



HAL
open science

Jeux de rôle et théorie de l'esprit : développer la prise en compte de l'intentionnalité par le mime et l'échange argumenté

Kévin Bontemps

► To cite this version:

Kévin Bontemps. Jeux de rôle et théorie de l'esprit : développer la prise en compte de l'intentionnalité par le mime et l'échange argumenté. Education. 2022. dumas-03869314

HAL Id: dumas-03869314

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03869314>

Submitted on 24 Nov 2022

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.

Copyright



UNIVERSITE D'ORLEANS

INSPE CENTRE VAL DE LOIRE

MÉMOIRE *PROFESSIONNEL*

proposé par

Kévin BONTEMPS

soutenu le 23 juin 2022

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et
de la Formation »**
Discipline : Climat scolaire

Jeux de rôle et théorie de l'esprit

—

**Développer la prise en compte de l'intentionnalité
par le mime et l'échange argumenté**

Mémoire dirigé par :

Véronique PARDIEU

Professeur de Psychologie, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

Sabine MAISONNIER

Responsable de centre de formation, Centre de
formation de Fondettes

Véronique PARDIEU

Professeur de Psychologie, Centre de formation de
Fondettes

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont permis de réaliser ce mémoire, notamment Madame Pardieu, ma directrice de mémoire et tutrice terrain pour ses conseils éclairés tout au long de la rédaction de ce mémoire et de cette année de stage en responsabilité.

Je remercie les élèves de la classe de grande section pour leur enthousiasme et l'implication dont ils ont fait preuve au cours de ce projet et de cette année.

Enfin, je remercie également Madame Romane Chartier pour sa relecture attentive et son soutien.

AVERTISSEMENT

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE	7
1.1. Théorie de l'esprit.	
1.2. le jugement moral	8
<i>i. Les travaux précurseurs de Jean Piaget</i>	8
<i>ii. Les trois niveaux de développement moral de Lawrence Kohlberg</i>	10
1.3. Les théories actuelles du développement moral	12
<i>i. Théorie de l'intégration de l'information sociale</i>	12
<i>ii. Le modèle ETIC</i>	13
<i>iii. La théorie du double système</i>	13
1.4. Liens entre jugement moral et climat scolaire	15
<i>i. Une situation spécifique à l'origine de ce mémoire</i>	15
<i>ii. Jugement moral et comportements agressifs</i>	16
<i>iii. Éduquer au jugement moral par le jeu de rôle</i>	17
PARTIE II – EXPÉRIMENTATION ET RÉCOLTE DES DONNÉES	19
2.1. Les hypothèses	19
2.2. Le dispositif	20
<i>i. L'échantillon et la durée</i>	20
<i>ii. Phase de pré-test et phase de post-test</i>	21
<i>iii. La phase d'apprentissage</i>	23
2.3. Observations et commentaires sur le déroulement de l'expérimentation	24
PARTIE III – ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS	26
3.1. Analyse des résultats	26
<i>i. Épreuve de jugement de blâme</i>	26
<i>ii. Tests de théorie de l'esprit</i>	29
<i>iii. Questionnaire points-forts points-faibles</i>	30
3.2. Discussion	32
<i>i. Interprétation des résultats et validation des hypothèses</i>	32
<i>ii. Quelles perspectives au regard de ces résultats ?</i>	34
<i>iii. Limites de cette recherche</i>	36
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE	39
ANNEXES	43

INTRODUCTION

Au commencement de mon stage en responsabilité, en qualité de PES dans une classe de grande section, un constat s'est vite imposé à moi lorsqu'il était question de résoudre des conflits entre les élèves : Les élèves de maternelle ne comprennent pas quand un camarade n'a pas fait exprès. De cela, découlent de nombreux problèmes, comme des comportements inappropriés en réponse à un geste involontaire par exemple. Sans parler de la frustration de l'élève « victime » quand l'adulte ne sanctionne pas l'autre élève. Ce dernier se présentant souvent avec la crainte d'être blâmé, il sera même rassuré par l'adulte lui expliquant qu'il n'a rien fait de mal. L'incompréhension et le sentiment d'injustice ressentis n'en sont alors que plus grands pour le premier élève.

Dans une école maternelle qui se veut adaptée aux jeunes enfants et à leurs besoins éducatifs, il m'a alors semblé qu'un travail à ce niveau était plus qu'envisageable. En permettant aux élèves de se mettre à la place de l'autre, la mésinterprétation des situations d'interactions sociales en serait réduite, tout comme les conflits ou le mal-être en résultant. Il y a des compétences sociales à acquérir qui participeront au vivre-ensemble et au climat scolaire.

Dans la classe de 23 élèves de grande section où j'ai enseigné, tous les élèves ne semblaient pas au même stade de développement sur ce point. Une première question se posait alors : Accompagner des élèves de grande section à détecter et prendre en compte l'intention de leurs pairs dans les interactions sociales peut-il améliorer le climat scolaire ? Si oui, par quels moyens ?

J'ai alors rencontré Madame Véronique Pardieu, ma directrice de mémoire qui m'a présenté ses travaux sur le jeu de rôle comme outil de développement du jugement de blâme. Le lien avec mes interrogations était évident et le dispositif m'a

séduit. Je voulais maintenant en découvrir davantage et expérimenter cette pratique innovante. Ainsi, ce mémoire tentera de déterminer si les jeux de rôle et l'argumentation utilisés pour développer le jugement moral, peuvent permettre d'améliorer le climat scolaire ?

Dans une première partie, nous exposerons les concepts clés et les éléments théoriques en liens avec notre sujet. Dans un second temps, nous décrirons le dispositif expérimental et pédagogique mis en place pour accompagner les élèves dans le développement de compétences sociales ciblées. Enfin, nous analyserons et nous interpréterons les résultats obtenus tout en les mettant en lien avec les travaux de la recherche actuelle.

PARTIE I – CADRE THÉORIQUE

1.1. La théorie de l'esprit

La réflexion autour de ce qui sera appelé « théorie de l'esprit » en psychologie, prend naissance dans le courant de la philosophie de l'esprit. On doit la première apparition du terme « théorie de l'esprit » à une étude s'intéressant à la présence d'une théorie de l'esprit chez des chimpanzés (Premack & Woodruff, 1978).

La théorie de l'esprit (TdE) est une capacité qui permet à un sujet d'inférer des états mentaux à autrui. Il peut s'agir de croyances, de désirs ou bien d'intentions. Elle est, de ce fait nécessaire à la régulation des interactions sociales puisqu'elle permet d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements des autres (Duval, Piolino, Benjamin, Laisney, Eustache & Desgranges, 2011, p.41).

La théorie de l'esprit est une capacité de métacognition puisque, selon ces mêmes chercheurs (Duval, Piolino, Benjamin, Laisney, Eustache & Desgranges, 2011), elle conduit à la production d'une métareprésentation. C'est à dire la représentation de la représentation d'une autre personne. Les représentations mentales explicites devenant possibles entre 4 et 6 ans, on considère que c'est la période d'émergence d'une théorie de l'esprit (Frith & Frith, 2003).

En sciences cognitives, l'étude de la théorie de l'esprit passe notamment par des tâches d'attribution d'intention, de désirs ou de fausses croyances. Les auteurs travaillant autour de ce thème distinguent théorie de l'esprit de 1^{er} ordre et théorie de l'esprit de 2nd ordre (Perner & Wimmer, 1985). L'ordre zéro étant un raisonnement du type : « L'individu pense à/que... » Alors la théorie de l'esprit de 1^{er} ordre correspond à un raisonnement du type : « L'individu pense que X pense à/que... » Enfin la théorie de l'esprit de 2nd ordre se situe encore un niveau au-dessus et correspond à un raisonnement du type : « L'individu pense que X pense que Y pense à/que... » La théorie de l'esprit de second ordre est donc la capacité à raisonner et à penser sur les pensées d'une personne à propos d'une autre.

1.2. Le jugement moral

i. Les travaux précurseurs de Jean Piaget

Le jugement moral est une capacité cognitive permettant de juger de ce qui est bien ou mal. Le jugement émis par un sujet tient compte de ses valeurs sociales et culturelles.

Le psychologue Jean Piaget est à l'origine de la recherche portant sur le développement moral chez l'enfant. Selon sa théorie exposée dans « Le Jugement moral chez l'enfant » (1932), la morale évolue au cours du temps. Par l'intermédiaire de jeux à règles, Piaget proposera trois stades de développement du jugement moral.

Le stade du jugement « pré-moral » (avant 5 ans). A ce stade, les règles ne peuvent être comprises, ou du moins que superficiellement car l'enfant est trop égo-centré pour en comprendre l'utilité. Si une sanction est nécessaire, sa dimension éducative doit être pensée. Cela permettra à l'enfant de développer des comportements prosociaux et son esprit de coopération.

Vient ensuite le stade du réalisme moral (de 5 à 10 ans). A ce stade, les règles constituent une contrainte imposée par l'adulte. Les règles sont respectées mais elle ne sont pas intériorisées.

Enfin, le stade de la morale subjective : Après 10 ans. A ce stade les règles sont acceptées et appliquées dès lors qu'elles ont été validées mutuellement. L'enfant intériorise les règles et les interdits comme nécessaires à l'activité sociale pour que le bénéfice de la coopération soit accessible à tous.

Ainsi, au dernier stade, l'égo-centrisme de l'enfant a disparu et il est capable de décentration. C'est pourquoi, avant 10 ans, les enfants jugent un comportement en tenant compte plus de la conséquence que de l'intention. La conséquence est le résultat visible et objectif d'une action, autour duquel l'enfant peut raisonner. Alors que l'intention nécessite de pouvoir se décentrer pour se mettre à la place de l'autre. Une activité cognitive que l'enfant n'est pas capable de réaliser seul avant cette période d'âge. En revanche il y parvient avec un étayage adéquat de l'adulte (Karniol, 1978).

ii. Les trois niveaux de développement moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1976), psychologue américain s'inspire et prolonge les travaux de Piaget afin d'établir une théorie du développement moral cognitif par stades. Pour cela, il s'est intéressé aux processus cognitifs mis en jeu lorsqu'un individu est soumis à la résolution d'un dilemme moral. Un dilemme moral étant une situation avec un problème à résoudre selon deux issues, sans que l'une ou l'autre ne soit bonne ou juste a priori (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015). Pour faire un choix, l'élève doit raisonner moralement selon ses valeurs afin de prendre une décision. Le chercheur a examiné les jugements et les justifications des participants afin de retirer 3 paliers, ou niveaux, de jugement moral, comportant deux stades chacun.

Premièrement, le palier « préconventionnel » qui se caractérise par l'égoïsme du jeune enfant, qui ne se soucie pas des règles sociales de son milieu. Au stade 1 (obéissance et punition) : De 2 - 3 ans à 5 - 6 ans l'enfant obéit aveuglément mais seulement dans le but d'éviter les punitions. Au stade 2 (intérêt personnel et récompense) : De 5 à 7 ans, le principe de récompense vient s'ajouter à celui des punitions. L'enfant réfléchit selon le bénéfice que l'action peut lui octroyer dans son intérêt personnel.

Vient ensuite le palier « conventionnel » où l'individu adopte tel ou tel comportement en fonction des attentes et des règles du groupe dans lequel il évolue (la famille, l'école, la classe, les amis...). Le stade 3 (relations interpersonnelles et conformité), de 7 à 12 ans, où l'enfant intègre les règles pour se comporter conformément aux attentes du groupe, car il se soucie de ce que les autres vont penser de lui. Au stade 4 (autorité et maintien de l'ordre), de 10 à 15 ans, le jeune

respecte les règles sociales et les lois. Il raisonne sur ses actions afin qu'elles entrent en accord avec son environnement actuel même dans les cas où la punition n'est pas une menace.

