



HAL
open science

Développer les compétences psychosociales des élèves pour favoriser les interactions sociales

Solène Galland

► **To cite this version:**

Solène Galland. Développer les compétences psychosociales des élèves pour favoriser les interactions sociales. Education. 2022. dumas-03899688

HAL Id: dumas-03899688

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03899688v1>

Submitted on 15 Dec 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



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

INSPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par

Solène GALLAND

soutenu le 23 juin 2022

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

Développer les compétences psychosociales des élèves pour favoriser les interactions sociales

Mémoire dirigé par :
Florence GIRY

Professeur d'histoire, géographie et d'EMC, Centre de
formation de Fondettes

Jury :
Florence GIRY

Professeur d'histoire, géographie et d'EMC, Centre de
formation de Fondettes

Christophe MEUNIER

Professeur d'histoire, géographie et d'EMC, Centre de
formation de Fondettes

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Florence Giry, professeur d'histoire, géographie et d'EMC au centre de formation de Fondettes pour sa disponibilité, et ses conseils tout au long de l'année qui m'ont été tout particulièrement utiles pour la rédaction de ce mémoire. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

Avertissement

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

Sommaire

Remerciements.....	1
Avertissement	2
Sommaire.....	3
INTRODUCTION.....	4
1ERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	7
I. Développement de l'enfant	7
A. Développement cognitif de l'enfant.....	7
B. Développement moral de l'enfant.....	9
C. La théorie de l'esprit.....	11
II. Développer les compétences psychosociales	13
A. Définitions des compétences psychosociales	13
B. Les premières avancées.....	15
III. Le rôle de l'école	17
A. Le lien entre compétences psychosociales et le rôle de l'école maternelle.....	17
B. Le rôle de l'enseignant	18
2EME PARTIE : MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE.....	22
I. Problématique et hypothèses de recherche.....	22
II. Expérimentation	23
A. Contexte d'expérimentation et participants	23
B. Présentation du dispositif	25
a) Objectifs du projet.....	25
b) Choix des albums.....	28
c) Passage au dessin et lien avec la vie de classe.....	30
d) L'oral réflexif.....	32
3EME PARTIE : INTERPRETATION DES RESULTATS.....	34
I. Interprétation des dessins	34
II. Interprétation des résultats de l'oral réflexif	35
III. Réponse aux hypothèses	39
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE.....	44

INTRODUCTION

Je suis professeur des écoles stagiaire sur deux classes de grande section. L'une d'elle est composée de dix-neuf élèves et la deuxième de vingt-quatre élèves.

Plusieurs situations problèmes m'ont amenée à me questionner.

Avec la classe des vingt-quatre élèves, la gestion de celle-ci m'a été très compliquée au début. Au moment des coins regroupements, il m'était très difficile de capter l'attention de tous les élèves. Ils ne s'écoutaient pas. Lors de ma première visite, il m'a été indiqué que je ne développais pas suffisamment les situations favorisant les interactions entre élèves. Il fallait que je sorte de cette relation maître/élève pour aller vers la relation élève/élève.

Lors d'un coin regroupement avec cette classe, après une lecture d'album, j'ai posé des questions de compréhension aux élèves sur celui-ci. J'ai été particulièrement surprise lorsqu'un élève a donné exactement la même réponse que son camarade. Il venait de répondre la même chose à un intervalle très court. J'ai alors répondu que c'était juste mais que cela venait d'être dit à l'instant par son camarade. L'élève n'a alors pas compris ce que je voulais lui faire constater. Par la suite, j'ai remarqué que cette situation s'était répétée et que finalement c'était une situation « normale ». En observant les élèves, je me suis rendu compte qu'ils ne s'écoutaient pas car lorsqu'un élève donnait une réponse, la même pouvait être redonnée deux fois de suite.

Lors du temps de l'accueil du matin, j'essayais d'aller vers les élèves pour parler avec eux. Ils ont un cahier de vie où avec leur parent, ils peuvent noter et mettre des photos de ce qu'ils ont fait pendant le week-end. Je leur demandais souvent de me l'expliquer. A chaque fois que j'étais avec un élève, d'autres venaient et voulaient eux aussi me parler de leur week-end mais sans attendre que leur camarade ait fini, il lui coupait la parole et l'interrompait.

Je me suis aussi beaucoup intéressée aux coins jeux dans la classe : le coin dinette, le coin médecin, le coin garage. Je voulais évaluer la communication et l'expression du langage oral des élèves et voir s'ils arrivaient à se faire comprendre. Je me suis aperçue que les élèves n'interagissaient pas vraiment entre eux. Ils se parlaient mais sans vraiment attendre de réponses. Les élèves ne prenaient pas en compte l'interlocuteur.

J'ai alors pu observer que les élèves ne s'écoutaient pas et qu'il y avait peu d'interaction entre eux, c'est ce qui m'a conduit à m'intéresser aux compétences psychosociales. Ce constat s'effectue essentiellement dans la classe où l'effectif est plus important, et c'est à ce titre que je vais effectuer mon mémoire sur ce groupe de classe.

Au départ, je voulais travailler sur la coopération entre les élèves, qu'ils puissent travailler en groupe car j'ai pu constater qu'ils ne savaient pas jouer ensemble. Cependant, en y réfléchissant, j'ai pensé qu'il était préférable que je développe d'abord l'écoute et les interactions sociales chez les élèves, ce qui les amèneraient à coopérer plus facilement par la suite.

Je me suis alors posé la question suivante : « **Est-ce que travailler les compétences psychosociales en grande section va permettre de favoriser les interactions sociales entre élèves ?** ».

Il convient dans un premier temps de voir la définition d'interaction sociale.

Dans le grand dictionnaire de la psychologie, Paris, Larousse de 1991, une interaction sociale se définit comme une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre ».

Selon Edmond Marc et Dominique Picard (1989), la notion d'interaction sociale nécessite la présence conjointe d'au moins deux partenaires, ce qui la distingue de la relation ou du lien, qui n'implique pas, quant à eux, cette coprésence. Il faut aussi différencier influence et interaction car ce n'est que lorsque l'influence est « réciproque » qu'on se trouve dans une situation d'interaction. Selon Germaine de Montmollin, lorsque la perception du sujet percevant est modifiée par l'attente d'une réciprocité, il y a interaction sociale.

Pour pouvoir répondre à cette question, je vais m'intéresser aux recherches qui ont déjà été menées à ce sujet. En effet, le constat principal est que les élèves ne parlent que d'eux, ils sont autocentrés, et ne s'écoutent pas parler entre eux. Je me demande dans un premier temps si cette situation est normale et si elle fait partie des étapes du développement de l'enfant (I.)

Je souhaiterai qu'il y ait davantage d'interaction et d'attention entre chacun, ce qui me conduit à développer l'empathie et l'écoute de l'autre qui sont des compétences psychosociales. Cependant, quelles sont les compétences psychosociales ? et vont-elles réellement avoir un impact sur les interactions entre les élèves ? (II).

Enfin, je vais voir le lien entre compétences psychosociales et le rôle de l'école maternelle. De plus, tout l'enjeu de ce mémoire est aussi de savoir si en réfléchissant à développer les compétences psychosociales chez les élèves, ma posture n'a pas changé avec la mise en place de dispositifs différents (III.). Je vais me demander si ma pratique de classe, ma posture, mon organisation, le cadre que je transmets favorisent les interactions sociales entre élèves. Par exemple, est-ce que le fait de vouloir favoriser les interactions sociales ne va pas avoir un impact sur la façon dont je vais gérer les coins regroupements ? En voulant travailler sur les compétences psychosociales, je vais aussi réfléchir aux miennes.

Ainsi, j'ai été amenée à mettre en place deux séquences avec la classe de vingt-quatre élèves de grande section. Je suis partie d'un album de littérature jeunesse pour effectuer un oral réflexif.

1ERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Il convient dans une première partie de voir les étapes du développement de l'enfant avec son développement moral et cognitif, puis de voir la théorie de l'esprit (I.). La seconde partie traite des compétences psychosociales (II.). Enfin, dans la dernière partie, il s'agit de montrer le lien entre les compétences psychosociales et le rôle de l'école maternelle (III.).

I. Développement de l'enfant

Dans cette partie, il convient de voir le développement cognitif de l'enfant d'après Jean Piaget (A.) et le développement moral de l'enfant d'après Lawrence Kohlberg (B.) afin de comprendre le fonctionnement de l'enfant pour appréhender leurs réactions et interroger la place que nous pouvons avoir en tant qu'enseignant.

