échanges en séances 5 et 6. Ceci a notamment été permis par une grande motivation apportée par l'album de littérature jeunesse, mais aussi par une confiance en soi favorisée par la posture bienveillante adoptée.

Ensuite, quant à la socialisation, je peux constater une forte amélioration pour mes 3 niveaux de maternelle, (qui ont eu accès à toute la démarche expérientielle mais pas réflexive sur le Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux). Si certains comportements individualistes ou violents subsistent, ceux-ci ont fortement réduit et j'observe des élèves attentifs à leurs camarades, les félicitant, les aidant et tentant de résoudre leurs conflits par eux-mêmes avant de venir me voir. J'observe moins de dénonciation à l'enseignant, les élèves vont se voir entre eux pour se dire les choses. Les élèves ont davantage de relations positives, ils ont une plus forte notion de l'amitié et sont davantage empathiques. Lorsque leur comportement « dérape » ils en ont immédiatement conscience et regrettent rapidement leurs actes ou paroles blessants pour leurs camarades. Ils savent respecter le temps de parole des autres, sont sensibles au partage (même s'il reste parfois difficile). En revanche, la démarche a été trop brève dans le temps pour évaluer l'impact sur la réussite de tous les élèves. A ce stade,

j'observe que le travail s'effectue dans la bonne humeur, avec plaisir, entraide, que les élèves osent se tromper et que tous progressent à leur rythme.

Enfin, concernant le devenir sujet, je n'ai pas assez travaillé sur la connaissance de soi, qui est pourtant un des piliers du comportement selon Fortin (Comment réussir un projet mobilisant les compétences psycho-sociales, 2015). J'aurais dû le faire, avant même de commencer cette expérimentation, car cela aurait permis de poser des bases solides (par exemple, si les élèves avaient déjà tous compris la notion de compliments, le passage à la symbolique des Chaudoudoux aurait été moins complexe). Cependant, les élèves sont maintenant très bien entraînés à reconnaître des émotions, chez eux-mêmes ou chez les autres, et ont davantage confiance en eux, notamment parce qu'ils ont compris que leur parole avait de la valeur, que tous étaient écoutés.

Conclusion

A travers cette séquence, j'ai senti mes élèves s'épanouir : plus confiants, plus sereins dans leurs relations amicales et dans leur travail, ils sont heureux de venir à l'école, retrouver leurs camarades et travailler. Les élèves savent maintenant réfléchir sur leurs actes et leurs paroles et sont attentifs au bien-être de leurs camarades. Si à court terme, l'expérimentation offre de nombreux résultats positifs, je reste malgré tout vigilante car, comme le disaient Webster-Sratton et Taylor (2001), le développement des CPS doit se travailler régulièrement sur la durée, sinon il n'offrira que des effets à court terme.

Pour ma part, j'ai d'abord pris beaucoup de plaisir à mener cette expérimentation, à voir les élèves s'épanouir et s'investir autant. J'ai également appris à mieux les connaître, notamment en prenant le recul pour mieux analyser la fréquence et le contenu de leurs propos. Je n'hésiterais pas à réadapter cette expérimentation tous les ans, et ce dès le début d'année, afin de partir sur des bases solides. L'avantage de cette expérimentation est qu'elle est facilement adaptable à tous les niveaux et notamment en élémentaire. Je conserverais la partie expérimentale tout en adaptant la partie réflexive avec des exemples ciblés et des questions moins larges. Enfin cette expérimentation m'a conforté dans l'importance de mener des débats à visée philosophique dès la maternelle, au regard des nombreux bénéfices qu'elle apporte, tant au niveau des compétences psycho-sociales que des apprentissages.

Bibliographie

A propos de la transposition de l'EMC en maternelle :

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Programmes pour le cycle 2, Bulletin Officiel spécial n° 11, 26 novembre 2015.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin Officiel spécial n° 2, 26 mars 2015.

LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF éditeur, 2004.

BOIMARE Serge, *Pratiquer la psychopédagogie, médiation, groupes et apprentissage*, Dunod, 2010.

PETIT Michel, *La littérature dès l'alphabet*, dirigé par Henriette Zoughebi, Gallimard Jeunesse, 2002.

BETTLEHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Pocket, 1999.

Livres concernant la littérature jeunesse :

TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier, 2002)

Livres et articles concernant le devenir élève :

AMIGUES René, ZERBATO-POUDOUX Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, 2007

CHALON Liliane, PITON Marie, *Devenir élève : Un enjeu pour la maternelle*, Scéren, 2012

VYGOTSKY Lev, SEVE Françoise, *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*, écrit en 1935, paru 1995 dans *Société Française* n°2.

LEVINE Jacques, MOLL Jeanne et al., *JE est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2011.

BAUTHIER Elisabeth, *Apprendre à l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, 2006.

VINATIER Isabelle, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2009.

PASSERIEUX Christine, Acquérir la posture d'élève apprenant, *In Dialogue n°129-130 SPECIAL : L'aide, comment faire ... pour qu'ils s'en passent ?*, août 2008.

OCDE, *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*, OCDE, 2016.

Livres concernant les compétences psychosociales :

FORTIN Jaques, Les compétences psychosociales chez l'enfant, IN Lecomte J. (ss La dir.), *Introduction à la psychologie positive*, Dunod, 2014, (pp. 109-123)

PIAGET Jean, *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1966

Articles en ligne concernant le développement des compétences psycho-sociales :

ARCAND Lyne et al., sous la direction de BANTUELLE Martine et DEMEULEMEESTER René, *Comportements à risques et santé : agir en milieu scolaire*, INPES, 2008

Disponible sur : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1086.pdf>

FORTIN Jacques, A quoi servent les compétences sociales ? La peur d'affronter la vie, *IN Non-Violence Actualité*, janvier-février 2006 (pp. 10-12)

Disponible sur : <http://www.cartablecps.org/docs/Fichier/2015/2-150722124301.pdf>

LAMBOY Béatrice, FORTIN Jacques, AZORIN Jean-Christophe, et al., Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, *IN La santé en action*, N° 431, mars 2015, (pp. 10-11)

Disponible sur : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf>

LHUIS Elisabeth, LAMBOY Béatrice, Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances, *IN La santé en action*, n°431, mars 2015, (pp. 12-16)

Disponible sur : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf>

FORTIN Jacques, Comment réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales, *IN La santé en action*, n°431, mars 2015, (pp. 17-19)

Disponible sur : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf>

OCDE, *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*, OCDE, 2015, (p80)

Disponible sur : https://read.oecd-ilibrary.org/education/les-competences-au-service-du-progres-social_9789264256491-fr#page80

WEBSTER-STRATTON Carolyn, TAYLOR Ted, Nipping early risk in the bud : preventing substance abuse, delinquency and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years), *Prevention science*, Vol.2, n°3, September 2003)

Disponible sur :

https://www.researchgate.net/publication/11675135_Nipping_Early_Risk_Factors_in_the_Bud_Preventing_Substance_Abuse_Delinquency_and_Violence_in_Adolescence_Through_Interventions_Targeted_at_Young_Children_0-8_Years/

Le site internet qui m'a donné envie de travailler avec le livre du Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux de Claude Steiner :

Article posté par Caroline le 5 décembre 2014 sur le site Apprendre à éduquer

Disponible sur : <http://apprendreaeducer.fr/conte-chaud-doux-chaudoudoux/>

La page qui m'a donné l'idée de créer et échanger nos Chaudoudoux :

Université de paix, *Graines de médiateurs... Médiateurs en herbe*, Memor, 2010

Disponible sur : <https://www.universitedepaix.org/pdf/chaudoudoux.pdf/>

Une page pleine de ressources pour les séances de jeux de coopération en motricité et une liste de jeux de société coopératifs :

Association Départementale O.C.C.E de Savoie, Les jeux coopératifs en maternelle,

Disponible sur :

http://www.occe.coop/~ad73/IMG/pdf/jeux_cooperatifs_en_maternelle.pdf/

2 ouvrages riches en activités simples à mettre en œuvre en classe, dont je me suis beaucoup inspirée :

VIALLES Catherine, *80 activités de coopération pour apprendre ensemble*, Retz, 2008