Enfin, nous en venons au dernier palier, celui de la morale « postconventionnelle » ou « supraconventionnelle ». A ce palier, l'individu fonde son jugement sur ses propres valeurs. Il est conscient que la loi n'est pas toujours en accord avec ces dernières et choisira de les faire primer sur la loi, considérée comme imparfaite. En passant par le stade 5 (contrat social), parfois dès 12 ans, l'individu s'investit d'une responsabilité vis à vis des personnes avec qui il entretient une relation. Il cherche le bien-être des autres et sait que des conflits peuvent exister entre les règles de la société et l'individu. Dans le stade 6 (principes éthiques et universels), l'individu possède ses propres convictions et principes à valeur universelle. Son jugement moral s'exécute en faisant primer ces derniers. Ainsi, si une loi va à l'encontre de ces principes humains, l'individu choisira de suivre ses principes et d'outrepasser la loi.

Dans cette théorie, les âge des différents stades se superposent car il s'agit de tranches d'âge basées sur une grande majorité d'individus. De plus, les stades du palier postconventionnel ne comportent pas de tranche d'âge puisque ce dernier débute à l'adolescence, à l'émergence de la période du jeune adulte, ou ne sera parfois pas atteint par certains individus (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Pour le psychologue américain, le développement moral obéit à quatre principes. Tout d'abord, les stades présentés sont franchis dans l'ordre indiqué, ce qui en fait un développement séquentiel. Lorsqu'un stade est atteint, il n'y a pas de retour en arrière possible, ce qui en fait un développement irréversible. Un sujet à un stade donné, est capable de comprendre le raisonnement d'un sujet se situant à un stade inférieur au sien, car le développement moral est intégratif. Enfin, bien que les valeurs et les lois diffèrent d'une culture à l'autre, le développement moral, quant à lui, suit les mêmes étapes et obéit aux mêmes principes, peu importe la culture. Le développement moral est donc transculturel.

1.3. Les théories actuelles du développement moral

i. Théorie de l'intégration de l'information sociale

Tout d'abord, il faut présenter les travaux du psychologue social Norman Henry Anderson qui a émit la théorie de l'intégration de l'information sociale. Sa théorie vise à décrire les processus par lesquels une personne intègre les informations issues de son environnement social, leur donne une valeur et les réunit en une représentation afin d'émettre un jugement sur une situation (N. H. Anderson, 2008, 2013).

Selon cet auteur, trois fonctions sont nécessaires pour émettre un jugement. Une fonction de valorisation qui affecte une valeur aux différents stimuli provenant de la situation. Intervient ensuite une fonction d'intégration pour combiner les valeurs par « l'algèbre moral ». Et enfin intervient la fonction de production de réponse qui permet d'émettre un jugement ou d'adopter un comportement en fonction de l'état interne.

De plus, il décrit trois types d'algèbres morales possibles. Le type (a) mono-factoriel dans lequel un seul facteur, entre l'intention de l'acteur et la conséquence de l'action, est pris en compte. Le type (b), l'algèbre morale additive où le poids de chaque facteur est combiné sans que la valeur de l'un affecte l'une de l'autre. Enfin, le type (c) est l'algèbre morale multiplicative dans laquelle l'importance d'un des deux facteurs varie selon celle de l'autre.

ii. La théorie du double système

Ensuite, les modèles actuels qui tentent de décrire le développement moral s'intéressent aux structures et processus cognitifs mis en jeu lorsqu'il s'agit d'émettre un jugement moral. On peut notamment citer la théorie du double système (Kahneman, 2003, 2011 ; Cushman & al., 2013 ; Cushman, 2008) qui présente deux systèmes intervenant dans l'élaboration du jugement.

Ces deux systèmes peuvent fonctionner de façon congruente, ou bien en compétition. D'un côté, le premier système évalue l'action du sujet, jugée de manière rapide, émotionnelle et déontologique. Le système 2, quant à lui, sert à l'évaluation de l'intention du sujet, jugée de façon lente, rationnelle et contrôlée. Comme évoqué précédemment, l'action est le paramètre objectif et directement visible de l'action. Son évaluation est plus rapide au niveau cognitif en comparaison à l'évaluation de l'intention, qui impose le temps de la décentration et fait appel à la théorie de l'esprit.

iii. Le modèle ETIC

Le second modèle pouvant être présenté est le modèle ETIC (Buon & al., 2016), pour *Emotion, Theory of mind and Inhibitory Control* (Émotion, théorie de l'esprit et contrôle inhibiteur). Basé sur la théorie du double système (TDS) de Cushman (2008), il décrit la façon dont sont régulés les systèmes 1 (évaluation de l'action) et 2 (évaluation de la conséquence) impliqués dans le jugement moral. Les

deux systèmes peuvent fonctionner de concert ou en opposition. S'ils sont en opposition, le contrôle inhibiteur intervient pour évaluer l'action.

Par exemple, dans la situation où un agent provoque un dommage involontairement, le système 1 s'active, provoquant une réaction émotionnelle négative et jugeant l'action négativement. Toutefois, le système 2, prenant en compte l'intention de l'agent, s'active. Les capacités de théorie de l'esprit permettent ainsi à l'évaluateur de se mettre à la place de l'agent et de conclure à sa non-intention de nuire, c'est un accident. Le contrôle inhibiteur intervient alors pour réguler le système dual en privilégiant la réponse du système 2 et de la TdE pour juger sur l'intention en inhibant la réponse émotionnelle négative du système 1.

D'après de récents travaux (Salvano-Pardieu, Oubrahim et Kilpatrick, 2020), les deux composantes du jugement moral peuvent être analysées en termes de théorie de l'intégration de l'information telle que formulée par Anderson (2013). L'algèbre morale, qui permet à l'individu de combiner le résultat de l'action et l'intention de l'acteur afin d'évaluer une situation, peut être reliée à ce système. Quatre situations sont alors possibles : avec intention et avec mauvais résultat – préjudice intentionnel, avec intention mais sans résultat – tentative de préjudice, sans intention et avec mauvais résultat – accident, sans intention et sans résultat – accident sans conséquence.

1.4. Liens entre jugement moral et climat scolaire

i. Une situation spécifique à l'origine de ce mémoire

Dans l'exercice du métier de professeur des écoles en maternelle, j'ai été confronté à une situation spécifique qui s'est présentée à de multiples reprises, notamment pendant la récréation. Un élève A sollicite les enseignants pour leur faire part d'un incident avec un élève B. Après explications, il ressort que l'élève B n'avait aucune intention de porter préjudice à l'élève A, voire ne s'est pas rendu compte des faits. Et pour cause, il n'a pas fait exprès, c'est un accident. Seulement l'élève A n'est pas en mesure d'avoir accès à l'intention de l'élève B et ne prend en compte que la conséquence subie. Pour lui, le second élève doit être blâmé et même sanctionné. Or, et logiquement, les enseignants ne le feront pas, mais ils expliciteront la situation afin de faire comprendre qu'il n'y avait pas d'intention de nuire. C'est là que peut naître chez l'élève A, un sentiment de frustration et d'injustice, car pour lui la situation est incompréhensible.

Durant l'année scolaire, j'ai pu observer différents comportements en réponse à cette situation qui témoignent de ces sentiments. Certains élèves verbalisent, telle une élève qui un jour m'a répondu après qu'un autre l'ai bousculée à vélo : « Mais moi quand je pousse les autres je vais sur le banc ! ». D'autres manifestent une expression faciale ou une attitude corporelle d'agacement. Enfin, certains élèves répondent à un accident de manière violente avec la volonté de rendre le préjudice

subi. Cette vengeance peut-être tant immédiate, qu'être exécutée après l'intervention des enseignants qui, du point de vue de l'élève, n'ont pas répondu à son problème.

Selon mes constats, la non-prise en compte de l'intention lors d'un accident impacte le climat scolaire. Parmi les éléments qui caractérisent le climat scolaire selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022), le sentiment de sécurité des élèves n'ayant pas accès à l'intention pourrait-être impacté, ainsi que leur sentiment d'appartenance à une collectivité qui ne répond pas à leurs attentes dans de telles situations. Sans compter les comportements inappropriés cités précédemment qui peuvent en découler.

ii. Jugement moral et comportements agressifs

Certains chercheurs se sont récemment intéressés aux liens pouvant être faits entre jugement moral et comportements agressifs chez des patients déficients intellectuels (Oubrahim & al., 2019). Ils ont montré que plus le niveau d'agressivité était élevé chez des enfants atteints d'une déficience intellectuelle légère, moins ils étaient en capacité de comprendre les intentions d'autrui.

Ces conclusions sur le lien existant entre jugement moral et comportements agressifs dans le développement atypique ont enrichi d'autres recherches plus anciennes (Crick & Dodge, 1994 ; Rothier & Fontaine, 2003). Recherches qui avançaient déjà que les personnes au comportement agressif ont des difficultés à comprendre l'intention des autres, entraînant des difficultés à comprendre les situations d'interactions sociales. Les personnes agressives baseraient donc leur jugement plus sur la conséquence, que sur l'intention.

Revenons-en au climat scolaire. Si le niveau d'agressivité est relié au jugement moral et à une capacité réduite à prendre en compte l'intention, peut-on espérer observer une réduction des comportements agressifs en entraînant des enfants à prendre en compte l'intention ? Mais de cette question en découle une autre : Comment entraîner les élèves à émettre un jugement de blâme d'une situation d'interaction sociale ?

iii. Éduquer au jugement moral par le jeu de rôle

Dans le but de développer le jugement moral chez des enfants de 5 à 6 ans afin que ceux-ci comprennent l'intention d'autrui dans des situations d'interaction sociale, des chercheurs ont développé un dispositif pédagogique innovant usant des jeux de rôle, du mime et de l'échange argumenté (Salvano-Pardieu, Olivrie, Pennequin & Pulford, 2020). Cette situation spécifique d'apprentissage est un atout majeur car cela permet à l'élève de vivre la situation et de se positionner comme acteur de son apprentissage. Jouer le rôle des personnages en imitant leurs comportements va permettre aux élèves de simuler et ainsi expérimenter des états mentaux qui ne sont pas les leurs. Le bénéfice de l'expérience permet alors la modification de processus cognitifs et le développement de compétences sociales, que l'acquisition de savoirs abstraits ne permet pas (Salvano-Pardieu, Olivrie, Pennequin & Pulford, 2020, citant Paul, 2014). Adopter des attitudes et des comportements qui ne sont pas les siens offre l'occasion de se décentrer, de prendre en perspective l'autre et de se mettre à sa place pour mieux le comprendre.

Par l'intermédiaire de 12 scénarios jugés moralement, joués puis jugés une seconde fois, les auteurs ont évalué sur quels paramètres se basaient les enfants afin d'émettre un blâme d'un acteur dans une situation d'interaction sociales avant et après avoir participé au dispositif d'apprentissage proposé. Les chercheurs ont mis

en place quatre types de scénarios entre deux enfants : un préjudice intentionnel, une tentative de préjudice, un accident avec conséquence et un accident sans conséquence (évitée, il ne se passe rien). Ces quatre scénarios étaient déclinés selon trois intensités ou niveaux d'agressivité : une bousculade (intensité faible), un coup de poing (intensité moyenne) et un coup de couteau (intensité élevée).