A. Développement cognitif de l'enfant

Jean Piaget a élaboré la théorie des stades du développement cognitif (1930). Il y a quatre stades de développement cognitif : le stade sensorimoteur (de la naissance à 2 ans), le stade préopératoire (de 2 à 6 ans), le stade des opérations concrètes (de 6 à 12 ans) et le stade des opérations formelles (de 12 ans et plus).

Le stade sensorimoteur correspond à l'appréhension du monde par les sens et la motricité.

Dans le stade préopératoire, les acquisitions de l'enfant au niveau de la fonction symbolique sont nombreuses. A ce stade, l'enfant est décrit comme « égocentrique ».

Le stade des opérations concrètes s'apparente à une utilisation d'opérations mentales pour résoudre des problèmes concrets.

Le stade des opérations formelles est pour Piaget le dernier stade. Les enfants peuvent réfléchir sur des idées, des données abstraites. Ils peuvent avoir des pensées qui se détachent du concret et peuvent formuler des hypothèses.

Je vais m'attarder plus particulièrement sur le stade préopératoire puisqu'il concerne les enfants de 2 à 6 ans (tranche d'âge des élèves de maternelle) et sur l'égoïsme des enfants.

Jean Piaget et Lev Vygotski, connus pour leurs travaux en psychologie du développement, s'opposent sur la notion « d'égoïsme » des enfants.

Selon Jean Piaget, l'égoïsme est une caractéristique du stade préopératoire qui rend impossible la prise en compte du point de vue d'une autre personne. Il y a indifférenciation entre le point de vue propre et celui des autres. L'enfant pense que son point de vue est la réalité, pour lui il n'en existe pas d'autre et on ne peut pas penser autrement puisque c'est sa réalité.

L'égoïsme peut donc se définir comme l'incapacité pour l'enfant de se décentrer et de se mettre à la place d'autrui. Il représente une forme de centration et n'a rien à voir avec l'égoïsme. Les enfants qui n'ont pas dépassé ce stade ne comprennent pas que ce que l'on peut voir puisse différer selon la position que l'on occupe ou selon les changements effectués. Les enfants croient encore que l'univers tourne autour d'eux et demeurent tellement centrés sur leur propre point de vue qu'ils sont incapables d'en considérer un autre. En effet, l'empathie chez l'enfant n'est pas une qualité innée (Papalia, D. E. 2018). Elle se construit.

L'égoïsme est « une assimilation du réel physique et social au moi et à l'activité de l'enfant » (Baudier, A. & Céleste, B. 2019, p.132-133). Les enfants ne parlent que d'eux, de leur propre point de vue et de leurs propres émotions ce qui rend impossible le fait qu'ils prêtent des émotions aux autres.

Jean Piaget définit l'égoïsme verbal de l'enfant. Lorsque deux adultes « normaux » se parlent, leur conversation présente deux caractères corrélatifs. Tout d'abord, chacun cherche à agir sur son interlocuteur c'est-à-dire à modifier la conduite ou la pensée d'autrui. Dans un second temps, chacun distingue son propre point de vue de celui de son partenaire.

L'enfant, quant à lui, peut parler sans chercher à agir sur l'interlocuteur. L'enfant a moins de continence verbale que l'adulte. Il est incapable de garder pour lui les pensées qui lui viennent à l'esprit.

Selon Jean Piaget, c'est seulement autour de 6-8 ans que vont pouvoir se développer de réelles interactions sociales entre les enfants car avant cet âge, ils sont « égocentriques ».

Cet égocentrisme verbal selon Piaget est à distinguer de celui de Lev Vygotski.

Pour Lev Vygotski, le langage dit « égocentrique » est à l'origine du langage intérieur, régulateur des actions. Le langage égocentrique permet à l'enfant de raisonner avec lui-même, son rôle est d'aider l'enfant à penser et à surmonter les difficultés qui lui incombent. L'enfant pense à haute voix quand il en a besoin. Le langage l'aide à structurer sa pensée et ses actions, ce qui peut l'amener à se décentrer.

Comme les interactions sociales se doivent d'être réciproques et que les enfants parlent sans chercher à agir sur l'interlocuteur, les enfants n'interagissent pas à proprement parler entre eux.

Cependant pour Beaudichon et Bideaud (1979), les enfants seraient quand même capables de se décentrer. Pour eux, cela s'expliquerait par le fait que les enfants doivent souvent communiquer sur des contenus complexes qui ne reflètent pas leur habitude de vie. Lorsqu'ils communiquent sur des sujets qu'ils maîtrisent parfaitement, là ils seraient capables de se décentrer plus facilement.

Le manque d'interaction constaté sur les enfants de 5 à 6 ans s'explique par les résultats scientifiques. D'autres approches, tel que le développement moral de l'enfant, viennent renforcer cet égocentrisme.

B. Développement moral de l'enfant

Pour élaborer sa théorie du développement du jugement moral, Lawrence Kohlberg est parti de dilemmes moraux et plus particulièrement du dilemme moral de Heinz. « Un dilemme moral est une situation hypothétique dont l'issue pose un problème moral de choix restreint (entre deux possibilités) sous une forme normative.

Ce qui va déterminer le stade d'évolution morale n'est pas l'issue choisie pour sortir du dilemme mais le contenu de l'argumentation morale pour justifier le choix de l'une ou l'autre des issues au dilemme » (Claudine Leleux, 2003, p. 114).

En fonction du contenu de l'argumentation morale, Kohlberg établit trois niveaux et six stades de développement (1970).

Les trois niveaux sont préconventionnel, conventionnel et post-conventionnel. Le niveau préconventionnel se caractérise par l'égoïsme, l'enfant ne se soucie que de son propre intérêt et ne prend pas en compte l'intérêt des autres. Dans le niveau conventionnel, l'autre commence à avoir une place puisqu'on prend en compte le regard des autres. L'enfant admet aussi qu'il existe un intérêt général supérieur à son intérêt individuel. Dans le niveau post-conventionnel, l'individu fonde son jugement moral sur des valeurs supérieures.

Il développe ensuite six stades successifs de jugement moral (chacun des trois niveaux se subdivisant en deux stades).

Le premier stade (entre 2-3 ans et 5-6 ans) se caractérise par l'obéissance pour éviter la punition, l'enfant adapte son comportement pour fuir les punitions.

Le stade 2 (entre 5 et 7 ans, peut aller jusqu'à 9 ans) est basé sur l'intérêt personnel, l'enfant intègre les récompenses en plus des punitions, l'enfant fait valoir son intérêt égoïste.

Le stade 3 (entre 7 et 12 ans) est fondé sur l'envie de satisfaire aux attentes du milieu, l'enfant intègre les règles de son groupe d'appartenance auquel il appartient. Le regard des autres avec la peur du jugement commence à apparaître.

Dans le stade 4 (entre 10 et 15 ans en moyenne), l'enfant cherche à répondre aux règles sociales. Il intègre les normes sociales. Il recherche le respect de la loi et de l'ordre.

Le stade 5 (dès 12 ans pour certains) est en lien avec le principe du contrat social, l'individu a le sentiment d'avoir un engagement contractuel envers son entourage.

Le stade 6 (le dernier) se base sur les principes éthiques universels. Le jugement moral se fonde sur des valeurs morales à portée universelle. Par exemple, si une loi entre en conflit avec un principe fondé sur la dignité humaine, il respectera plutôt ce dernier qu'il considère comme une exigence intérieure.

Cependant la théorie de Kohlberg est à nuancer sur certains points. Tout d'abord, les âges cités ne sont qu'indicatifs et peuvent varier selon les individus.

De plus, Piaget a aussi travaillé sur cette théorie et n'est pas en accord avec Kohlberg sur la façon de favoriser le développement moral de l'enfant. Pour Piaget, le développement moral de l'enfant s'opère à partir de l'action c'est-à-dire que les observations portent sur le comportement des enfants à l'égard des règles de jeu. Kohlberg, en revanche, décrit l'évolution du jugement moral hors d'un contexte d'action, de jeu ou d'interaction mais lors d'un questionnement (Claudine Leleux, 2003, p. 111).

Cependant, même si ces théories sont à nuancer, elles me permettent de corroborer le fait qu'à 5-6 ans, les enfants sont très centrés sur eux-mêmes.

Ces recherches permettent d'engager une réflexion sur les enjeux en termes d'enseignement. Comme les enfants de 5-6 ans sont au stade 1 où l'égoïsme prime, il est intéressant de mettre en place des dispositifs pédagogiques permettant de favoriser la décentration qui peut se travailler en développant l'empathie et des échanges de justification (que l'on peut mettre en place par des oraux réflexifs).