DORANCE Sylvia, *50 activités pour apprendre à bien vivre ensemble en maternelle*, Retz, 2007

Les séances se clôturent par une session de massages en binômes inspirée de la vidéo suivante :

Christine, La famille ours (massage) : vidéo, publié sur le site Objectif maternelle, le 1^{er} janvier 2016

Disponible sur : <http://objectifmaternelle.fr/2016/01/la-famille-ours-massage-video/>

Ma découverte « coup de cœur » dans lequel j'ai pioché quelques idées mais qui me servira surtout dans mes classes futures tant je le trouve pertinent :

FORTIN Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette éducation, 2016

Annexes

Annexe 1 : Tableau de séquence détaillé sur le Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux.....1

Annexe 2 : Jeux de coopération utilisés pendant les séances de motricité.....3

Annexe 3 : Jeux de société coopératifs utilisés lors des matinées jeux de société avec les parents.....3

Annexe 4 : En individuel, avec enregistrement des paroles sur tablette, les élèves ont pour consigne de raconter l’histoire, comme s’ils la racontaient à quelqu’un qui ne la connaît pas....4

Annexe 1 : Tableau de séquence détaillé sur le Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux.

Bleu : Eléments rajoutés, non prévus initialement avant le début de l’expérimentation.

Rouge : Eléments qui n’ont pas pu être réalisés pendant la séance, par manque de temps.

	Objectifs	Description
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que les Chaudoudoux sont gratuits et inépuisables, - Comprendre la symbolique revêtue par les Chaudoudoux, - Réfléchir sur les émotions associées au don de Chaudoudoux. 	<p>Lecture jusqu’à la 3^{ème} double page (juste avant l’arrivée de la sorcière) puis questions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu’avez-vous compris de l’histoire jusqu’à maintenant ? 2. C’est quoi un Chaudoudoux ? 3. Quand reçoit-on un Chaudoudoux ? 4. Peut-on en recevoir autant qu’on veut ? 5. Pourquoi peut-on en donner autant qu’on veut ? 6.. Comment on se sent quand on en reçoit ? 7. Et vous, est-ce qu’il y a des choses que vos camarades ont fait avec vous, ou vous ont dit et qui vous ont rendu heureux ? 8. Les Chaudoudoux existent-ils vraiment dans notre vie ? Qu’est-ce que ça pourrait être dans notre vie ? 9. Relecture du début de l’histoire, en commentant avec l’éclairage nouveau apporté par la symbolique.
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir sur la diversité des actes de gentillesse possibles, - Comprendre les intentions de la sorcière. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui peut me rappeler l’histoire des Chaudoudoux ? 2. La dernière fois vous m’avez dit que les Chaudoudoux, ce sont des gentillesse comme aider les autres. Est-ce que ça peut être des mots qu’on dit aussi ? 3. Lecture à partir de l’arrivée de la sorcière 4. Qu’avez-vous compris de ce que je viens de lire ? 5. Pourquoi la sorcière n’aime pas les Chaudoudoux ? 6. Pourquoi la sorcière n’aime pas ce qui est chaud et doux ? 7. Que fait la sorcière pour que les gens achètent à nouveau ses potions ? 3. Que se passe-t-il une fois le mensonge raconté ? 4. Comment se sentent les gens maintenant qu’ils ne s’échangent plus de Chaudoudoux ? 5. Il y a des fois où vous avez été volontairement méchants ? Pourquoi ?
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser ses actes et ses paroles, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui peut me rappeler l’histoire des Chaudoudoux depuis le début ? 2. Vous m’avez dit que la sorcière est méchante. Est-ce qu’il y a des fois où vous avez été méchants, comme la sorcière ?