Cette recherche conclut qu'après avoir participé aux séances de jeux de rôle – incluant une phase d'échanges argumentés autour du blâme émis par chaque élève – les élèves étaient plus à même de prendre en compte l'intention de l'acteur pour émettre un blâme à son encontre. De plus, les résultats de ces auteurs sont en adéquation avec ceux d'autres de leurs travaux (Oubrahim & al., 2019), selon lesquels le système d'évaluation basé sur l'intention serait lié au système 2 impliqué dans le raisonnement lent, contrôlé et rationnel. Ils affirment également que ce système dépend de la capacité à se décentrer et de celle de théorie de l'esprit. Développer ce système 2 par les jeux de rôle et l'argumentation permet donc aux enfants d'acquérir des compétences sociales pour mieux comprendre le point de vue l'autre, se décentrer et développer leur théorie de l'esprit. Les échanges argumentés de ce dispositif sont d'une importance capitale car ils permettent l'émergence du conflit socio-cognitif chez les élèves, initiant la modification des représentations de ces derniers.

Au regard des éléments théoriques cités jusqu'alors, ainsi que des constatations faites sur le terrain professionnel, le fil conducteur de ce mémoire est le suivant : Les jeux de rôle et l'argumentation utilisés pour développer le jugement moral peuvent-ils permettre d'améliorer le climat scolaire ?

II – EXPÉRIMENTATION ET RÉCOLTE DES DONNÉES

2.1. Les hypothèses

Afin d'établir un fil conducteur à ce mémoire, nous avons établi ces hypothèses dans l'ordre que nous supposons les voir validées.

Premièrement, et à la vue des éléments théoriques exposés précédemment, il existe des dispositifs pédagogiques nouveaux qui nous permettraient de développer les compétences sociales de nos élèves. Le jeu de rôle, complété par l'échange argumenté, permettrait de développer la prise en compte de l'intention, en opposition à la conséquence, dans un contexte de jugement d'une situation d'interaction sociale.

Dans un second temps, il semble que juger l'intention d'une personne dépende de la théorie de l'esprit. Entraîner nos élèves à juger une situation d'interaction sociale, en prenant plus en compte l'intention, leur permettraient alors de développer leur théorie de l'esprit et les aideraient à quitter le stade égocentrique du jeune enfant.

Nous pensons qu'en développant ces compétences sociales grâce au jeu de rôle cela pourrait avoir un effet sur le climat scolaire. En effet, une meilleure

compréhension des situations d'interactions sociales pourrait permettre de réduire les comportements agressifs des élèves.

2.2. Le dispositif

i. L'échantillon et la durée

Afin de tester nos hypothèses, nous avons établi un protocole de recherche composé de trois phases menées auprès de 20 élèves d'une classe de grande section de maternelle d'une école publique française : Une phase de test, une phase d'apprentissage et une phase de test identique à la première. Précisons que parmi ces élèves il y avait 11 filles et 9 garçons, même si l'effet du sexe ne sera pas étudié dans ce mémoire.

Ces trois phases ont été échelonnées sur trois mois de l'année scolaire. La première phase de test auprès des élèves a débuté le 14 mars 2022 pour se terminer le 29 mars 2022. La phase d'apprentissage a été effectuée, en compagnie des élèves, les deux premières semaines suivant les vacances de pâques, soit le 25 et 26 avril et le 2 et 3 mai 2022. Pour finir, la phase de post-test a commencé le 16 mai 2022 et s'est achevée le 24 mai 2022. Dans les intervalles de temps présentés, seuls les lundi et mardi, jours où j'étais en responsabilité sur la classe, étaient dédiés à l'expérimentation. Afin que les élèves soient dans les mêmes dispositions pour chaque phase le même créneau horaire était choisi : la première partie de l'après-midi, entre 14h15 et 15h15.

ii. Phase de pré-test et phase de post-test

Lors de la première phase de test, les élèves ont participé à deux épreuves. Pour 13 de ces élèves, un questionnaire a été rempli par les parents et l'enseignant de la classe. La première épreuve consistait à tester la théorie de l'esprit des enfants de façon individuelle par l'intermédiaire d'une échelle de théorie de l'esprit (Wellman & Liu, 2004). Cette échelle se compose de sept tâches évaluant différents niveaux de théorie de l'esprit : Une tâche de désirs différents, une tâche de croyances différentes, une tâches de savoirs différents, une tâche de fausses croyances, une tâche d'action en fonction d'une fausse croyance, une tâche d'émotion en fonction d'une fausse croyance et une tâche de différence entre émotion ressentie et exprimée (Annexe 1 : Matériel des tests de théorie de l'esprit). L'élève dispose de supports, imagés ou physiques, pour illustrer les tâches et/ou apporter ses réponses.

Lors de la seconde épreuve les élèves ont écouté des histoires courtes sur des interactions entre deux enfants (Annexe 2 : Scénarios de jugement de blâme). Ils devaient ensuite émettre un jugement de blâme sur la situation comme dans la recherche précédemment citée (Salvano-Pardieu, Olivrie, Pennequin & Pulford, 2020). Seulement, à la place de 12 histoires, les élèves en ont entendues 8. Ces 8 histoires étaient composées de 3 facteurs : l'intention de l'acteur (intentionnelle ou accidentelle), la conséquence de l'action (négative ou absente) et le niveau d'agressivité de l'action qui était soit une bousculade (faible niveau d'agressivité) soit un coup de poing (niveau d'agressivité élevé) – quand la recherche précédemment citée ajoutait un niveau d'agressivité supérieur (coup de couteau). Pour le niveau d'agressivité faible, la bousculade délibérée ou accidentelle mène à une chute suivie, ou non, d'un égratignure au genou. Pour le niveau d'agressivité le plus élevé, le coup de poing pouvait être délibéré ou accidentel et s'il y avait conséquence, celle-ci était un nez cassé. Ainsi, pour chaque niveau d'agressivité les élèves ont entendu quatre

histoires différentes : Une action intentionnelle suivie d'une conséquence (préjudice intentionnel), une action intentionnelle sans conséquences (tentative de préjudice), une action accidentelle avec conséquences (accident) et une action accidentelle sans conséquences.

Après l'écoute de chaque scénario, les élèves devaient blâmer l'acteur de la situation en reportant leur réponse sur une échelle allant de 0 à 16, "0" représentant l'absence de blâme et "16" représentant le plus haut niveau de blâme. Afin que les élèves puissent blâmer chaque scénario, ils ont reçu une échelle de couleur de taille identique (Annexe 3 : Échelle de jugement de blâme pour l'élève) surmontée de 5 smileys de couleurs (vert foncé, vert clair, jaune, orange et rouge). L'enseignant a expliqué aux élèves comment se servir de l'échelle pour blâmer, et non punir, le comportement de l'acteur dans chaque histoire courte. Un essai est fait avant de commencer l'épreuve pour s'assurer que les élèves comprennent le fonctionnement des deux échelles.

Pour finir, le questionnaire points-forts points-faibles (QPFPF) ou SDQ-Fra (*Strengths and Difficulties Questionnaires* version française) a été distribué aux parents d'élèves (Annexe 4 : Questionnaire points-forts points-faibles version parent) et aux enseignants de la classe (Annexe 5 : Questionnaire points-forts points-faibles version enseignant), avant et après la phase d'apprentissage. Ce questionnaire se compose de 25 items répartis en 5 échelles : Échelle des troubles émotionnels, échelle des troubles comportementaux, échelle d'hyperactivité, échelle des troubles relationnels avec les pairs et l'échelle de comportement prosocial. Un score d'impact du ou des troubles est également réalisable par l'ajout 5 items pour la version du questionnaire destinée aux parents et de 3 items dans celle distribuée aux enseignants (Goodman, 1997 ; Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2000).

iii. La phase d'apprentissage

La seconde phase du dispositif est la phase d'apprentissage, qui utilise les jeux de rôle, le mime et l'argumentation. Elle a été organisée comme une séance d'apprentissage prenant place au coin regroupement de la classe (Annexe 6 : Fiche de préparation des séances de jeux de rôles).

Les élèves, en groupes de 5 à 6 enfants, ont joué les rôles des personnages de chaque scénario jugés en phase de test. Dans un premier temps, l'histoire était relue aux élèves avant d'être ré-expliquée par les élèves s'apprêtant à jouer ladite scène. Les élèves venaient ensuite jouer la scène devant leurs camarades qui ont fait part de leurs observations une fois la scène achevée. Dans leurs commentaires les élèves étaient invités à évaluer la qualité de la mise en scène : est-ce que le comportement des comédiens correspondait à l'intention de l'acteur ou encore est-ce que les émotions exprimées correspondaient aux personnages interprétés ? Après les commentaires des autres élèves, la scène était rejouée par les acteurs s'il y avait lieu d'être.

Une fois la scène terminée, les élèves devaient blâmer la situation de 0 à 16 en se servant de la même échelle de couleur que celle utilisée en phase de test. Chaque élève venait ensuite reporter sa réponse sur une échelle collective affichée au tableau. Un échange argumenté commençait alors pour que chaque élève expose et justifie sa réponse. L'échange était ensuite orienté autour des différences entre les réponses de chacun, et surtout, les raisons de ces différences. À l'issue de cet échange, les élèves avaient la possibilité de modifier leurs réponses en commentant leurs changements.

2.3. Observations et commentaires sur le déroulement de l'expérimentation

La mise en pratique du dispositif décrit ci-dessus a mené à certaines observations et constats sur le déroulement des tests. Ajoutons que la situation de la classe dans laquelle a été menée cette expérimentation nous a poussé à revoir notre méthodologie d'analyse des résultats.

Premièrement, la classe de grande section ayant participé à cette expérimentation compte 23 élèves. Sur cette cohorte de 23 élèves, seuls les résultats de 20 ont été intégrés aux données à analyser. Les trois élèves écartés présentaient des problématiques différentes. L'un des élèves a refusé de participer à la plupart des phases de l'expérimentation. Cet élève est suivi par l'équipe enseignante et le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASSED) en ce sens car il est en refus de toute activité proposée par l'adulte, tente de s'enfuir de l'école et se montre violent avec ses pairs. Le second élève dont les résultats ont été écartés est un élève en situation de handicap. Ce dernier a tout de même participé à la phase d'apprentissage, mais ses réponses incohérentes au test de théorie de l'esprit n'ont pas pu mener à la cotation dudit test. Ajoutons que l'utilisation de l'échelle ne semblait pas être comprise puisqu'il notait « 0 » pour toutes les situations. Lors du post-test, une échelle binaire (smiley vert pour ne pas blâmer, smiley rouge pour blâmer) lui a été fournie non pas pour en tirer des résultats analysables mais pour différencier l'activité afin qu'il y participe. Une fois encore son choix se portait sur le smiley vert indépendamment du scénario raconté, qui ne pouvait être résumé par l'enfant. Enfin, le dernier élève n'a tout simplement pas pu participer aux séances de jeux de rôles pour cause d'absentéisme prolongé.

Aucun commentaire n'a été fait sur les tests de théorie de l'esprit ci ce n'est que cela m'a permis de constituer, au fil des passations, une source d'informations conséquente sur mes élèves en tant qu'enseignant de la classe. Pour les tests de jugement de blâme en revanche, environ la moitié des élèves n'avait recours qu'à trois types de réponses malgré les 5 smileys placés au-dessus de l'échelle de couleurs : Blâmer le plus sévèrement possible, ne pas blâmer ou blâmer moyennement. Lors de la phase de post-test cette difficulté était partagée par moins d'élèves de l'échantillon observé.