La décentration se définit comme la capacité cognitive à sortir d'un point de vue égoïste et donc à comprendre les relations entre les objets (le crayon est à droite de la trousse) et entre ces objets et d'autres personnes (la trousse est à la droite de Paul). Cela va même plus loin, la décentration permet de comprendre les points de vue des autres même si ces points de vue ne sont pas les nôtres.

Après avoir approfondi sur les étapes de développement moral et cognitif de l'enfant, j'ai pu comprendre que c'était une situation légitime et logique. Cependant, vers l'âge de 6 ans, la théorie de l'esprit commence à se développer, ce qui permet d'arriver vers une décentration progressive de l'enfant et de pouvoir faire preuve d'empathie.

C. La théorie de l'esprit

Notre point de vue n'est pas le seul qui existe. Tout le monde n'a pas forcément les mêmes idées que nous. Avant cinq ans, les enfants partent du principe que tout ce qui se trouve dans leur tête fait partie de la réalité, et ne diffère pas du réel lui-même.

J. Piaget (1929) a été le premier à étudier la théorie de l'esprit chez les enfants. Elle comporte deux niveaux selon Diane E. Papalia:

- La prise de conscience de leurs propres processus mentaux (désirs, intentions, croyances, représentations mentales).
- La capacité de comprendre que les autres ont les leurs également.

La théorie de l'esprit a été définie par David Premack et Guy Woodruff en 1978. Ils définissent la théorie de l'esprit comme « une faculté à imputer à soi-même et imputer à autrui des états mentaux. Un système déductif de ce genre peut être considéré comme une théorie parce que les états ne sont pas directement observables et que ce système peut être utilisé pour prédire les comportements d'autrui. ».

Selon Diane E. Papalia et Gabriela Martorell (2018), la théorie de l'esprit est « la prise de conscience des processus mentaux et capacité de comprendre et de prévoir que les autres peuvent avoir des pensées, des intentions et des croyances qui leur sont propres ».

Ainsi, la théorie de l'esprit se définit comme la capacité de se représenter les états mentaux et d'attribuer des états mentaux à autrui, à deviner leurs pensées, leurs désirs et leurs intentions.

De nombreuses expériences ont été faites sur des enfants pour savoir s'ils ont acquis la théorie de l'esprit. L'expérience la plus connue est celle des fausses croyances, décrite pour la première fois par H. Wimmer et J. Perner en 1983, qui a par la suite été très largement reprise et utilisée (Guillier, C, 2017 : 30-31). Anne trouve un œuf en chocolat qu'elle met dans sa boîte. Sally n'a pas trouvé d'œuf en chocolat. Pendant qu'Anne est partie, Sally prend l'œuf en chocolat dans la boîte d'Anne et le met dans sa propre boîte. Anne revient. Où va-t-elle chercher son œuf en chocolat? Si l'enfant répond « dans sa boîte » cela signifie qu'il est capable de se mettre à la place d'Anne et de penser avec sa logique. C'est l'acquisition de la théorie de l'esprit. Si l'enfant répond « dans la boîte de Sally parce que c'est là qu'il se trouve », il n'a pas acquis la théorie de l'esprit, il ne pense que par rapport à lui. Pour comprendre qu'une personne peut avoir de fausses croyances, il faut que l'enfant ait d'abord pris conscience qu'on peut se faire une représentation mentale de la réalité mais qui est erronée.

La théorie de l'esprit est indispensable au bon déroulement des interactions sociales.

Toutes ces recherches sur ce sujet m'ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de l'enfant. J'ai conscience que les enfants sont égocentriques, et autocentrés, qu'ils ne parlent que d'eux mais compte tenu de ces connaissances, je vais travailler les compétences psychosociales afin de favoriser les interactions sociales et de faire émerger plus rapidement la théorie de l'esprit.

De plus, il faut relativiser cet égocentrisme, qui n'est pas essentiellement lié à l'enfant. Il y a d'autres facteurs explicatifs. Les élèves sont autocentrés mais c'est lié au processus naturel et au contexte de la classe, au rythme qui leur est imposé, à l'organisation spatiale du coin regroupement, au cadre fixé. Il ne faut pas seulement réduire ce constat aux élèves eux même. Ils ont peu d'interaction mais c'est un des objectifs de l'école maternelle. L'un des principaux est d'apprendre à vivre ensemble. C'est un objet d'apprentissage à part entière qui se travaille par les compétences psychosociales.

II. Développer les compétences psychosociales

Dans cette partie, il s'agit de définir les compétences psychosociales (A.), de voir d'où elles viennent et à quoi cela va servir de les développer (B.).

A. Définitions des compétences psychosociales

Tout d'abord le terme de compétence est à interroger puisqu'il est difficile à définir. Guillaïn André et Pry René (professeurs de psychologie) définissent la notion de compétence comme « un ensemble de connaissances et une habileté ou un ensemble d'habiletés socialement reconnues qui permettent de juger, de décider et d'agir efficacement en fonction des circonstances ».

Pour Jérôme Bruner (1966), la compétence se réfère à « l'intelligence opératoire du savoir comment plutôt que du savoir que ».

On peut alors définir la compétence comme la somme de connaissances, de capacités et d'attitudes. L'ensemble des ressources mobilisables de la mise en œuvre dans un contexte donné pour accomplir une tâche et en attendre un résultat.

Les compétences psychosociales (aussi appelées life skills) se définissent comme « 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 » (Organisation Mondiale de la Santé, 1993).

Ces compétences sont au nombre de dix:

- Savoir résoudre les problèmes ; Savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée critique ; Avoir une pensée créative
- Savoir communiquer efficacement ; Être habile dans ses relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi ; Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress ; Savoir gérer ses émotions

Par la suite, l'Organisation Mondiale de la Santé a approfondi ces compétences psychosociales à l'aune de trois grandes catégories :

- Les compétences sociales : elles regroupent les compétences de communication verbale et non verbale (l'écoute active, l'expression des émotions), l'empathie, les capacités de résistance et de négociation (gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui), les compétences de coopération et de collaboration en groupe et les compétences de plaidoyer (compétences de persuasion et d'influence).
- Les compétences cognitives : elles regroupent les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes, le développement de la pensée critique et l'auto-évaluation.
- Les compétences émotionnelles qui regroupent les compétences de la régulation émotionnelle (pouvoir gérer sa colère, son anxiété, pouvoir faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes), les compétences de gestion du stress et les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation.

B. Les premières avancées

En 1986, dans la charte d'Ottawa de l'OMS, la notion de compétences psychosociales est présentée comme un élément essentiel de la promotion de la santé. Mais c'est en 1993, qu'elles sont exposées sur la scène internationale.

Les compétences psychosociales ont un rôle important et se sont étendues à l'international, à partir du début des années 90, à travers une approche éducative globale portée par des organismes internationaux de santé publique. Cependant, en France cette approche éducative de santé a eu plus de difficulté à s'implanter (Béatrice Lamboy, 2015). Ce n'est que récemment que la France a rejoint les pays anglo-saxons dans la reconnaissance du rôle essentiel qu'elles jouent dans la vie quotidienne.

Les compétences psychosociales permettent de promouvoir la santé globale (physique, psychique et sociale) et de réduire les inégalités sociales de santé. Elles ont un impact sur la réussite scolaire. De nombreux travaux de recherche ont pu démontrer leur importance dans le développement de l'enfant et de son bien-être dès le plus jeune âge. Développer ces compétences permet de prévenir les problèmes de santé mentale, la consommation de substance psychoactives et les comportements violents et sexuels à risques.

Béatrice Lamboy, docteur en psychologie explique que chez les enfants, le renforcement des compétences psychosociales favorise le développement global (social, émotionnel, cognitif et physique) et améliore les interactions. C'est ce que j'ai voulu développer dans ce mémoire.

Il ne s'agit pas ici de travailler toutes les compétences psychosociales des élèves mais d'accorder une place prépondérante à certaines « savoir communiquer efficacement », « savoir gérer ses émotions » et « avoir de l'empathie pour les autres ». Ces dernières ayant été identifiées comme des déterminants majeurs pour favoriser les interactions sociales entre élèves. De plus, l'âge est déterminant, les élèves sont en grande section et ont entre 5 et 6 ans donc il est difficile de travailler toutes les compétences.