	- Réfléchir sur la complexité de la gentillesse.	<p>3. Peut-on être méchant sans faire exprès ou le fait-on toujours exprès ?</p> <p>4. Est-ce que c'est facile d'être toujours gentil ?</p> <p>5. Quand on est en colère, c'est facile ou compliqué de rester gentil ?</p> <p>Lecture à partir des froids-piquant</p> <p>1. Quelles sont les différences entre les Chaudoudoux et les froids-piquants ?</p> <p>2. Comment sont les gens qui reçoivent des froids-piquant ?</p> <p>3. Mais alors pourquoi les gens s'offrent-ils des froids-piquant s'ils rendent malheureux ?</p> <p>4. Et vous, est-ce qu'il y a des choses que vos camarades ont fait avec vous, ou vous ont dites et qui vous ont rendus tristes ?</p>
Séance 4	- Comprendre la symbolique des froids-piquants, - Réfléchir sur les raisons pour lesquelles nous échangeons des froids-piquants	<p><i>La séance 4 portait initialement sur les faux Chaudoudoux. Cette séance n'avait pas été véritablement prévue à l'avance, car je me posais la question de savoir comment l'aborder avec les élèves. Je l'ai donc préparée peu avant la séance, une fois que j'avais davantage de recul. La séance 4 a donc porté sur les froids-piquants, qui devaient initialement être abordés en séance 3.</i></p> <p>Lecture à partir des froids-piquant</p> <p>1. Quelles sont les différences entre les Chaudoudoux et les froids-piquants ?</p> <p>2. Aimez-vous recevoir des froids-piquants ?</p> <p>3. Comment vous sentez-vous quand vous recevez des froids-piquants ?</p> <p>4. Qu'est-ce que ça nous fait dans le corps quand ça fait mal ?</p> <p>5. Mais alors pourquoi les gens s'offrent-ils des froids-piquants s'ils rendent malheureux ?</p> <p>6. Et vous, est-ce qu'il y a des choses que vos camarades ont fait avec vous, ou vous ont dit et qui vous ont rendues tristes ?</p>
Séance 5	- Réfléchir sur la question des intentions dans nos actes, - Réfléchir sur la frontière entre gentillesse et méchanceté.	<p>Lecture du passage sur les faux-Chaudoudoux</p> <p>1. Qui peut me dire ce qu'il a compris de ce passage ?</p> <p>2. Les faux-Chaudoudoux, sont-ils gentils ou méchants ?</p> <p>3. Si les faux-Chaudoudoux sont méchants aussi, pourquoi ils n'offrent pas juste des froids-piquants ?</p> <p>4. Exemple d'un camarade qui leur verse un verre d'eau mais en renverse sur eux sans faire exprès. Chaudoudoux ou froid-piquant ?</p> <p>5. Exemple, on veut faire un bisou à un copain pour lui dire bonjour mais on a été un peu fort, on se donne un coup. Chaudoudoux ou froid-piquant ?</p> <p>6. Dans le Petit Chaperon Rouge, le loup qui se fait passer pour la grand-mère pour manger le petit chaperon rouge. Chaudoudoux, froid-piquant ou faux Chaudoudoux ?</p> <p>7. Dans la Reine des Neige, quand le royaume se retrouve glacé par la reine, Chaudoudoux, froid-piquant ?</p>
Séance 6	- Comprendre les différences entre adultes et enfants dans le livre, - Réfléchir sur la prise de risque, la loi, le partage.	<p>Lecture à partir de l'arrivée de Julie Doudoux</p> <p>1. Que fait Julie Doudoux ?</p> <p>2. Pourquoi certaines personnes ne l'aiment pas ?</p> <p>3. Quelle est la différence entre les enfants et les adultes ?</p> <p>4. Pourquoi les adultes créent-ils une loi ?</p> <p>5. Qui va gagner d'après vous, les enfants ou les adultes ?</p> <p>6. Les adultes vont-ils prendre le risque de se remettre à échanger des Chaudoudoux ?</p> <p>7. Et vous, ça vous est déjà arrivé de devoir partager alors que vous en aviez déjà pas beaucoup ?</p>