Enfin, la passation du QPFPF nous a poussé à revoir notre méthode d'analyse des résultats et certainement à tirer un trait sur les conclusions auxquelles nous aurions aimé aboutir. En effet, du côté de la version remplie par les parents, au test 1 nous avons récolté 17 questionnaires – un échantillon déjà très faible. Ensuite, nous n'avons récolté que 13 questionnaires au second test, ce qui ne nous permet pas de soumettre ces données à analyse pour en tirer des différences significatives. Ajoutons que la responsabilité de la classe est partagée par deux enseignants à mi-temps, qui devaient remplir ensemble le questionnaire pour obtenir l'observation la plus fine possible des élèves. Malheureusement, le poste professeur des écoles de la classe le jeudi et le vendredi, a été occupé par plusieurs personnes parfois d'un jour sur l'autre : remplaçants, ZIL, enseignants contractuels. Ces personnes n'ont pas disposé du temps nécessaire pour connaître suffisamment les élèves et par conséquent remplir les questionnaires de façon complète. Cependant, afin de compléter les observations transmises par les parents à travers leurs réponses, ayant la responsabilité de la classe le lundi et le mardi, j'ai pu remplir une version du questionnaire pour chaque élève dont le questionnaire parents avait été rendu, avant et après les séances de jeux de rôle.

CHAPITRE III – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

3.1. Analyse des résultats

i. Épreuve de jugement de blâme

Les résultats aux épreuves de jugement de blâme d'une situation d'interaction sociale ont été analysés par ANOVA à mesures répétées afin de retirer une ou plusieurs différences significatives entre les deux tests. Les facteurs analysés étaient le test (pré-test et post-test), l'intention de l'acteur (avec ou sans) ainsi que les conséquences de l'action (avec ou sans), et enfin, le niveau d'agressivité (faible, élevé).

Comme le montre la figure 1, dans les deux tests, les élèves ont en moyenne blâmé le plus sévèrement la situation « préjudice intentionnel » dans le test 1 (M = 12,99) et dans le test 2 (M = 14,36). A l'opposé, la situation la moins sévèrement blâmée était « l'accident sans conséquence » dans le test 1 (M = 0,84) comme le test

2 (M = 0,11). Ajoutons que les résultats du test 1 indiquent que dans les deux situations les plus sévèrement blâmées sont le « préjudice intentionnel » (M = 12,99) et « l'accident » (M = 6,73). Les élèves émettent donc un plus haut niveau de blâme pour les situations menant à une conséquence, quelle que soit l'intention de l'acteur.

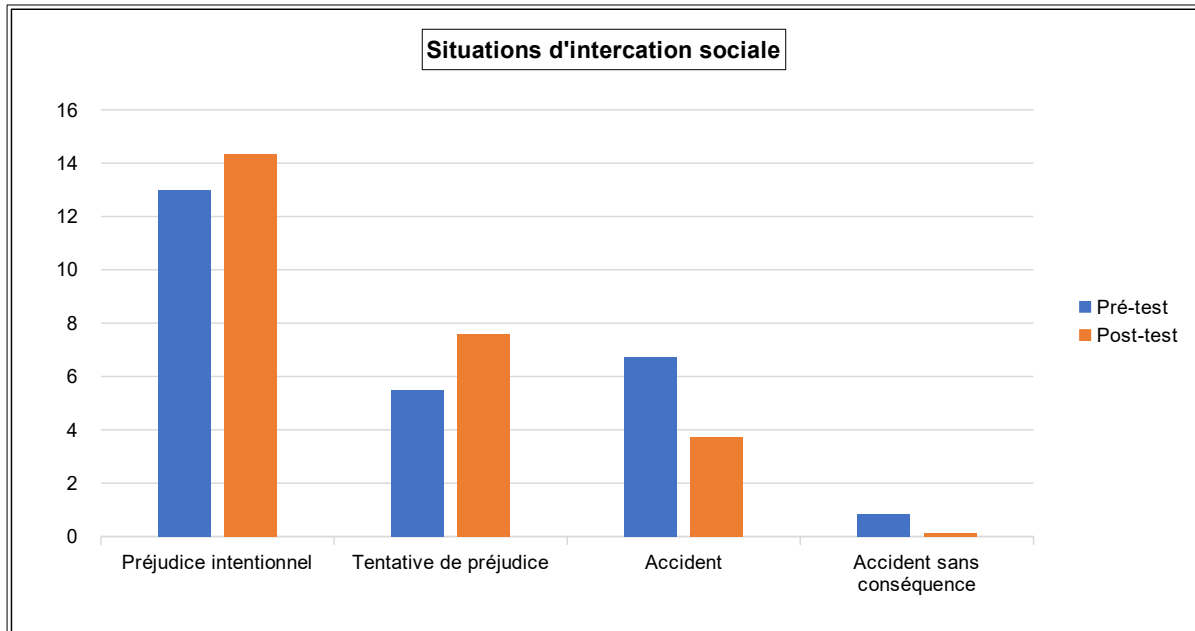


Figure 1. Niveau moyen de blâmes produit par les élèves aux tests 1 et 2 en fonction quatre situations « préjudice intentionnel », « tentative de préjudice », « accident », « accident sans conséquence »

En revanche, dans le test 2, les deux situations les plus sévèrement blâmées sont le « préjudice intentionnel » (M = 14,36) accompagné, cette fois-ci, de la « tentative de préjudice » (M = 7,59). Après la phase d'apprentissage, les enfants blâment plus fortement les situations dans lesquelles l'acteur a l'intention de nuire à sa victime. Malheureusement, aucune différence significative n'a pu être relevée entre les deux tests parmi les 4 type d'histoires [$F(1,38) = 0,91$; $p = 0,346$].

En revanche, comme nous pouvons le constater en figure 2, au pré-test les élèves ont blâmé plus durement l'acteur de la situation quand celui-ci agissait avec l'intention de nuire à l'autre enfant (M = 9,25) que quand son action était dénuée d'intention négative (M = 3,78). Ce cas de figure reste le même au post-test, mis à part que l'écart entre le jugement moyen des situations a augmenté (M = 10,98 quand il y avait intention contre M = 1,93 sans intention). A ce niveau de l'analyse, nous avons relevé, entre les deux phases de tests, une différence significative du

jugement de blâme produit par les élèves selon la présence ou non d'intention de l'acteur [$F(1,38) = 8,8858$; $p = 0,00499$].

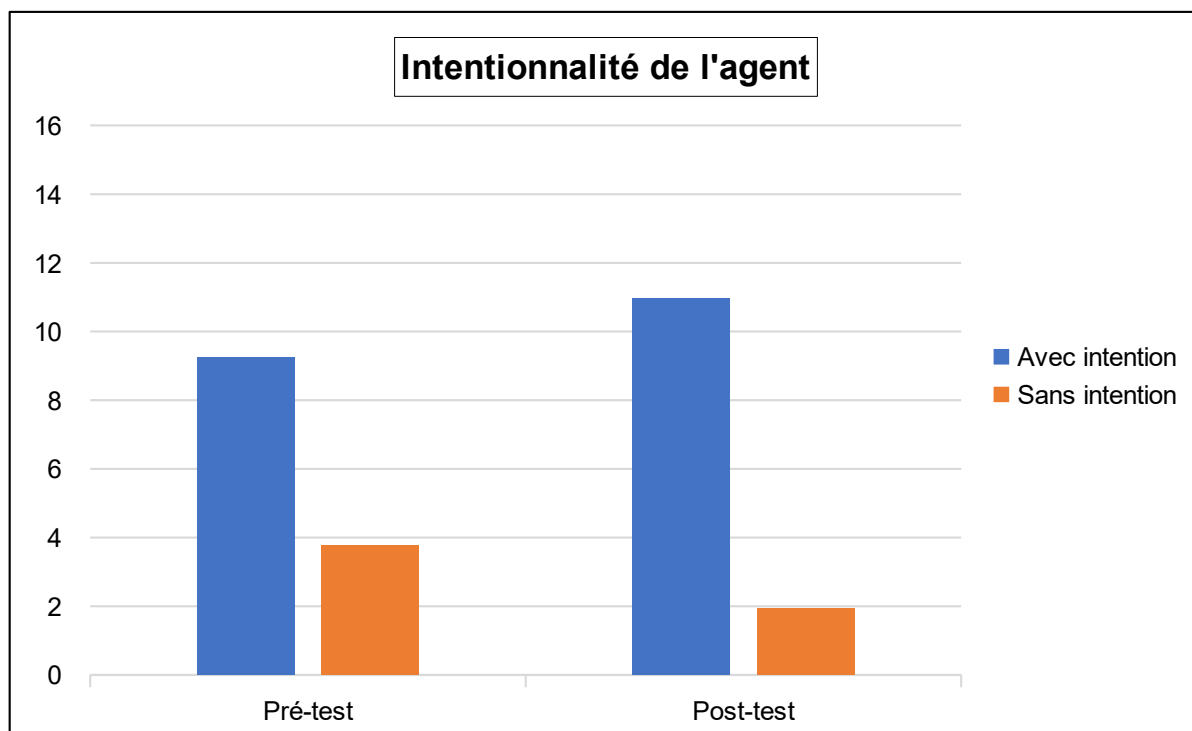


Figure 2. Niveau moyen de blâme produit par les élèves pour les situations où l'agent agit « avec intention » et « sans intention » en fonction du test « pré-test » ou « post-test »

Ainsi, il semble que la phase d'apprentissage ait permis à nos élèves de prendre plus en compte l'intention de l'acteur dans leur jugement. En effet, ils émettent maintenant un blâme plus élevé quand l'agent a pour intention de nuire, tout en nuancant leur jugement lorsque que la faute a été involontairement commise.

Enfin, le niveau d'agressivité de l'histoire était un facteur pris en compte dans l'analyse statistique. Comme illustré en figure 3, les situations où l'enfant donnait en coup de poing (niveau d'agressivité élevé) ont été jugées plus durement au pré-test ($M = 7,87$) et au post-test ($M = 7,16$). La bousculade (niveau d'agressivité faible) a été jugée de manière plus clémentine ($M = 5,16$ au premier test et $M = 5,74$).