En effet, des chercheurs ont mis en évidence (Kasari, Freeman et Bass, 2003) que les enfants capables de reconnaître les émotions d'autrui et de faire preuve d'empathie sont perçus comme compétents dans les interactions avec l'enseignant et avec leurs pairs.

Il convient à présent de définir les deux compétences psychosociales que je souhaite travailler plus particulièrement.

L'empathie est « la disposition à se mettre à la place d'autrui tout en restant à distance, sans se confondre avec lui » (Canopé). C'est la capacité à écouter et à comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension. C'est à la fois comprendre le point de vue de l'autre (empathie cognitive) et ce qu'il ressent (empathie émotionnelle).

L'émotion se définit comme un état affectif intense, caractérisé par des troubles divers, c'est une réaction spontanée à une situation (définition donnée par le Robert). Les émotions peuvent entraîner des manifestations physiques (pâleur, accélération du pouls, rougissement...) et psychologiques (pensées négatives ou positives, changement d'humeur) qui durent peu de temps. Il existe six émotions principales qui sont la peur, la joie, le dégoût, la tristesse, la colère et la surprise.

D'après Moïra Mikolajczak, ce qui détermine l'adaptation, ce ne sont pas tant les émotions, mais ce que l'individu en fait (ou n'en fait pas). Les individus capables d'identifier leurs émotions, d'en extraire la valeur informative, de les réguler si elles sont inadaptées au contexte optimiseront leur adaptation à l'environnement tandis que les autres l'hypothéqueront.

Selon les psychologues Peter Salovey et John D. Mayer, l'intelligence émotionnelle comprend « l'habileté à percevoir précisément, évaluer et exprimer les émotions ; l'habileté à accéder et/ou ressentir les sensations quand elles facilitent la pensée ; l'habileté à comprendre les émotions et la connaissance émotionnelle ; et l'habileté à réguler les émotions pour favoriser le développement émotionnel et intellectuel ». L'intelligence émotionnelle se définit comme la capacité de reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions et de composer avec les émotions d'autrui. Il est donc important de développer chez les élèves l'intelligence émotionnelle car en comprenant mieux ses propres émotions, on peut plus facilement comprendre celles des autres et éprouver de l'empathie. Mais comment la développer ? Les auteurs qui ont réfléchi au sujet privilégient une approche systémique, par l'expérience.

Cependant, est-ce le rôle de l'école maternelle de travailler les compétences psychosociales ?

III. Le rôle de l'école

Il convient dans un premier temps de voir s'il appartient à l'école de développer les compétences psychosociales des élèves (A.) et de saisir le rôle que doit tenir l'enseignant (B.).

A. Le lien entre compétences psychosociales et le rôle de l'école maternelle

Dès la maternelle, l'école a un rôle à jouer pour développer les compétences psychosociales. La mission de celle-ci est d'apprendre à devenir élève. Dans les programmes, il est inscrit : « L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : Apprendre ensemble et vivre ensemble ». Le rôle de l'école c'est que l'enfant devienne élève. L'apprentissage du vivre ensemble passe par la capacité des enfants à identifier, exprimer et réguler leurs émotions.

En maternelle, il n'y a pas d'EMC ni de parcours éducatif de santé. Cependant, les compétences psychosociales ne se travaillent pas qu'en EMC ou dans le parcours éducatif de santé. Dans le cadre scolaire, la visée transversale de ces compétences concerne tous les enseignements. Elles peuvent être travaillées en elle-même (par exemple, travailler sur l'empathie, que ce soit l'objectif principal de la séance) ou alors, elles peuvent être abordées dans l'ensemble des enseignements obligatoires. Par exemple, lorsqu'on travaille les sciences, il y a cette démarche scientifique où on observe, on expérimente, ce qui développe l'esprit critique, la curiosité et la créativité. On peut alors associer à cette démarche scientifique un travail sur la compétence psychosociale « avoir une pensée critique - avoir une pensée créative ». Par exemple, lorsqu'un élève prend la parole pour résumer un album de littérature jeunesse, pour reformuler ce qui a été dit, pour redonner la consigne, les compétences psychosociales « savoir communiquer efficacement » « savoir gérer son stress » sont travaillées.

Selon les programmes, l'enfant se construit comme une personne singulière au sein d'un groupe, celui de la classe. Il est noté que l'enfant prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. Travailler l'oral réflexif me semble alors requis et à une place importante en cycle 1 pour pouvoir répondre à ces exigences.

Il est aussi inscrit dans les programmes qu' « À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes, etc.) se construit ». L'empathie doit donc être développée. « Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ». Un travail sur les émotions doit aussi être fait.

Il est également inscrit dans les programmes et notamment dans explorer l'espace et le temps que « L'un des objectifs de l'école maternelle est précisément de les amener progressivement à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement à dépasser peu à peu leur propre point de vue et à adopter celui d'autrui. »

Travailler ces compétences psychosociales dès le plus jeune âge c'est-à-dire dès la maternelle va permettre de construire des modalités d'interactions sereines entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves mais aussi d'avoir un climat scolaire apaisé. C'est un élément majeur à l'épanouissement de l'enfant. L'objectif est que l'élève ne soit pas angoissé à l'idée de venir à l'école et de parler devant la classe. Il est nécessaire d'instaurer dans le groupe classe une relation de confiance entre les adultes et les élèves, un climat dans lequel ils se sentiront libres de parler de leurs difficultés et de leurs émotions.

B. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a un rôle important à jouer pour favoriser le développement des compétences psychosociales chez les élèves. Il doit être dans une posture bienveillante et empathique, doit accompagner les élèves et être à leur écoute sans jugement. Il doit connaître le principe d'éducabilité selon Philippe MEIRIEU et le mettre en œuvre dans sa classe. Il doit avoir confiance en ses élèves. Le respect de l'élève en tant que personne, la reconnaissance, la capacité à aider et valoriser à bon escient, l'objectivité sont des valeurs indispensables pour enseigner.

La bienveillance est un concept qui n'est pas évident à définir car il regroupe différents aspects. C'est une valeur qui est très présente dans notre société, dont nous entendons souvent parler mais nous ne savons pas vraiment ce qu'elle recouvre. Cette notion de bienveillance a été reprise dans le référentiel de l'éducation prioritaire. Dans le dictionnaire, la bienveillance se définit comme une disposition favorable envers quelqu'un. C'est à la fois, vouloir le bien de l'autre mais aussi voir ce qu'il y a de bien en lui, avoir une représentation positive d'autrui. C'est la valorisation de l'interlocuteur.

Selon moi, cette attitude bienveillante de l'enseignant doit se caractériser par le fait de souhaiter le meilleur pour tous ses élèves. Il faut croire en la capacité de tous à apprendre et à progresser. C'est ce que Philippe MEIRIEU appelle le principe d'éducabilité. Selon lui, « si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduquables, il vaut mieux changer de métier ». Cette phrase reflète la réalité du métier d'enseignant et se retrouve véritablement dans la valeur de la bienveillance. Les jugements dans la classe doivent être proscrits. L'enseignant doit accorder sa confiance à l'élève, il croit en l'élève et en ses capacités. Je pense que tous les élèves qui sont dans ma classe vont être capable d'apprendre. Si tout le monde est capable d'apprendre, l'erreur n'est pas dramatique. Il faut qu'il y ait une place laissée à l'erreur, ce qui va permettre à l'élève de se sentir en sécurité comme l'explique Philippe MEIRIEU. En effet, il parle de l'importance d'avoir un espace de sécurité pour pouvoir prendre des risques sans conséquences irréversibles, l'élève a besoin de se sentir protégé et soutenu dans l'apprentissage. Je pense que dès le début de l'année, il faut en parler avec les enfants pour qu'ils comprennent que l'enseignant ne les jugera pas car lui-même peut se tromper. Cela permet d'instaurer un climat de confiance entre l'enseignant et les élèves.

En effet, il y a cette volonté chez les enseignants d'adopter cette posture bienveillante mais il reste à savoir comment cela peut se manifester concrètement.

Tout d'abord d'après Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay, il y a trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont à prendre en compte chez les élèves. Le premier besoin psychologique fondamental est le sentiment d'autonomie, c'est-à-dire, que l'enfant est à l'origine de ses choix, de ses actions. L'élève doit donc comprendre le sens, l'intérêt et l'utilité des activités proposées.

Le second besoin psychologique est le sentiment de compétence. Ce concept fait référence au sentiment de pouvoir faire face aux exigences de la tâche demandée. Le troisième besoin psychologique est celui de proximité sociale. Cela fait référence au sentiment d'appartenance sociale, au fait de se sentir accepté et apprécié au sein de la classe par ses camarades mais aussi par l'enseignant. D'après eux, « la bienveillance est une disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves ».