Annexe 2 : Jeux de coopération utilisés pendant les séances de motricité

	Objectifs	Déroulement
Les évadés	Coopérer avec un partenaire pour réussir ensemble	Raconter l'histoire des Dalton, qui cherchent toujours à s'évader. Les élèves sont attachés par 2 par les pieds, doivent tenter de rejoindre l'autre rive sans tomber. S'ils tombent, les gardiens de prison vont les rattraper.
Les non-voyants	Faire confiance à son partenaire Etre attentif à son partenaire	Les élèves sont 2 par 2, l'un a les yeux bandés. L'élève voyant doit guider le non-voyant à travers un parcours d'obstacles en le guidant par les épaules et la voix.
Les radeaux	Atteindre une cible en coopérant	Les élèves sont par 2, ils ont 2 cerceaux pour l'équipe. Ils doivent créer le chemin avec leur cerceau pour traverser la rive. Ils doivent donc se mettre dans un cerceau et récupérer le précédent pour le mettre à la suite, et ainsi de suite.
Les livreurs	Coopérer pour atteindre une cible	Equipes de 2 élèves, qui doivent se mettre à 4 pattes. Une équipe vient aider à poser un cerceau sur les 2 dos à 4 pattes. Ces élèves doivent le transporter sans le faire tomber. Pas le droit d'utiliser les mains.
Ballon de baudruche	Accepter de réaliser une tâche en collectif	Travailler ensemble pour garder le ballon en l'air. Si le ballon tombe, les élèves ne peuvent plus toucher le ballon avec une certaine partie de leur corps.
Collés	Coopérer pour atteindre une cible, Etre attentif à son partenaire.	Les élèves sont par groupes de 2. Un ballon en plastique est distribué à chaque groupe. Les élèves placent le ballon sur leur hanche et se déplacent en conservant les mains en l'air. Le ballon doit tenir uniquement à la force de la taille. Les élèves doivent donc faire attention aux mouvements de son camarade en permanence. Puis les élèves cherchent de nouvelles façons de maintenir le ballon à 2, sans les mains et sans qu'il touche le sol.

Annexe 3 : Jeux de société coopératifs utilisés lors des matinées jeux de société avec les parents

- Hop ! Hop ! Hop ! (Djeco),
- Le jeu du Loup (Nathan),
- La ronde du fermier (Haba),
- Le voleur de carottes (Haba),
- Phares à bâbord (Haba),
- Le verger (Haba),
- Le petit verger (Haba),
- Voleur d'étoiles (Nathan),
- Calypso (Ferti),
- Les fantômes de minuit (Gigamic).

Annexe 4 : En individuel, avec enregistrement des paroles sur tablette, les élèves ont pour consigne de raconter l’histoire, comme s’ils la racontaient à quelqu’un qui ne la connaît pas.

Les retranscriptions sont écrites telles que formulées par les élèves, leurs erreurs grammaticales n’ont donc pas été corrigées.

Hermès : Ils étaient joyeux, et puis il faisait beau et les enfants ils s’amusaient. Et puis ils avaient les Chaudoudoux dans une église. Et puis après les enfants ils grimpaient sur les arbres, ils faisaient du toboggan, ils allaient dans la piscine, ils jouaient au ballon. Et puis les parents de Timothée et Marguerite ils voulaient rentrer dans l’église pour avoir des paquets de Chaudoudoux et puis après ils se poussaient et ils rigolaient et les autres, les parents, en même temps ils achetaient les Chaudoudoux. Et puis y’avait les petites filles qui cueillaient et les autres qui les aidait et ils faisaient tous les jeux qui y’avait. Il faisait ultra-beau.

Moi : Imagine maintenant que tu racontes l’histoire des Chaudoudoux à quelqu’un qui ne la connaît pas.

Hermès : Ils étaient contents, ils achetaient tous les Chaudoudoux qu’ils voulaient. Et puis après les parents ils allaient acheter avec les enfants les Chaudoudoux.

Moi : Et la sorcière...

Hermès : Et puis la sorcière elle arrivait pour qui leur dit un mensonge et puis après ils la croient et puis après ils la croient pas. Elle dit qu’ils étaient inépuisables et puis après elle faisait les froids-piquants et puis y’avait des gens et puis elle voulait pas la sorcière si ils meurent, ils pourront pas acheter ses potions. Et puis et après, y’a Julie Doudoux qui arrive et puis elle croyait pas à la sorcière parce qu’elle l’avait jamais entendu. Et puis les autres ils disaient il faut pas qu’ils donnent les Chaudoudoux les enfants parce que sinon ils allaient pas en avoir et puis après ils pouvaient pas en avoir pour chez eux. Et après ils vont sur un pont pour aller sur un pont où Julie Doudou allait arriver. Et puis après à la fin ils allaient être tous contents sauf les parents.