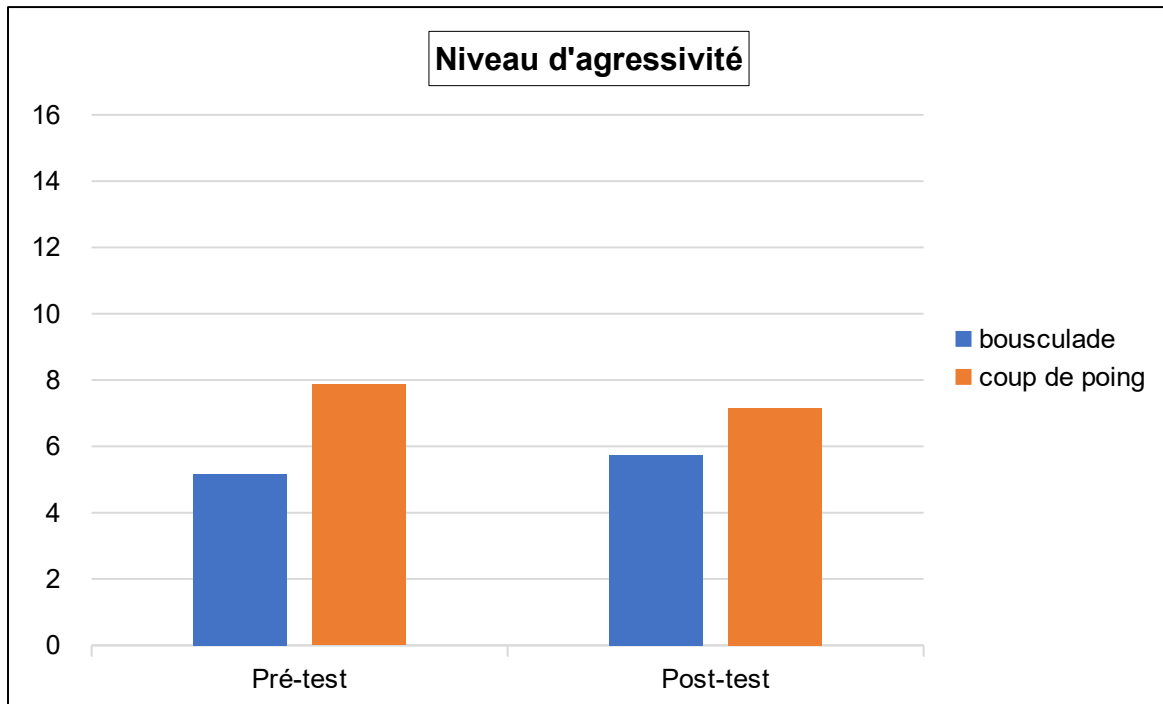


Figure 3. Niveau moyen de blâme produit par les élèves selon le niveau d'agressivité du scénario : « bousculade » niveau d'agressivité faible, « coup de poing » niveau d'agressivité élevé en fonction du test « pré-test » ou « post-test ».

L'écart de jugement entre les niveaux d'agressivité a donc réduit du test 1, où il était d'environ 2,71 points contre un écart d'environ 1,41 au second test. Les élèves ont donc nuancé leur jugement après avoir assisté aux séances de jeux de rôle et le niveau d'agressivité de l'action est moins pris en compte au profit de l'intention de l'acteur.

ii. Tests de théorie de l'esprit

Les scores globaux des élèves aux épreuves de théorie de l'esprit ont été analysés statistiquement par ANOVA à un facteur. Le score de TdE aux deux tests ont été comparés, les résultats de cette analyse sont présentés en figure 4. Nous constatons qu'avant l'entraînement, le score des élèves aux tâches de TdE était plus

faible qu'après l'entraînement. Le score moyen des élèves aux tâches de théorie de l'esprit a donc augmenté entre le test 1 (M = 4,55) et le test 2 (M = 5,85).

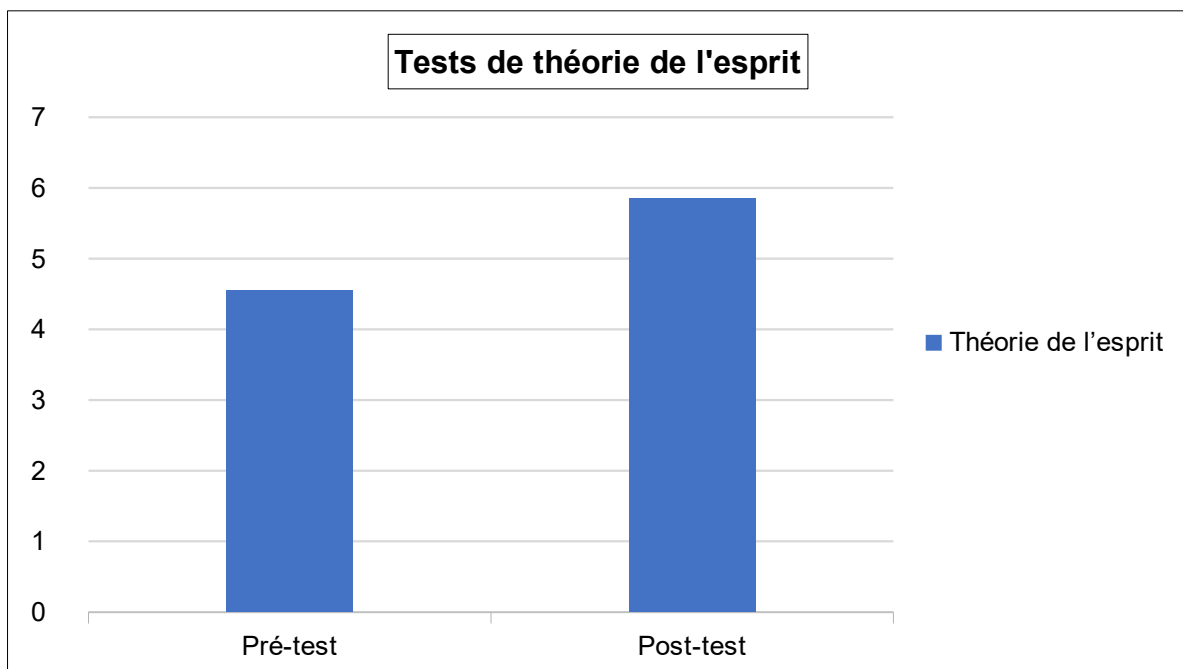


Figure 4. Résultat moyen des élèves à l'épreuve de théorie de l'esprit en fonction du test « pré-test » ou « post-test »

Cette différence de résultats aux tests de théorie de l'esprit entre la première et la dernière phase du dispositif expérimental est significative [$F(1,38) = 10,113$; $p = 0,00293$]. Les élèves ont donc développé leur théorie de l'esprit après l'entraînement au jugement de blâme et sont normalement plus capable de se décentrer et de comprendre le point de vue d'une autre personne.

iii. Questionnaire points-forts points-faibles

Comme mentionné précédemment, seuls les questionnaires de 13 des participants ont été récoltés et analysés. La taille de l'échantillon n'a donc pas permis de soumettre ces données à des tests statistiques afin d'en tirer une ou plusieurs

différences significatives entre les deux tests. Nous nous proposons cependant d'observer certains profils particuliers qui ont dévoilé certaines difficultés une fois les questionnaires cotés. Nos observations se sont focalisées sur le score de difficulté global ainsi que sur l'échelle de comportement prosocial – cotée individuellement. Nous nous sommes également intéressés plus particulièrement aux échelles des troubles relationnels avec les pairs et celle des troubles comportementaux.

Premièrement pour ce qui est du score de difficulté, les scores des élèves dans les questionnaires issus de leurs parents étaient en moyenne plus faibles entre le test 1 (M = 8,67) et le test 2 (M = 6,5). Ceux issus des questionnaires remplis par mes soins suivent le même pattern, ils ont diminué entre le pré-test (M = 7,58) et le post-test (M = 5,83). Les élèves de ce petit échantillon (N = 13) ont un score total de difficulté qui a en moyenne diminué après les séances de jeux de rôle. Quant à l'échelle prosociale elle n'a en moyenne que très peu augmenté entre le test 1 (M = 7,5) et le test 2 (M = 8,5) dans les versions du SDQ-Fra remplies par les parents. L'augmentation perçue entre la moyenne des élèves au pré-test (M = 4,5) et au post-test (M = 7,42) est plus importante pour l'échelle prosociale cotée par l'enseignant. Ce petit groupe de participants manifeste donc en moyenne plus de comportements prosociaux qu'avant le jeu de rôle et l'échange argumenté.

Dans un second temps, nous avons observé les scores de chaque élève dans l'échelle des troubles comportementaux et celle des troubles relationnels avec les pairs, dans le but de relever quels participants présentaient un score considéré comme état limite (= 3) ou anormal (> 3). Dans l'échelle de troubles comportementaux – du côté des parents – trois élèves avaient un score égal à 4 (état anormal). A la seconde distribution du questionnaire, deux de ces enfants avaient diminué leur score, l'un passant en état limite et l'autre à un score dans la moyenne. Dans les résultats de l'enseignant, les deux élèves avec un score anormal ont aussi diminué ce score au second SDQ-Fra. Sur ces deux élèves, seul un témoignera d'une diminution assez importante pour redescendre en état normal (de 10 à 2).

Dans l'échelle des troubles relationnels avec les pairs de l'échelle transmise par les parents, un élève présentait un score limite et un autre, un score anormal avant la phase d'apprentissage. Après la phase d'apprentissage, le second élève présentait un score redescendu à l'état limite, le premier conservant son score (pour les mêmes items de l'échelle). Mais un troisième élève présentait un score égal à 3 (état limite) alors qu'il présentait auparavant un score d'un point (normal). Ce troisième élève était justement le seul présentant un score anormal selon l'enseignant en phase de pré-test comme de post-test avec un score égal à 5.

3.2. Discussion

i. Interprétation des résultats et validation des hypothèses

De prime abord, nous avons émis l'hypothèse que grâce aux jeux de rôles et à l'échange argumenté, nous pouvions entraîner des élèves de grande section, âgés de 5 à 6 ans, à baser leur jugement plus sur l'intention que sur la conséquence lorsqu'ils devaient blâmer un autre enfant dans une situation de conflit. La théorie de l'esprit étant la capacité à se représenter les états mentaux d'une personne, avoir accès à l'intention d'un pair relèverait de cette capacité. Les résultats obtenus vont dans ce sens et sont congruents avec ceux de la recherche actuelle (Salvano-Pardieu, Olivrie, Pennequin & Pulford, 2020). En effet, avant la phase d'apprentissage, les élèves jugeaient en moyenne plus sévèrement quand l'action menait à une conséquence négative. Après le test, c'est la présence d'intention de

l'acteur qui induisait un jugement plus sévère – même si aucune différence significative n'a pu être décelée à ce niveau. L'analyse du niveau de blâme, en fonction de la présence ou non d'intention, aux phases de tests a révélé qu'après s'être entraînés, les élèves jugent significativement plus sévèrement le comportement intentionnel que le comportement involontaire qu'avant l'entraînement. Le dispositif de jeux de rôle et de débat argumenté a permis aux élèves de mieux comprendre et prendre en compte l'intention d'une autre personne.

Les auteurs précédemment cités concluaient que mimer des situations d'interactions sociales et échanger autour de ces situations avait un impact positif sur le « système d'évaluation basé sur l'intention » en lien avec le système 2 et la théorie de l'esprit. Développer la prise en compte de l'intention permettrait donc de développer la théorie de l'esprit. Il se trouve que les données récoltées dans ce mémoire semblent confirmer cette hypothèse. Effectivement, les résultats des élèves aux tâches de TdE ont significativement augmenté après les séances de mime. Un tel dispositif pédagogique présente des avantages ne serait-ce que par son organisation : l'apprentissage actif, le conflit socio-cognitif engendré par le débat avec les pairs, ou même l'évaluation par les pairs des scènes jouées, pour indiquer comment les rejouer, qui relève de la prise en compte de l'erreur. Mais il présente également des avantages de part les compétences sociales qu'il développe chez nos jeunes élèves en développant la théorie de l'esprit : décentration, prise en compte du point de vue de l'autre et de son intention.