Cependant, il ne faut pas confondre bienveillance et laxisme. Il ne faut pas croire qu'être bienveillant signifie ne pas fixer de cadre. Bien au contraire, un manque de cadre peut engendrer une défaillance au niveau du sentiment de sécurité. La bienveillance englobe les notions de respect, de tolérance, d'acceptation, d'empathie, de compassion, mais aussi d'exigence adaptée à l'âge, de fermeté et de rigueur, c'est-à-dire de maintien d'un cadre conforme aux besoins psychologiques des élèves.

Ces chercheurs expliquent que la bienveillance se mesure par la prise en compte des besoins psychologiques fondamentaux des élèves et comprend trois dimensions chez l'enseignant : une dimension cognitive, une dimension affective et une dimension comportementale.

La dimension cognitive se caractérise par l'ouverture attentionnelle ce qui consiste à porter son attention vers l'élève et ses trois besoins psychologiques fondamentaux. A chaque séance et activité proposées, l'enseignant doit être attentif et vigilant à l'attitude des élèves. Même si nous avons prévu notre séance comme ça, celle-ci peut changer selon l'attitude des élèves. Il faut aussi pouvoir gérer ses émotions avant de demander aux élèves de savoir le faire. Également, pour que les élèves développent de l'empathie, il est évident que l'enseignant doit en éprouver. Par conséquent, en tant qu'enseignant, pour pouvoir travailler sur les compétences psychosociales, il est nécessaire d'avoir en amont réfléchi et travaillé sur les siennes.

La dimension affective se caractérise par la compétence émotionnelle qui comprend l'empathie émotionnelle et compassionnelle. Il faut être attentif aux émotions exprimées par les élèves mais aussi aux nôtres. Il peut être utile de différer l'expression de notre émotion et d'en réguler l'impact sur le moment afin de ne pas réagir de suite à une situation qui peut s'avérer compliquée. Cela permet de s'adapter et d'avoir une plus grande flexibilité dans les choix de comportements à adopter.

La dimension comportementale se caractérise par la cohérence entre les valeurs et les actions mises en œuvre par l'enseignant. Il ne s'agit pas de dire oui et après de revenir sur sa décision.

D'après les recherches menées, on se rend compte que plus l'enfant a l'habitude de créer des relations sécurisantes plus il va se décentrer et créer la décentration relationnelle c'est-à-dire la théorie de l'esprit (voir C.). Quand un enfant est dans cette relation affective et sécurisante, qu'il se sent écouté et pas jugé, il va pouvoir créer une relation de confiance ce qui va l'aider à développer des compétences cognitives et donc à développer sa capacité à se décentrer.

Il faut donc relativiser cet égocentrisme, qui n'est pas que lié à l'enfant. Il y a d'autres facteurs explicatifs. Il y a aussi des processus de construction qui interrogent la place de l'enseignant. Il faut aussi se demander si nos pratiques de classe, notre organisation, le cadre que nous transmettons favorisent le décentrement des élèves.

2EME PARTIE : MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE

I. Problématique et hypothèses de recherche

Ce développement théorique m'a permis de dégager la problématique suivante : **« Est-ce que travailler les compétences psychosociales en grande section par l'oral réflexif va permettre de favoriser les interactions sociales entre élèves ? »**. A partir de mes recherches et lectures, j'ai donc émis plusieurs hypothèses. La première porte sur une observation. La seconde sur la méthode utilisée pour favoriser les interactions sociales entre élèves et enfin la troisième porte sur le rôle de l'enseignant.

Hypothèse 1 : Dans ma séquence, je m'attends à observer que les élèves soient très centrés sur eux. C'est pour cela, que j'ai créé une grille d'observation. Travailler les compétences psychosociales va permettre de faire interagir les élèves entre eux.

Hypothèse 2 : Comment développer les compétences psychosociales de façon expérientielle, sans rester dans la théorie ? Partir sur l'oral réflexif semble être une bonne solution. Il participe à un début de décentration des élèves de maternelle. L'oral réflexif participe à l'évolution des élèves et permet de développer les compétences psychosociales.

Hypothèse 3 : Le rôle de l'enseignant dans le développement des compétences psychosociales peut changer. Travailler les compétences psychosociales de façon explicite peut favoriser des évolutions significatives chez les élèves car l'enseignant prend conscience d'un certain nombre de choses. Cela permet d'améliorer le climat scolaire et le rôle de l'enseignant car il a davantage intégré de paramètres. En travaillant les compétences psychosociales, l'enseignant a aussi changé car il a davantage réfléchi à sa posture et à sa façon de travailler.

II. Expérimentation

A. Contexte d'expérimentation et participants

Plusieurs situations problèmes m'ont amenée à me questionner avec la classe de vingt-quatre élèves de grande section, constituée de dix filles et quatorze garçons âgés de cinq à sept ans. Ce sont principalement les difficultés de gestion de classe qui ont motivé mon mémoire. En effet, lors des coins regroupements, il m'était très difficile de capter l'attention de tous les élèves. Seule des interactions élève-enseignant avaient lieu et je n'arrivais pas à développer des interactions élèves-élèves.

Avant de mettre en place une séquence, j'ai effectué des temps d'observations, sur trois lundis qui se sont suivis. Pour cela, j'ai défini une grille d'observation, qui est l'outil méthodologique qui émane de ma première hypothèse. Cette grille a été constituée du nom de chaque élève, de leur âge, de leur sexe, du nombre de frères et sœurs et des indicateurs d'observations sur les interactions sociales (annexe I : Grille d'observation avant les séquences) :

- Aucune interaction,
- N'interagis qu'avec la maitresse,
- Interagis avec ses camarades mais sans attendre de réponse, sans les écouter,
- Interagis avec ses camarades, attend une réponse et est à l'écoute,
- L'enfant rentre souvent en conflit avec ses camarades.

Cette grille aurait seulement pu être constituée du nom des élèves et des indicateurs d'observations sur les interactions sociales. Cependant il m'a semblé important d'indiquer l'âge, le sexe et le nombre de frères et sœurs puisque ces informations peuvent influencer sur les interactions sociales des élèves.

J'ai dû réfléchir à la mise en pratique de cette grille d'observation. Comment analyser tous les élèves en même temps ? Il fallait que je puisse les observer dans la même situation pour que ce soit comparable, sur une même période et un temps commun. J'ai effectué ces observations sur le temps du matin, à l'accueil durant trois lundis en période 3. Les élèves avaient leur cahier de vie pour pouvoir raconter leur week-end à leur camarade et pour les coins jeux, ils étaient souvent par petit groupe ce qui simplifiait mon observation. En effet, c'est là que les élèves interagissaient le plus ensemble donc il me semblait important de le faire à ce moment-là.

Cette grille d'observation m'a permis d'évaluer les interactions entre les élèves. Ce test a été réalisé sur vingt-quatre élèves dont dix filles et quatorze garçons âgés de cinq à sept ans. Huit enfants n'ont pas de frères et sœurs.

Pour un grand nombre d'élèves, ils interagissaient avec leurs camarades mais sans attendre de réponse, sans les écouter. C'est ce que Jean Piaget a appelé l'égoïsme verbal de l'enfant. Ici, les élèves parlaient sans chercher à agir sur l'interlocuteur. Pour la plupart, les paroles des enfants étaient des pensées qui leur venaient à l'esprit, ils jouaient et parlaient du jeu.

De ces observations (annexe I : Grille d'observation avant les séquences), j'ai effectué plusieurs constats :

Deux élèves n'interagissaient que très peu et ce sont deux élèves garçons n'ayant pas de frères et sœurs. L'un des deux est né au Portugal, ses parents parlent peu le français. Le manque d'interaction peut donc provenir de problèmes de compréhension de la langue.

Pour les élèves qui n'interagissaient qu'avec moi, ce sont aussi des élèves n'ayant pas de frères et sœurs.

Dès lors, le nombre de frères et sœurs a donc un effet dans les interactions des élèves.

Les élèves qui interagissaient avec leur camarade et étaient à l'écoute sont principalement des filles, il y a seulement deux garçons. Deux d'entre elles se sont raconté leur week-end et ont vraiment échangé à ce sujet. Deux autres ont joué à la « maitresse ». L'une était l'élève, l'autre l'enseignante et elles se posaient des questions sur leur week-end.