Moi : Alors, essaie de te souvenir. Au début, tu te souviens, on les voit courir...

Athéna : Et aussi ils s’échangent des Chaudoudoux mais les parents ils veulent pas qu’ils s’échangent les Chaudoudoux parce que après y’en aura plus.

Moi : Te souviens-tu d’autre chose ?

Athéna : Aussi la sorcière elle les couvre les froids-piquants, elle leur met des poils dessus pour pas que ça pique.

Hercule : Ils couraient, ils étaient joyeux. Après y'a eu la sorcière qui arrivait, il a raconté un mensonge à Timothée. Après Timothée il avait surveillé Marguerite pour plus qu'il en donne trop des Chaudoudoux. Et après ils en donnaient plus. Après ils allaient acheter des froids-piquants mais ils servaient à rien. Ils leur mettaient des plumes pour plus que y'a des piques. Après je sais plus.

Moi : Après il y a une personne qui arrive...

Hercule : Ah oui y'a Julie Doudoux après qui arrive et après ils donnaient des Chaudoudoux et ils échangeaient des Chaudoudoux mais après y'a eu une loi qui fallait plus distribuer des Chaudoudoux mais par contre les enfants ils respectaient pas la loi. Et puis ils échangeaient des Chaudoudoux mais les parents ils croyaient qu'ils voulaient plus qu'ils échangent de Chaudoudoux parce qu'après ils en auront plus.

Zeus : Tout heureux et après y'a Belzépha elle dit à Timothée et Marguerite « les Chaudoudoux sont inépuisables ». Et après y'a le monsieur qui crée une nouvelle loi pour que les enfants échangent pas de Chaudoudoux et les froids-piquants après qu'arrivent. Et je sais plus.

Moi : Et après les froids-piquants, il y a quelqu'un qui arrive.

Zeus : Julie Doudoux elle arrive et elle donne à tous les enfants et tous les adultes et elle dit « est-ce que tu veux que je t'apprenne à ...apprendre à donner des Chaudoudoux ».

Arès : Je sais pas.

Moi : Comment le livre commence ?

Arès : on échange des Chaudoudoux. Et après la sorcière elle vient raconter un mensonge à Timothée et Marguerite. Je sais plus.

Moi : Elle leur raconte le mensonge et que se passe-t-il alors ?

Arès : Elle offre des froids-piquants.

Moi : Et ensuite ...

Arès : Julie Doudou arrive. Elle donne plein de Chaudoudoux aux enfants. Et les parents ils

ont peur qu'ils en donnent trop et du coup et eux ils continuent à s'échanger plein de Chaudoudoux.

Héphaïstos : Julie Doudoux elle donnait des Chaudoudoux à tous les enfants. Après y'a eu la sorcière, elle racontait des méchancetés. Après elle dit « il va plus y'avoir beaucoup de Chaudoudoux » alors ils vont acheter la potion de la méchante et après elle leur fait froids-piquants.

Apollon : Au début ils étaient tout joyeux, ils s'échangeaient des Chaudoudoux, et après y'a Belzépha qui allait dire à Timothée gentiment que les Chaudoudoux ils étaient inépuisables. Après les personnes elles échangeaient plus les Chaudoudoux. Après elle faisait des potions et ils devaient hargneux et après ils s'échangeaient plus de Chaudoudoux et vu qu'ils en mourraient et bah elle avait fait la sorcière des froids-piquants. Après ils s'échangeaient plus de Chaudoudoux et j'ai oublié.

Moi : Après y'a une personne qui arrive.

Apollon : Julie Doudoux qui arrive et qui donne plein de Chaudoudoux aux personnes et vu qu'elle savait pas le mensonge elle en donnait encore. Et après ça fait comme le début, ils deviennent re-joyeux. Mais les adultes ils connaissaient le mensonge.

Aphrodite : Me souviens plus.