Enfin, nous pensions qu'une meilleure compréhension des situations sociales, d'autrui et des effets de ses actions sur les autres aurait un impact sur le climat scolaire, particulièrement en réduisant les comportements agressifs chez nos élèves, ce qui mènerait à son amélioration. Malheureusement, le dispositif mis en place n'a pas pu permettre de répondre à cette hypothèse en raison du trop faible nombre de données exploitables. Remarquons que les élèves qui présentaient un état limite ou anormal à l'échelle des troubles comportementaux ont réduit leur score ou ont obtenu un score égal entre les deux phases de test. Cependant, et au regard d'autres travaux au sujet des liens entre TdE et comportements agressifs, nous

aurions espéré voir une réduction des comportements agressifs. En effet, une meilleure compréhension des intentions de l'autre permettrait aux enfants de mieux interpréter les gestes de leurs camarades et ainsi témoigner de moins de comportements relevant d'une agressivité réactive – en opposition à l'agressivité proactive (Renouff, 2009). C'est-à-dire que, même si l'enfant perçoit une menace comme réelle, elle ne l'est pas forcément. Ainsi, un déficit de TdE peut engendrer plus de comportements agressifs de la part d'un enfant et entraîner la TdE réduirait les comportements agressifs. Mais l'auteure citée précédemment stipule également dans sa revue de la littérature que les capacités en théorie de l'esprit peuvent servir les comportements agressifs. Non pas ceux relevant d'une agressivité physique, mais ceux relevant d'une agressivité sociale passant par la manipulation des représentations mentales des pairs pour, par exemple, faire exclure un individu du groupe. Malgré des résultats encourageants, nous ne pouvons affirmer que les élèves manifestent plus de comportements prosociaux qu'auparavant, bien que l'amélioration de la théorie de l'esprit et l'ouverture aux autres devraient faire évoluer les élèves en ce sens.

ii. Quelles perspectives au regard de ces résultats ?

Les jeux de rôle, le mime et l'argumentation, combinés au sein d'une séance d'enseignement, réunissent les conditions permettant aux élèves d'en retirer un apprentissage et d'acquérir des compétences sociales. D'après nos résultats et à la vue de la recherche actuelle, ce genre de nouvelle pratique a tout intérêt à être développée. Dans l'optique d'une école qui prend en compte le développement et les besoins des jeunes enfants, puisqu'elle « s'adapte aux jeunes enfants [...] organise des modalités spécifiques d'apprentissage [...] [et] où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (d'après le BO n°25 du 24 juin 2021, Ministère de

l'Éducation Nationale et de la Jeunesse), ce dispositif d'apprentissage semble répondre à certaines attentes des programmes en vigueur.

Nous pourrions imaginer rendre plus ludique les scénarios de jeux de rôle et personnifier l'intention et l'absence d'intention qui se retrouveraient en situation d'interaction sociale. En développant ce thème et en interrogeant les réinvestissement possibles, une base conséquente de travail pourrait être réalisée, à l'instar de ce qui a pu se développer autour de l'album « La couleur des émotions » (Llenas, 2014). Après les séances de jeux de rôles, une réflexion d'une élève à l'un de ses camarades m'a poussé à m'interroger. Alors que son camarade s'énervait après s'être fait bousculer involontairement, elle lui rétorqua : « Mais arrête, il a pas fait exprès c'est comme dans les petites histoires ! ». Faire appel à ces situations, si elles sont connues des élèves, pourrait par exemple permettre d'en user dans le dialogue démêlant une situation de conflit entre deux élèves afin que l'incompréhension et la frustration ne naissent chez l'enfant victime de la conséquence.

Enfin, au niveau de la recherche dans ce domaine d'étude, les effets de ce type d'apprentissage et des compétences sociales qu'il permet de développer devraient être étudiés en relation avec le climat scolaire comme nous nous proposons de le faire dans ce mémoire. Le développement de la théorie de l'esprit et la prise en compte de l'intention devraient permettre aux élèves de manifester moins de comportements agressifs réactifs, moins de conflits et plus de comportements prosociaux.

iii. Limites de cette recherche

De 23 participants potentiels dans cette classe, nous sommes passés à 20 pour deux raisons principales : d'une part, pour que notre échantillon soit le plus représentatif de la population étudiée, d'autre part, parce que des élèves n'avaient pas pu ou voulu participer à l'une ou l'autre des phases du dispositif expérimental. Malgré la petite taille de l'échantillon étudié, nous avons pu relever certains résultats significatifs en étudiant le jugement de blâme et la théorie de l'esprit d'élèves de grande section de maternelle.

En revanche, l'analyse des résultats au questionnaire points-forts points-faibles pour en retirer des différences statistiquement significatives n'a pas été possible. Avec le recul, et malgré le fait que je ne sois présent que deux jours aux côtés des élèves par semaine, j'aurais pu choisir de ne me concentrer que sur la version enseignante du SQD-Fra afin d'avoir des données exploitables aussi nombreuses que celles du jugement de blâme et de la théorie de l'esprit.

De plus, même les scores particuliers de certains enfants aux échelles des troubles comportementaux et des troubles relationnels ne peuvent être imputés au bénéfice des séances de jeux de rôle. Parmi ces élèves plusieurs disposaient d'aides spécifiques de l'enseignant, de l'équipe éducative et parfois du RASED (Réseau d'Aides Spécialisés aux Élèves en Difficultés) pour des difficultés déjà relevées que le questionnaire analysé dans ce mémoire n'ont fait que confirmer. Par exemple, le participant ayant diminué son score de 8 points à l'échelle des troubles du comportement a travaillé avec l'aide à dominante rééducative de RASED et faisait l'objet d'une attention particulière de la part de l'équipe enseignante.

CONCLUSION

Ce mémoire visait à déterminer dans quelles mesures un dispositif d'apprentissage spécifique, basé sur le jeu de rôle, le mime et l'échange argumenté, pouvait développer des compétences sociales chez des élèves de grandes section de maternelle et améliorer le climat scolaire. En effet, nous cherchions à montrer que le dispositif pédagogique en question permet aux élèves de se décentrer pour avoir accès aux intentions des autres et par conséquent, nous supposons que cela leur permettraient de développer leur théorie de l'esprit. Enfin, nous pensions que le développement de telles compétences sociales aurait un effet bénéfique sur le climat scolaire, notamment en réduisant les comportements inadaptés des élèves.

Bien que les élèves aient été très impliqués dans le dispositif, je peux dire aujourd'hui que tous n'ont pas tiré les mêmes bénéfices des séances de jeux de rôle. Effectivement, avec le recul et l'observation de mes élèves dans la continuité de cette expérimentation, j'ai pu constater qu'une majorité d'entre eux ont fait évoluer leurs points de vue, tandis que d'autres non, ou très peu. Certains élèves de la classe font aujourd'hui appel aux « petites histoires » comme ils les appellent, lors de la résolution de conflits entre pairs pour tempérer et expliquer la situation.

Au sujet des effets des jeux de rôle et de l'argumentation sur la prise en compte de l'intention dans une interaction sociale, nous pouvons dire qu'ils ont permis aux élèves de se décentrer pour se mettre à place de l'acteur et mieux comprendre ses intentions. Les élèves intègrent l'intention tout en nuanciant l'importance de la conséquence quand ils doivent émettre un jugement de blâme. Cela leur a permis de développer les structures et les capacités cognitives en lien avec la prise en compte de l'intention telles que la théorie de l'esprit ou la capacité à

se décentrer. En revanche, les données ne nous ont pas permis de tirer de conclusion quant aux possibles effets bénéfiques sur le climat scolaire.

Ce travail m'a permis de réaliser l'importance du développement des compétences sociales à l'école maternelle pour apprendre à vivre et apprendre ensemble. Avec des enfants à un stade égocentré qu'ils sont en train d'abandonner progressivement pour s'ouvrir aux autres, ce type de pratique est tout a fait adaptée pour les accompagner sur ce chemin. Cela confirme aujourd'hui mon intérêt particulier pour l'enseignement en école maternelle, où le rôle d'éducateur du professeur des écoles tient une place importante en raison des problématiques inhérentes au jeune enfant.

Je réitérai cette pratique aux côtés d'élèves de grande section si j'en ai l'occasion dans la suite de ma carrière. Cela me pousse également à réfléchir aux possibilités dans d'autres cycles, d'autres niveaux et avec d'autres compétences sociales à atteindre.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, N. H. (2008). *Unified social cognition* (Vol. x). New York, NY: Psychology Press
- Anderson, N. H. (2013). Unified psychology based on three laws of information integration. *Review of General Psychology, 17*(2), 125-132.
- Buon, M., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2016). Why (and how) should we study the interplay between emotional arousal, Theory of Mind, and inhibitory control to understand moral cognition?. *Psychonomic bulletin & review, 23*(6), 1660-1680.
- Cushman, F. (2008). Crime and punishment: Distinguishing the roles of causal and intentional analyses in moral judgment. *Cognition, 108*(2), 353-380.
- Cushman, F. (2013). Action, outcome, and value: A dual-system framework for morality. *Personality and social psychology review, 17*(3), 273-292.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin, 115*(1), 74.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie, 3*, 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>
- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B : Biological Sciences, 358*(1431), 459-473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, 38*(5), 581-586.

- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British journal of psychiatry*, 177(6), 534-539.
- Oubrahim, L., Combalbert, N., & Salvano-Pardieu, V. (2019). Développement du jugement moral et comportements agressifs chez les enfants et les adolescents avec une déficience intellectuelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(1), 34-42.
- Papalia, M. D., Olds, M. S., & Feldman, M. R. (2010). *Psychologie du développement humain*. De Boeck Supérieur.
- Paul, L. A. (2014). Transformative experience. Oxford, UK: Oxford University Press.
doi:10.1093/acprof:oso/9780198717959.001.0001
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 39(3), 437-471.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *The American Economic Review*, 93(5), 1449–1475.
doi:10.1257/000282803322655392
- Kahneman, D. (2011). Thinking fast and slow. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Karniol, R. (1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psychological Bulletin*, 85(1), 76.

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. *Moral development and behavior: Theory research and social issues*, 31-53.
- Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions*. Éditions Quatre Fleuves.
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015, septembre). *Ressources enseignement moral et civique - Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Climat scolaire et prévention des violences*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 2 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021, juin). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Eduscol. Consulté le 23 mars 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>
- Renouf, A. (2009). La théorie de l'esprit à la petite enfance en lien avec les comportements agressifs manifestés à la maternelle.
- Rothier, C. & Fontaine, R. (2003). Le traitement de l'information sociale chez les enfants et les adolescents agressifs. Dans : Myriam de Léonardis éd., *L'enfant dans le lien social* (pp. 294-299). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2003.01.0294>
- Salvano-Pardieu, V., Olivrie, M., Pennequin, V., & Pulford, B. D. (2020). Does Role Playing Improve Moral Reasoning's Structures in Young Children?. *Adapting Human Thinking and Moral Reasoning in Contemporary Society* (pp. 199-222). IGI Global.
- Salvano-Pardieu, V., Oubrahim, L., & Kilpatrick, S. (2020). Cognitive Structure of Moral Reasoning, Development, and Evolution With Age and Pathology. In *Adapting Human Thinking and Moral Reasoning in Contemporary Society* (pp. 30-57). IGI Global.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.

ANNEXES

ANNEXE I : MATÉRIEL DES TESTS DE THÉORIE DE L'ESPRIT.....	46
ANNEXE II : SCÉNARIOS DE JUGEMENT DE BLÂME.....	49
ANNEXE III : ÉCHELLE DE JUGEMENT DE BLÂME POUR L'ÉLÈVE.....	51
ANNEXE IV : QUESTIONNAIRE POINTS-FORTS POINTS-FAIBLES VERSION PARENT.....	52
ANNEXE V : QUESTIONNAIRE POINTS-FORTS POINTS-FAIBLES VERSION ENSEIGNANT.....	56
ANNEXE VI : FICHE DE PRÉPARATION DES SÉANCES DE JEUX DE RÔLE....	60

ANNEXE I : MATÉRIEL DES TESTS DE THÉORIE DE L'ESPRIT

Enfant : _____ âge : _____ date du jour : _____

Question 1

L'enfant voit un jouet représentant un adulte et une feuille de papier avec une carotte et un cookie dessinés dessus. Nous lui lisons "Là, c'est Monsieur Jones. C'est l'heure du goûter, alors, Monsieur Jones veut un goûter pour manger. Ici, il y a deux goûters différents : une carotte et un cookie. Lequel de ces goûters préférerais-tu ? Voudrais-tu la carotte ou le cookie ?" (Il s'agit de la question de son "propre-désir").