En plus de ces observations, avec la titulaire de la classe nous avons constaté que les élèves ne s'écoutaient pas. Au moment des rituels, le coin regroupement était assez agité et quand un élève parlait, il y en avait souvent d'autres qui lui coupaient la parole. Malgré nos différentes interventions pour les faire lever la main et attendre que leur camarade ait fini pour parler, cela persistait. De plus, souvent un élève parlait ou répondait quelque chose et quelques minutes plus tard un autre élève répétait la même chose, car il n'avait pas écouté ce qui avait été dit auparavant.

En conséquence, pour résoudre ma problématique, j'ai mis en place deux séquences dans ma classe de vingt-quatre élèves de grande section (annexe II : Fiche de séquence). Ces deux séquences se constituent de la même façon. La deuxième séquence vise à réinvestir ce que j'ai construit lors de la première.

B. Présentation du dispositif

J'ai mis en place deux séquences (annexe II : Fiche de séquence) dans la classe de vingt-quatre élèves de grande section afin de développer les compétences psychosociales des élèves (a.). Ces deux séquences se constituent de la même façon : je pars d'un album de littérature jeunesse qui met en jeu des situations en lien avec la classe et qui aborde les émotions (colère et frustration) (b.). Je ne lis pas l'album entièrement pour que les élèves dessinent la suite de l'histoire (c.). Je regroupe ensuite leurs différents dessins et je m'appuie dessus pour lancer l'oral réflexif (d.). Pour effectuer cette discussion, la classe est divisée en deux. La dernière séance permet de faire une lecture complète de l'album et de le mettre en lien avec l'oral réflexif.

Comme les deux séquences se ressemblent, je ne vais pas faire une présentation séquence par séquence. Je vais les présenter en même temps, en revenant sur certaines particularités et sur les choix effectués.

a) Objectifs du projet

L'objectif de cette expérimentation est de travailler les compétences psychosociales. Cependant, pour les travailler, il faut vraiment avoir réfléchi à la mise en œuvre en classe.

Les compétences psychosociales ne s'apprennent pas par cœur, il ne suffit pas de les connaître pour pouvoir les mettre en application. En classe de grande section, il ne s'agit pas de donner le nom de ces compétences aux élèves. Cela n'aurait aucun sens pour eux. L'OMS et l'Unesco soulignent que l'approche la plus efficace pour développer les compétences psychosociales est celle qui s'appuie sur un apprentissage expérientiel. « L'apprentissage expérientiel est un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer » (Legendre, 2007).

C'est principalement par l'expérience, les interactions, l'observation, l'analyse de situations, les jeux de rôles, les exercices pratiques et l'imitation que les apprentissages se font (Béatrice Lamboy, 2014 : 318). C'est essentiellement en s'appuyant sur l'expérience vécue des personnes que se construisent les ateliers. Les compétences psychosociales ne peuvent s'enseigner de manière magistrale. Il convient donc lorsque l'on veut développer les compétences psychosociales, que les élèves soient en action, qu'ils participent aux ateliers et se sentent concernés. C'est pour cela que partir d'un album de littérature jeunesse, qui est en lien avec leur vécu en classe ou à la maison, et terminer par un oral réflexif est cohérent pour travailler les compétences psychosociales des élèves. Lors de cet oral, ils vont tous pouvoir prendre la parole et avoir un rôle.

L'apprentissage expérientiel est une approche qui a été développée par de nombreux chercheurs tels que Dewey (1933, 1938), Lewin (1951), Piaget (1938) et Kolb (1984). Pour Kolb, l'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience: d'une part, le savoir tire son origine des expériences vécues; d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences vécues (Chevrier et Charbonneau, 2000 : 328).

David Kolb conçoit le processus d'apprentissage expérientiel en quatre phases. Il y a d'abord l'expérience concrète où l'élève s'approprie la pratique et tente de la relier à ses expériences antérieures, à son vécu. L'album de littérature jeunesse et l'oral réflexif, auront pour thème le conflit. C'est à ce moment-là que l'élève va pouvoir faire le lien avec les conflits qui surviennent dans la classe ou à la maison. Ensuite, il y a la phase d'observation réfléchie où de cette expérience, l'élève tire un certain nombre d'observations, d'éléments d'information sur lesquelles il réfléchit.

Cela va apparaître pendant l'oral réflexif où l'élève va écouter et réfléchir aux solutions données par ses camarades. La troisième phase est celle de la conceptualisation abstraite où l'élève en réfléchissant a établi des liens entre l'expérience et le sens donné à cette expérience. C'est à ce moment-là, qu'il élabore des concepts. La reprise de l'album y contribue. C'est lors de la dernière phase, d'expérimentation active que des hypothèses peuvent être déduites et validées dans l'action. Le savoir ainsi constitué est réutilisable pour vivre de nouvelles expériences (Chevrier et Charbonneau, 2000 : 328). C'est ainsi que la deuxième séquence va permettre de réactiver ce qui aura été vu auparavant.

L'oral réflexif est donc un moyen de développer les compétences psychosociales des élèves et de favoriser les interactions sociales. Ce mode d'expression va aussi permettre aux élèves d'apprendre les règles de la communication et de l'échange. En maternelle, tout est acte d'apprentissage et tout s'apprend. Les règles du collectif ne sont pas innées. L'oral réflexif répond aux attentes du programme qui est d'amener les élèves à développer une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie et expression du juste et de l'injuste).

L'empathie, qui est une des compétences psychosociales, va être travaillée en partant de l'album de littérature jeunesse et lors de l'oral réflexif puisque les élèves vont se mettre à la place des personnages principaux de l'histoire, ils vont identifier leurs émotions, comprendre d'où elles viennent et comment les réguler.

Pour développer les compétences psychosociales, mes deux séquences commencent par l'étude d'un album de littérature jeunesse. Je ne lis pas l'album en entier pour que lors de la deuxième séance les élèves l'imaginent en dessinant la suite.

J'ai fait le choix d'effectuer des lectures par dévoilement progressif. Il s'agit d'un dispositif pédagogique qui consiste à découper stratégiquement le texte à des moments-clés où l'histoire laisse un choix d'interprétation ce qui amène les élèves à se questionner. A la suite de ces découpages, le plus souvent, l'enseignant propose aux élèves des activités pour imaginer la suite de l'histoire, ce qui conduit les élèves vers l'interprétation. Par conséquent, le découpage permet d'amener les élèves vers la construction de la compréhension de l'œuvre lue.

D'après Jean-Louis Dufays, pour pouvoir effectuer des lectures par dévoilement progressif, il ne faut pas choisir un album au hasard. Il faut choisir un album qui soit « à la fois court, suffisamment pour pouvoir être lu et traité entièrement, doté d'un contenu énigmatique apte à susciter la curiosité ou le suspens, et « à chute », c'est-à-dire dont la fin amène une surprise qui oblige le lecteur à reconsidérer ce qu'il croyait avoir compris ».

b) Choix des albums

Dans les deux séquences, la première séance a été la découverte d'un album. Comme dit précédemment, le choix des albums était indispensable au bon déroulement de la séquence. Il fallait que les albums soient adaptés à l'âge des élèves mais aussi qu'ils soient dotés d'un contenu énigmatique. De plus, l'album ne devait pas traiter n'importe quel sujet mais avoir un thème en particulier, qui puisse être en lien avec le vécu des élèves.

Pour la première séquence, je suis partie d'un album de littérature jeunesse, *La brouille* de Claude Boujon. « Monsieur Brun, le lapin marron, habite à côté de chez monsieur Grisou, le lapin gris. Monsieur Grisou trouve que monsieur Brun est un voisin très bien (et vice versa) jusqu'au jour où monsieur Brun découvre que monsieur Grisou a des défauts (et vice versa). Les voisins se fâchent. Le ton monte. Une grande dispute éclate, suivie d'une grosse bagarre. C'est le moment que choisit un renard affamé pour rendre visite aux deux lapins. Pour échapper au renard, les deux lapins se réfugient dans le même terrier. Ils creusent un couloir entre leurs deux terriers pour s'enfuir. Lorsque le renard part, ils se rendent compte que ce couloir est très pratique et redeviennent alors amis » (extrait du site Babelio).

J'ai choisi cet album pour plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est un album adapté à des élèves de grande section puisque le vocabulaire employé peut être explicité facilement et 75% des mots sont connus. Ensuite, j'ai pu effectuer une lecture par dévoilement progressif puisqu'il est doté d'un contenu énigmatique, apte à susciter la curiosité ou le suspens (lorsque les lapins se disputent et se bagarrent, on se demande comment cela va se finir) et « à chute » (l'arrivée du renard). La résolution du conflit à la fin n'est pas prévisible et permet d'introduire la notion de coopération.