Moi : Alors comment ça commence, est-ce que tu revois les images dans ta tête ?

Aphrodite : Au tout début bah les gens ils échangeaient des Chaudoudoux.

Moi : Après ils s'échangent des Chaudoudoux pendant tout le livre ?

Aphrodite : Après y'a Belzépha qui raconte un mensonge à Timothée et Marguerite.

Moi : Et que se passe-t-il alors ? Est-ce qu'ils continuent à s'échanger des Chaudoudoux ?

Aphrodite : Je sais pas.

Moi : Et après qu'ils n'échangent plus de Chaudoudoux, ils deviennent comment ?

Aphrodite : Hargneux.

Moi : [Je lui montre son dessin] Et ça alors, qu'est-ce que c'est ?

Aphrodite : C'est des froids-piquants.

Moi : Alors explique moi ce que c'est.

Aphrodite : [Blocage]

Artémis : Les gens ils s'échangeaient plus de Chaudoudoux, ils avaient des froids-piquants à la place.

Moi : C'est le tout début de l'histoire ça ?

Artémis : Ils s'échangeaient plein de Chaudoudoux au début. Après Belzépha elle leur a dit un mensonge. Et Timothée il le croyait mais après il s'est dit que c'était pas vrai. Du coup après il va le dire à Marguerite et ils s'échangent des froids-piquants. Je me souviens plus.

Moi : Et après il y a une personne qui arrive...

Artémis : Julie Doudoux. Vu qu'elle le connaît pas le mensonge, elle continue à donner des Chaudoudoux. Après y'a une loi, parce que les parents ils disent qui aura plus de réserve pour eux. Et après c'est redevenu joyeux, ils s'échangeaient plein de Chaudoudoux.

Héra : Au début ils s'échangeaient plein de Chaudoudoux. Et après Belzépha elle arrivait et à Marguerite et Timothée elle leur dit un mensonge. Et après je m'en souviens plus.

Moi : Donc elle raconte le mensonge, ils arrêtent de s'échanger des Chaudoudoux et c'est tout ?

Héra : Et bah après c'était inépuisable. Du coup après ils avaient des froids-piquants. Du coup dès que y'aura plus de froids-piquants et de Chaudoudoux et bah du coup les gens, les potions à Belzépha, et bah ils pourront acheter ses potions.

Moi : Et qui arrive après ?

Héra : Julie Doudoux et après ils s'échangeaient plein de Chaudoudoux.



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



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Développer les compétences psychosociales des élèves de maternelle

Auteur : Elyse Brunet

Résumé : Si l'un des enjeux fondamentaux de la maternelle est la socialisation, nous pouvons constater que cette acquisition n'est bien souvent que partielle. En fin de cycle 1, un certain nombre d'enfants ne possède pas toujours l'ensemble des compétences sociales, émotionnelles et cognitives nécessaires au devenir élève. Pour renforcer l'ensemble de ces compétences psychosociales, mes 24 élèves de PS/MS/GS ont vécu des situations de coopération, de partage et les 14 GS ont longuement analysé un livre de littérature jeunesse, Le conte Chaud et Doux des Chaudoudoux de Claude Steiner. L'ensemble des dispositifs a permis à la classe de trouver un peu de sérénité, en apaisant les relations, et en permettant aux élèves de réfléchir sur leurs actes et leur portée.

Mots clés : EMC, école maternelle, Le Conte Chaud et Doux des Chaudoudoux, compétences psychosociales, devenir élève.

Summary:

One of nursery schools' main goal is socialization, but we can note that this part is often incomplete. At the end of nursery school, some children don't have social, emotional and cognitive skills they need to become pupils. To reinforce those life skills, my 24 pupils from 1st, 2nd and 3rd preschool grades, have met some cooperation and sharing experiences, and my 14 3rd grade pupils have worked on a youth book, A Warm Fuzzy Tale, written by Claude Steiner. All these experimentations helped the class to find some serenity, by

living peaceful relationships, by enabling the pupils to think about their acts and their scope.

Key words : moral and civic education, nursery school, A Warm Fuzzy Tale, life skills, becoming pupils