Une carotte	Un cookie
-------------	-----------

Si l'enfant choisit la carotte : "Bien, c'est un bon choix, mais Monsieur Jones aime vraiment bien les cookies. Il n'aime pas les carottes. Ce qu'il préfère ce sont les cookies" (si l'enfant choisit le cookie, nous lui disons que Monsieur Jones préfère les carottes.).

Puis nous posons à l'enfant la question cible : "Alors, maintenant c'est de manger. Monsieur Jones peut seulement choisir un goûter, seulement un. Quel goûter Monsieur Jones va choisir ? Une carotte ou un cookie ?".

Une carotte	Un cookie
-------------	-----------

Pour être noté comme correct, ou pour réussir cette tâche, l'enfant doit répondre à la question cible de manière opposée à sa réponse à la question de son propre désir.

Désirs diversifiés :	raisonnement correct	/	incorrect
-----------------------------	-----------------------------	---	------------------

Question 2

L'enfant voit une poupée féminine et une feuille de papier avec un buisson et un garage dessinés dessus. "Voici Linda. Linda veut trouver son chat. Son chat pourrait s'être caché dans le buisson ou dans le garage. Où penses-tu que le chat est caché ? Dans le buisson ou dans le garage ?" (Il s'agit de la question de sa propre croyance).

Dans le buisson	Dans le garage
-----------------	----------------

Si l'enfant choisit le buisson : "Bien, c'est une bonne idée, mais Linda pense que son chat est dans le garage." (si l'enfant choisit le garage nous lui disons que Linda pense que son chat est dans le buisson)

Puis nous posons à l'enfant la question cible : "Donc, où Linda va-t-elle chercher son chat ? Dans le buisson ou dans le garage ?"

Dans le buisson	Dans le garage
-----------------	----------------

Pour être noté comme correct, ou pour réussir cette tâche, l'enfant doit répondre à la question cible de manière opposée à sa réponse à la question de sa propre croyance.

Croyances diverses :	raisonnement correct	/	incorrect
-----------------------------	-----------------------------	---	------------------

Question 3

L'enfant voit une boîte en plastique indescriptible avec un tiroir contenant un petit jouet en plastique à l'intérieur du tiroir fermé. "Voici un tiroir. Que penses-tu qu'il y a dans ce tiroir ?" (L'enfant peut donner toutes les réponses qu'il veut ou dire qu'il ne sait pas). Ensuite le tiroir s'ouvre et nous montrons le contenu du tiroir à l'enfant : "Voyons voir.... c'est un chien dedans !!" Nous refermons le tiroir : "Bien, qu'est-ce qu'il y a dans le tiroir ?"

Réponse de l'enfant : _____

Ensuite une poupée arrive : "Polly n'a jamais vu à l'intérieur de ce tiroir. Maintenant, voici Polly. Alors, est-ce que Polly sait ce qu'il y a dans le tiroir? (la question cible)

Oui	Non
-----	-----

"Polly a-t-elle vu à l'intérieur tiroir? " (la question de mémoire).

Oui	Non
-----	-----

Pour être noté comme correct, ou pour réussir cette tâche, l'enfant doit répondre à la question cible "non" et répondre à la question de mémoire "non".

L'accès à la Croyance :	raisonnement correct	/	incorrect
--------------------------------	-----------------------------	---	------------------

Question 4

L'enfant voit une boîte de pansement clairement identifiable avec un cochon en plastique à l'intérieur de la boîte de pansement fermée. "Voici une boîte de pansement. Que penses-tu qu'il y a à l'intérieur de la boîte de pansement?"	
Réponse de l'enfant : _____	
Ensuite, la boîte de pansement est ouverte : "Voyons voir, c'est vraiment un cochon à l'intérieur!" La boîte de pansement est fermée: "Ok, qu'est-ce qu'il y a dans la boîte de pansement?"	
Réponse de l'enfant : _____	
Ensuite, une figurine jouet d'un garçon est introduite : " Peter n'a jamais vu à l'intérieur de cette boîte de pansement. Maintenant Peter arrive. "Alors, qu'est-ce que Peter va penser qu'il y a dans la boîte ?	
Des pansements	Un cochon
"Est-ce que Peter a vu l'intérieur de cette boîte?" (la question de mémoire).	
Oui	Non
Pour être correct, l'enfant doit répondre à la cible question "pansements" et répondre à la question mémoire "non".	
Contenu de fausse croyance : raisonnement correct / incorrect	

Question 5

L'enfant voit une figurine de garçon et une feuille de papier avec un sac à dos et un placard dessiné dessus. "Voici Scott. Scott veut retrouver ses mitaines. Ses mitaines pourraient être dans son sac à dos ou dans le placard. Les mitaines de Scott sont vraiment dans son sac à dos. Mais Scott pense que ses mitaines sont dans le placard. "	
"Alors, où Scott cherchera-t-il ses mitaines? Dans son sac à dos ou dans le placard?" (la question cible)	
Sac à dos	Placard
"Où sont vraiment les mitaines de Scott? Dans son sac à dos ou dans le placard?" (la question de la réalité).	
Sac à dos	Placard
Pour être correct, l'enfant doit répondre à la question cible "placard" et répondre à la question de réalité "sac à dos."	
Fausse croyance explicite : raisonnement correct / incorrect	

Question 6

L'enfant voit une figurine d'un garçon et une boîte Cheerios de taille individuelle clairement identifiable avec des pierres à l'intérieur de la boîte fermée. «Voici une boîte Cheerios et voici Teddy. Que penses-tu qu'il y a à l'intérieur de la boîte Cheerios?» (Cheerios)	
Réponse de l'enfant : _____	
Puis l'adulte fait parler Teddy: "" Teddy dit, "Oh c'est bien, parce que j'aime les Cheerios. Les cheerios sont mon goûter préféré. Maintenant je vais aller jouer. " Teddy est alors rangé et hors de vue. Ensuite, la boîte Cheerios est ouverte et le contenu est montré à l'enfant: "Voyons voir ce qu'il y a vraiment à l'intérieur. Ce n'est pas des Cheerios! Il n'y a rien d'autre que des pierres. " La boîte Cheerios est fermée: "Ok, qu'est-ce que Teddy préfère pour le goûter?" (Cheerios).	
Puis Teddy revient: "Teddy n'a jamais vu à l'intérieur de cette boîte. Maintenant, voici Teddy. Teddy est de retour et c'est l'heure du goûter. Donnons cette boîte à Teddy. Alors, comment se sent Teddy quand il reçoit cette boîte? Heureux ou triste?" (La question cible)	
Heureux	Triste
L'adulte ouvre la boîte Cheerios et laisse la figurine regarder à l'intérieur: "Comment se sent Teddy après avoir regardé à l'intérieur de la boîte? Heureux ou triste?" (La question du contrôle des émotions).	
Heureux	Triste
Pour être correct, l'enfant doit répondre à la cible question "heureux" et répondre au contrôle des émotions question "triste".	
Croyance émotion : raisonnement correct / incorrect	

Question 7

Au départ, l'enfant voit une feuille de papier avec trois visages dessinés dessus: un heureux, un neutre et un triste, pour vérifier que l'enfant connaît ces expressions émotionnelles. Ensuite, ce papier est mis de côté, et la tâche commence. On montre à l'enfant un carton avec une figure d'un garçon dessiné de l'arrière de sorte que l'expression du visage du garçon ne peut pas être vue. "Cette l'histoire est celle d'un garçon. Je vais te demander comment le garçon se sent vraiment à l'intérieur et comment il a l'air quand on regarde son visage. Il se sent peut-être vraiment dans un sens à l'intérieur mais exprime quelque chose de différent sur son visage. Ou, il pourrait vraiment se sentir de la même manière à l'intérieur que ce qu'il exprime sur son visage. Je veux que tu me dises comment il se sent vraiment à l'intérieur et ce qu'il exprime sur son visage."

«Cette histoire concerne Matt. Les amis de Matt étaient en train de jouer ensemble et de raconter des blagues. L'un des plus vieux enfants, Rosie, a raconté une mauvaise blague à propos de Matt et tout le monde a rigolé. Tout le monde pensait que c'était très drôle, mais pas Matt. Mais, Matt ne voulait pas de les autres enfants voient ce qu'il pensait de la blague, parce que ils l'auraient appelé "bébé". Alors, Matt a essayé de cacher ce qu'il a ressenti. "

Ensuite, l'enfant fait deux contrôles de mémoire:

"Qu'ont fait les autres enfants quand Rosie a fait une blague à propos de Matt? " (Ils ont ri ou pensé que c'était drôle.) "Dans l'histoire, qu'auraient fait les autres enfants s'ils savaient ce que Matt ressentait? " (Appelez Matt "bébé" ou taquine-le.)

Réponse de l'enfant : _____

En montrant les trois images d'émotion: "Alors, comment Matt se sentait-il quand tout le monde a ri? Est ce qu'il était heureux, triste ou bien ?" (la question sur le ressenti-cible)

Heureux	Triste	Bien
---------	--------	------

"Qu'est ce que Matt a essayé de montrer sur son visage, quand tout le monde riait? Avait-il l'air heureux, triste ou bien?" (question l'apparence-cible).

Heureux	Triste	Bien
---------	--------	------

Pour être correcte, la réponse de l'enfant à la question du ressenti-cible doit être plus négative que sa réponse à la question sur l'apparence-cible (c.-à-d. **triste** pour le ressenti-cible et **heureuse** ou **bien** pour l'apparence-cible ; ou **bien** pour le ressenti-cible et **heureux** pour l'apparence-cible).

Emotion cachée :	raisonnement correct	/	incorrect
-------------------------	-----------------------------	---	------------------

ANNEXE II : SCÉNARIOS DE JUGEMENT DE BLÂME

SCÉNARIO 1

Marie et Fanny jouent ensemble dans la cour de récréation. Claire vient les rejoindre mais Fanny n'aime pas Claire et n'est pas contente. Fanny pousse Claire. Claire tombe par terre et se fait mal au genou.

SCÉNARIO 2

Isabelle et Julie jouent ensemble dans la cour de récréation. Marion vient les rejoindre mais Julie n'aime pas Marion et n'est pas contente. Julie pousse Marion. Marion tombe par terre mais ne se fait pas mal.

SCÉNARIO 3

Anna et Juliette jouent ensemble dans la cour de récréation. Solenne vient les rejoindre. Toutes les trois s'entendent bien et s'amuse à chat. Alors qu'elle est en train de courir, Anna n'arrive pas à éviter Solenne qui se trouve sur son passage et la pousse sans le faire exprès. Solenne tombe par terre et se fait mal au genou.

SCÉNARIO 4

Anita et Sophie jouent ensemble dans la cour de récréation. Sabine vient les rejoindre. Toutes les trois s'entendent bien et s'amuse à chat. Alors qu'elle est en train de courir, Anita n'arrive pas à éviter Sabine qui se trouve sur son passage et la pousse sans le faire exprès. Sabine tombe par terre mais ne se fait pas mal.