De plus, le thème de cet album, le conflit entre des voisins, peut être transféré aux conflits en classe avec son voisin de table. Il permet aux élèves de se mettre à la place des lapins et de faire preuve d'empathie.

Pour la deuxième séquence je suis partie de l'album *Deux pour moi Un pour toi* de Jörg Mühle. « En rentrant à la maison, l'ours cueillit trois champignons. La belette s'affaira en cuisine, l'ours mit la table et fit le service : « Un champignon pour toi et un champignon pour moi, dit-il. Et encore un pour moi. Comme ça c'est juste. » Le ton monta entre les deux amis qui voulaient tous les deux le dernier champignon. Ils furent interrompus par un renard qui engloutit le champignon. Il n'y eut alors qu'un champignon pour l'ours et un champignon pour la belette. Heureusement, il y avait trois fraises en dessert » (extrait du site de l'école des loisirs). J'ai choisi cet album afin de pouvoir effectuer une lecture par dévoilement progressif puisqu'il est lui aussi doté d'un contenu énigmatique (comment faire quand il y a trois champignons et qu'il y a deux personnages ?) et « à chute » (l'arrivée du renard). La chute sur les deux albums est la même (la venue du renard) ce qui m'a permis de faire des liens avec la première séquence. La fin permet de réinvestir l'album et d'imaginer la suite car ils ont trouvé trois fraises, comment faire ? De plus, le thème de cet album, le conflit et le partage, peut aussi être transféré aux conflits en classe ou dans la cour de récréation quand par exemple, il n'y a que dix vélos pour vingt-quatre élèves.

La première phase de cette première séance a été la découverte de la couverture de l'album. Les élèves ont émis des hypothèses sur le contenu de l'histoire (hypothèses très en accord avec l'histoire). Pour la deuxième séquence, lorsque j'ai demandé d'émettre des hypothèses : « Que va -t-il se passer à votre avis ? De quoi parle cette histoire? ». Sur vingt-quatre élèves, cinq connaissaient déjà cette histoire. Je ne savais pas si je devais étudier un autre album de littérature jeunesse ou continuer avec celui-ci. J'ai fait le choix de rester sur cet album qui me semblait pertinent, adapté à l'âge des enfants et à leur compréhension.

J'ai effectué une première lecture de cet album en classe entière, avec observation des illustrations, mais je me suis arrêtée à la moitié. Cette lecture s'est réalisée après la pause du midi. C'est souvent à ce moment que les élèves sont le plus agités et ne s'écoutent pas. Les élèves ont tout de suite été captivés par l'histoire. A chaque page tournée, ils faisaient des remarques constructives.

Ensuite, des questions de compréhension ont été posées à l'oral, toujours en classe entière. J'ai demandé à deux élèves de me résumer le début de l'histoire avec leur propre mot. Lors de la première séquence, il était difficile pour les élèves de lever la main et de s'écouter. Certains élèves répétaient ce qui venait d'être dit.

Pour la deuxième séquence, le mot conflit est apparu. J'ai alors demandé où est le conflit et pourquoi ? Quels sont les sentiments qui ont émergé ? Quels sont les arguments de l'ours et de la belette ? Pour cette phase, les élèves sont allés plus loin que lors de la première séquence. Ils ont tout de suite fait le lien avec le premier album. Ils se sont davantage écoutés.

A la fin de la première séance, l'objectif était que les élèves aient compris qu'il y avait un conflit entre deux personnages, qu'ils aient pu observer leurs émotions.

Pour la deuxième séquence, l'objectif était que les élèves fassent le lien avec le premier album et qu'ils remarquent qu'un conflit était en train d'émerger. Le mot conflit est apparu d'eux même, ils ont rattaché cet album à *la brouille*.

Lors de cette première séance, les compétences psychosociales suivantes ont été travaillées :

- Savoir communiquer efficacement car les élèves ont dû s'écouter pour répondre aux questions posées.
- Être habile dans ses relations interpersonnelles pour ne pas couper la parole et s'écouter.
- Savoir gérer son stress et ses émotions pour parler devant toute la classe.

En effet, pour la deuxième séquence, j'ai refait la même chose que pour la première afin de voir l'évolution des représentations initiales des élèves sur le sujet du conflit. Il s'agissait de consolider la démarche.

c) Passage au dessin et lien avec la vie de classe

Pour la deuxième séance, j'ai relu le début de l'album car d'une semaine sur l'autre, il peut être difficile de s'en rappeler. A partir de là, j'ai donné la consigne suivante : « Vous allez dessiner ce qui devrait se passer, pour vous, pour résoudre le conflit ». Ensuite je suis passée voir les élèves et en dictée à l'adulte, j'ai noté ce qu'ils avaient dessiné.

Après l'émission d'hypothèses à partir des dessins, les élèves sont revenus au coin regroupement pour un temps de verbalisation et de transfert à la vie de la classe. « Est-ce une situation que vous avez déjà rencontrée ? Est-ce qu'on a pu rencontrer de telles difficultés dans la classe ? Est-ce qu'il y a des moments où la situation est la même dans la classe ? ». Ce temps a permis un échange de point de vue entre les élèves où j'insistais sur le fait de lever la main et de s'écouter.

Pour le premier album, les élèves ont fait le lien avec les conflits qui pouvaient survenir dans la classe ou avec leur voisin de table. Pour le second album, les élèves ont fait le lien avec les jeux et le matériel dans la classe qui ne sont pas toujours partagés.

L'objectif de cette deuxième séance était vraiment qu'ils comprennent qu'il y a une dispute et qu'ils connaissent son origine. De plus, il était important que les élèves le transfèrent sur la vie de la classe afin de voir que des solutions peuvent être trouvées. Pour la deuxième séquence, l'objectif était vraiment qu'ils puissent trouver une issue pour résoudre le conflit, en reprenant les solutions données lors de la première séquence.

Lors de cette séance, les compétences psychosociales suivantes ont été travaillées :

- Savoir résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions car les élèves ont dû dessiner la suite de l'histoire afin de régler le conflit.
- Avoir une pensée créative pour dessiner la suite de l'album.
- Savoir communiquer efficacement et être habile dans ses relations interpersonnelles car les élèves ont dû s'écouter pour répondre aux questions posées et ne pas se couper la parole.
- Savoir gérer son stress et ses émotions pour parler devant toute la classe.
- Avoir de l'empathie pour les autres : se mettre à la place des lapins ou de l'ours et de la belette va permettre de comprendre que certaines situations peuvent être dérangeantes. Cela permet de transférer l'album aux conflits qui peuvent survenir dans la classe.

Ensuite, avant la troisième séance, j'ai regroupé leurs différents dessins et je me suis appuyée dessus pour lancer l'oral réflexif.

d) L'oral réflexif

La troisième séance est celle de l'oral réflexif. Je ne souhaitais pas que celui-ci soit juste un moment où les élèves montrent leur dessin, je voulais qu'il y ait un réel échange entre les élèves où ils exposent leurs arguments. Je souhaitais que les élèves prennent la parole afin d'argumenter et de répondre aux solutions proposées par leur camarade. Le fait de seulement expliquer son dessin ne me semblait pas productif car les élèves n'auraient pas été en interaction. C'est pour cela, que j'ai regroupé les différents dessins et que je les ai classés selon les solutions proposées. Cela permettait d'éviter que les douze élèves ne prennent la parole pour expliquer leur dessin.

Comme j'ai une classe de vingt-quatre élèves, j'ai pensé qu'il était préférable de diviser la classe en deux et j'ai pris à chaque fois un groupe de douze élèves pour effectuer l'oral réflexif.

J'ai ensuite donné la consigne suivante : « nous allons entamer une discussion, cependant pour cela il y a des règles à respecter ». Je leur ai montré l'affichage (annexe IV : Affichage oral réflexif) créé spécialement pour l'oral réflexif. C'est eux qui m'ont explicité les règles grâce aux illustrations de l'affichage. Je leur ai ensuite présenté le bâton de parole. Les règles du débat sont : quand je débats je ne parle que quand j'ai le bâton de parole dans les mains. On ne se coupe pas la parole et on ne se moque pas.

Pour la première séquence, le thème de l'oral réflexif était fixé en amont : est-ce que se battre avec son voisin est la bonne solution pour résoudre le conflit? J'ai alors repris une de leur solution (les lapins se battent) pour que ce soit le sujet de la discussion.