SCÉNARIO 5

Pierre n'aime pas François. Au cours d'une récréation Pierre de mauvaise humeur se dispute avec François et le frappe. Il lui donne un grand coup de poing sur la figure. François a le nez cassé.

SCÉNARIO 6

Philippe n'aime pas Franck. Au cours d'une récréation Philippe de mauvaise humeur se dispute avec Franck et veut le frapper. Il essaie de lui donner un grand coup de poing sur la figure. Mais Franck détourne la tête au dernier moment. Franck n'a rien.

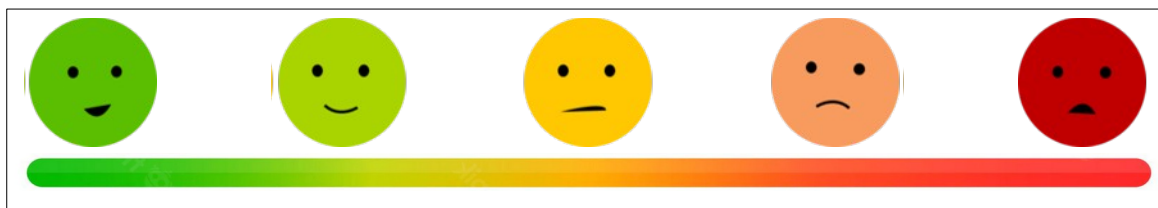
SCÉNARIO 7

Hugo et Daniel sont amis. Hugo a invité Daniel chez lui pour jouer sur son nouveau punchingball. Alors qu'ils étaient en train de jouer l'un en face de l'autre, Hugo rate le punchingball et donne un grand coup de poing sur la figure de Daniel. Daniel a le nez cassé.

SCÉNARIO 8

Hubert et Denis sont amis. Hubert a invité Denis chez lui pour jouer sur son nouveau punchingball. Alors qu'ils étaient en train de jouer l'un en face de l'autre, Hubert rate le punchingball et frappe dans le vide juste à côté de la figure de Denis. Denis n'a rien.

ANNEXE III : ÉCHELLE DE JUGEMENT DE BLÂME POUR L'ÉLÈVE



ANNEXE IV : QUESTIONNAIRE POINTS-FORTS POINTS-FAIBLES VERSION PARENT

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS

Prénom de votre enfant :

ÉMOTIONS

Pour chacune des propositions, indiquez si la proposition correspond au comportement de votre enfant en cochant "Pas vrai", "Parfois ou un peu vrai" ou "Toujours vrai".

1. Se plaint souvent de maux de tête ou d'estomac...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

2. S'inquiète souvent, paraît soucieux.se	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

3. Souvent malheureux.se, abattu.e...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

4. Mal à l'aise ou se cramponne aux adultes...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

5. A de nombreuses peurs, est facilement effrayé(e)	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

COMPORTEMENT

6. Fait souvent des colères, s'énervé facilement.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

7. En général obéissant.e envers les adultes.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
8. Se bagarre souvent avec les autres enfants...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
9. Ment ou triche souvent.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
10. Vole à la maison, à l'école ou ailleurs.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
<u>CONCENTRATION</u>		
<hr/>		
11. Est agité.e, turbulent.e, hyperactif.ve.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
12. A la bougeotte, se tortille constamment.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
13. Facilement distrait.e, a du mal à se concentrer.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
14. Réfléchit avant d'agir.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<hr/>		
15. Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

RELATIONS AMICALES

- | | | |
|--|--------------------------|------------------------|
| 16. Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 17. A au moins un.e ami.e | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 18. Généralement aimé.e des autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 19. Se fait souvent embêter par les autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 20. S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |

COMPORTEMENT SOCIAL

- | | | |
|--|--------------------------|------------------------|
| 21. Est sensible aux autres. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 22. Partage facilement avec les autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 23. Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal... | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |

24. Gentil.le avec les enfants plus jeunes. Pas vrai
 Parfois ou un peu vrai
 Toujours vrai

25. Toujours prêt.e à aider les autres. Pas vrai
 Parfois ou un peu vrai
 Toujours vrai

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

Dans l'ensemble, estimez-vous que votre enfant éprouve des difficultés dans l'un de ces domaines : émotions, comportement, concentration, relation aux autres ?

- Oui
 Non

Si vous avez répondu « Oui » à la question précédente, poursuivez le questionnaire en répondant aux 5 questions suivantes en indiquant pour chaque proposition si elle se vérifie "Pas du tout", "Un peu", "Assez" ou "Beaucoup".

1. Les difficultés dérangent ou gênent votre enfant. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

2. Les difficultés troublent la vie à la maison. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

3. Les difficultés troublent les amitiés. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

4. Les difficultés troublent les apprentissages à l'école. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

5. Les difficultés troublent les loisirs. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

LE QUESTIONNAIRE EST TERMINÉ. MERCI POUR VOTRE AIDE !

ANNEXE V : QUESTIONNAIRE POINTS-FORTS POINTS-FAIBLES VERSION ENSEIGNANT

QUESTIONNAIRE DESTINÉ A L'ENSEIGNANT

Prénom de l'élève :

ÉMOTIONS

Pour chacune des propositions, indiquez si la proposition correspond au comportement de l'élève en cochant "Pas vrai", "Parfois ou un peu vrai" ou "Toujours vrai".

1. Se plaint souvent de maux de tête ou d'estomac...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

2. S'inquiète souvent, paraît soucieux.se	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

3. Souvent malheureux.se, abattu.e...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

4. Mal à l'aise ou se cramponne aux adultes...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

5. A de nombreuses peurs, est facilement effrayé(e)	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

COMPORTEMENT

6. Fait souvent des colères, s'énerve facilement.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

7. En général obéissant.e envers les adultes.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

8. Se bagarre souvent avec les autres enfants...	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
9. Ment ou triche souvent.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
10. Vole à la maison, à l'école ou ailleurs.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
<u>CONCENTRATION</u>		
11. Est agité.e, turbulent.e, hyperactif.ve.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
12. A la bougeotte, se tortille constamment.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
13. Facilement distrait.e, a du mal à se concentrer.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
14. Réfléchit avant d'agir.	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai
15. Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs	<input type="checkbox"/>	Pas vrai
	<input type="checkbox"/>	Parfois ou un peu vrai
	<input type="checkbox"/>	Toujours vrai

RELATIONS AMICALES

- | | | |
|--|--------------------------|------------------------|
| 16. Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 17. A au moins un.e ami.e | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 18. Généralement aimé.e des autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 19. Se fait souvent embêter par les autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 20. S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |

COMPORTEMENT SOCIAL

- | | | |
|--|--------------------------|------------------------|
| 21. Est sensible aux autres. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 22. Partage facilement avec les autres enfants. | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |
| 23. Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal... | <input type="checkbox"/> | Pas vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Parfois ou un peu vrai |
| | <input type="checkbox"/> | Toujours vrai |

24. Gentil.le avec les enfants plus jeunes. Pas vrai
 Parfois ou un peu vrai
 Toujours vrai

25. Toujours prêt.e à aider les autres. Pas vrai
 Parfois ou un peu vrai
 Toujours vrai

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

Dans l'ensemble, estimez-vous que l'élève éprouve des difficultés dans l'un de ces domaines : émotions, comportement, concentration, relation aux autres ?

- Oui
 Non

Si vous avez répondu « Oui » à la question précédente, poursuivez le questionnaire en répondant aux 3 questions suivantes en indiquant pour chaque proposition si elle se vérifie "Pas du tout", "Un peu", "Assez" ou "Beaucoup".

1. Les difficultés dérangent ou gênent l'élève. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

2. Les difficultés troublent les amitiés. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

3. Les difficultés troublent les apprentissages à l'école. Pas du tout
 Un peu
 Assez
 Beaucoup

ANNEXE VI : FICHE DE PRÉPARATION DES SÉANCES DE JEUX DE RÔLE

CYCLE 1 – GS

SÉANCE DE JEUX DE RÔLE

→ Atelier dirigé de 5 à 6 élèves
→ 5 phases (dont 3 qui se répètent)

OBJECTIF SPÉCIFIQUE

- Adopter le point de vu des personnages des scénarios et argumenter la sanction émise

DOMAINE D'APPRENTISSAGE

UNE ÉCOLE QUI S'ADAPTE AUX JEUNES ENFANTS
1.3. Une école qui tient compte du développement de l'enfant

UNE ÉCOLE OU LES ENFANTS VONT APPRENDRE ENSEMBLE ET VIVRE ENSEMBLE
3.2. Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE

- Non concerné

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

ORGANISATION	CONSIGNES-TÂCHES	MATÉRIEL
Collectif 1 min	PHASE 1 – RAPPEL - Rappel de la séance de pré-test sur les scénarios.	* Livret scénarios
Collectif 2 min	PHASE 2 – LECTURE SCENARIO - Un scénario est lu. - Les élèves doivent résumer la situation.	* Livret scénarios
Collectif 2 min	PHASE 3 – JEU DE RÔLE - Selon le scénario, 2 ou 3 élèves du groupe viennent jouer les personnages de l'histoire (chaque élève devra jouer un rôle dans une situation avec intention et dans une situation sans intention)	* Punching-ball
Collectif 2 min	PHASE 4 – SANCTION ET ARGUMENTATION - La scène terminée, on demande aux élèves de sanctionner le comportement sur leur livret à l'aide de la même échelle que celle utilisée au test 1. - Les élèves sont ensuite amenés à argumenter leur choix afin de confronter leur point de vu avec celui des autres élèves du groupe.	* 5 à 6 livrets de scénarios, échelle de sanction
Collectif 2 min	PHASE 5 – BILAN - Bilan de l'atelier : Qu'avons-nous fait ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela nous apprend ?	

Les phases 2, 3 et 4 sont effectuées à la suite les unes des autres pour un seul et même scénario. On les réitère ensuite en changeant de scénario à chaque fois.

Kévin BONTEMPS

Jeux de rôle et théorie de l'esprit – Développer la prise en compte de l'intentionnalité par le mime et l'échange argumenté

Résumé : Dans ce mémoire, nous nous demandons si les jeux de rôle et l'argumentation, comme condition d'apprentissage spécifique, peuvent permettre de développer le jugement moral et d'améliorer en conséquence le climat scolaire. En effet, nous cherchons particulièrement à développer la prise en compte de l'intention d'élèves de 5 ans. Cette compétence leur faisant défaut, cela mène à de nombreux conflits au sein de la classe comme dans la cour de récréation. Avec des séances de jeux de rôles usant du mime et de l'échange argumenté, nous avons cherché à développer la prise en compte de l'intentionnalité chez les élèves ainsi que leur théorie de l'esprit. Par cela, nous espérons réduire la mésinterprétation de certaines situations d'interactions sociales comme les comportements inappropriés qui en découlent afin d'améliorer le climat scolaire.

Mots clés : Jeux de rôle, jugement moral, théorie de l'esprit, climat scolaire, intentionnalité.

Role-playing and theory of mind – Develop consideration of intentionality through mime and argumentative speaking

Abstract : In this dissertation, we will study if role-playing and argumentation as a specific learning condition can help develop moral judgment and consequently improve the school climate. Indeed, we want to develop the consideration of the intentions of 5 year-old pupils. Not having this skill leads to many conflicts in classroom and also on the playground. Role-playing learning sessions, mime and argumentation were used to develop pupils' consideration of intentionality and others social skill such as Theory of Mind. Through this method, we hoped to reduce the misunderstanding of certain social interaction situations and the resulting inappropriate behavior in order to improve the school climate.

Keywords : Role-playing, moral judgement, theory of mind, school climate, intentionality