Alors que pour la deuxième séquence, j'ai regroupé et donné aux élèves les trois issues proposées en montrant leurs différents dessins. « Vous avez trouvé ces différentes solutions mais quelle est, selon vous, la meilleure et pourquoi ? » Pour cet oral, je ne suis pas partie d'une de leur réponse (comme pour la première séquence), mais je suis partie de toutes leurs solutions et il fallait essayer de trouver la plus adaptée. Cela permettait pour chaque élève d'argumenter sur la solution qu'il avait proposée et d'écouter les justifications de ses camarades.

A la fin de la séance un temps de verbalisation a été effectué pour reprendre la question initiale « est-ce que se battre permet de résoudre le conflit ? » et pour voir si les règles de l'oral réflexif ont été respectées « dans les règles, qu'est ce qui a été respecté et qu'est ce qui ne l'a pas été? ».

Cette première séquence avait un double enjeu. Elle a permis de travailler sur une notion importante avec les élèves : le conflit et comment le résoudre. Elle avait pour objectif premier que les élèves sachent résoudre des conflits de manière non violente, qu'ils aient des solutions et des éléments de réponses pour pouvoir réagir face à certaines situations. De plus elle a mis les élèves en action, afin de les faire interagir, de faire émerger la théorie de l'esprit et de développer les interactions sociales.

La deuxième séquence avait aussi ce double enjeu : elle a permis de réinvestir la notion de conflit, d'appréhender la notion de partage et de ce qui est juste ou injuste. De plus, les élèves ont pu effectuer un nouvel oral réflexif ce qui m'a permis d'observer les élèves et de voir les évolutions au niveau des interactions sociales.

Enfin, les deux séquences se sont terminées par une séance où la lecture de l'album s'est effectuée en totalité. Les élèves étaient impatients de savoir ce qui allait se passer. A la fin de l'histoire, j'ai réactivé l'oral réflexif. J'ai recontextualisé par rapport à la discussion et nous avons fait un bilan oral de ce qu'ils ont retenu.

Tous les moments des deux séquences, de la lecture d'album à l'oral réflexif, ont été effectués sur les mêmes créneaux horaires, c'est-à-dire après la pause du déjeuner. C'est souvent à ce moment que les élèves sont le plus agités et qu'il est plus difficile de gérer le coin regroupement. Par conséquent, il me semblait cohérent de réaliser ces séquences sur ces moments-là. De plus, pour pouvoir voir l'évolution des élèves, il fallait que la période d'expérimentation soit la même. Les deux séquences ont été réalisées en période 4 et 5.

3EME PARTIE : INTERPRETATION DES RESULTATS

L'objectif de cette expérimentation était de développer les compétences psychosociales par l'oral réflexif afin de favoriser les interactions sociales entre élèves. Il convient dans cette partie de mesurer les résultats obtenus à la suite de ces deux séquences et de voir si les hypothèses formulées sont confirmées ou infirmées.

I. Interprétation des dessins

Pour la première séquence, j'ai regroupé les différents dessins (annexe III: Dessins des élèves) et je les ai classés selon les solutions proposées. Quatre solutions ont été majoritairement proposées:

- Un renard apparait et les lapins rentrent dans leur terrier, ils oublient la dispute (le déni).
- Les lapins ne règlent pas le conflit et ne sont plus amis.
- Les lapins se battent (l'affrontement).
- Ils redeviennent amis (sans savoir ce qu'ils ont fait pour se réconcilier : l'accommodement).

Pour le renard, certains élèves avaient observé que dans les pages d'après, il y avait « quelque chose d'orange » qui allait apparaître (ce qui peut expliquer l'apparition du renard dans les dessins).

Ces solutions sont révélatrices des postures en cas de désaccord. On peut voir la notion de conflit émerger, et ses modalités de résolution. Tous les élèves ne pensent pas à résoudre le conflit, certains l'amplifient (se battre) et d'autres ne font rien.

Pour la deuxième séquence j'ai aussi repris les différents dessins. Trois solutions ont été proposées (annexe VI : Dessin des élèves 2):

- Le renard mange un champignon comme ça il y en a un pour l'ours, un pour le renard et un pour la belette. Les élèves qui ont émis cette solution connaissaient déjà la fin de l'histoire.
- On coupe les champignons donc il y en a un et demi pour l'ours et un et demi pour la belette.
- L'ours et la belette vont chercher un quatrième champignon. Il y en a alors deux pour l'ours et deux pour la belette.

Les dessins me permettent de dire que la première séquence a eu un impact sur les élèves. En effet, aucun élève ne dit que l'ours et la belette ne règlent pas le conflit ou qu'ils se battent pour récupérer les trois champignons. Les représentations initiales des élèves sur le conflit et comment le résoudre ont évolué. Les trois solutions proposées permettent la résolution du problème. Les élèves détaillent davantage dans la deuxième séquence les modalités de résolution du conflit.

II. Interprétation des résultats de l'oral réflexif

Lors du premier oral réflexif, tous les élèves ont participé au moins une fois mais parce que je suis intervenue et j'ai donné le bâton de parole à ceux qui n'avaient pas parlé. Une seule élève sur l'ensemble de la classe a répondu à la question posée initialement et a proposé une solution : se battre n'est pas la solution, il faut aller parler avec son voisin et s'excuser. Elle s'est mise à la place des lapins et a fait preuve d'empathie.

Pour le contenu des propositions, une élève a parlé d'une chose totalement différente (elle a parlé de ce qu'elle avait reçu comme cadeau pour son anniversaire) sinon tous les élèves sont restés dans le thème (se battre est-il la solution ?).

Ils ont tous répondu à la question initialement posée : est-ce que se battre avec son voisin est la bonne solution pour résoudre le conflit? Pour tous les élèves ce n'est pas la solution. Cependant, ils n'ont pas argumenté et expliqué pourquoi il ne fallait pas se battre.

Quatre élèves ont beaucoup évoqué les relations qu'ils avaient avec leur frère et sœur, le fait qu'ils se disputaient souvent mais sans introduire de solutions à ce problème. Pour un élève, j'ai pu constater que la relation avec ses sœurs (jumelles), lui pesait fortement. Il n'a parlé que de ça.

Quatre autres élèves ont évoqué les relations qu'ils avaient avec leur camarade de classe. Ils ont expliqué que, parfois, ils se disputaient mais qu'ils ne se battaient pas car ce n'était pas une bonne solution. Une élève a expliqué qu'elle essayait « de faire rire sa copine pour qu'elle lui pardonne ». Et l'autre élève lui a répondu que quand elles se disputaient, comme elle la faisait rire, elles oublièrent la dispute et redevenaient amis. Deux autres élèves (garçons), ont expliqué qu'ils s'étaient déjà battus, mais qu'ils ne le feraient plus car ça ne servait à rien et qu'il fallait s'excuser. Huit enfants sur vingt-quatre ont ramené la question posée à leur vécu de classe ou de fratrie, ce qui leur a permis de mieux appréhender et comprendre la problématique du conflit.

De ces retours découlent un paradoxe. D'un côté, ça a permis de faire ressortir et exprimer les problématiques ressenties par certains élèves, ce qui a conduit à leur donner des solutions pour les résoudre, tel que s'excuser, être prêt à dialoguer pour exprimer son ressenti ou faire intervenir l'enseignante. Ils ont pu transférer cet album sur leur vie quotidienne. De l'autre, ça a confirmé le fait qu'ils rapportent très souvent tout à eux, sans apporter de solutions aux autres.

Cinq élèves ont vraiment eu du mal à ne pas couper la parole et à ne parler que quand ils avaient le bâton de parole. Ce qui m'a étonnée, c'est que sur cinq élèves qui se coupaient la parole, trois sont des élèves n'ayant pas de frères et sœurs.

D'après la grille d'analyse des débats (annexe X : Grille d'analyse des débats de R. Chalament et coll, 2019), on peut distinguer quatre niveaux d'argumentation qui permettent de qualifier les interactions entre élèves. Pour ce premier oral, les élèves n'ont pas pris en compte le discours d'autrui ou pour certains les énoncés sont complémentaires mais ils n'apportent pas d'arguments.

Les élèves sont donc au niveau 1 (absence de coopérativité dialogale et argumentative) voire pour certains au niveau 2 (coopérativité dialogale). Pour cet oral, aucun élève ne reprend ce qui vient d'être dit et explique qu'il est d'accord ou pas d'accord.

En tant qu'enseignante, j'ai trouvé cet oral réflexif très enrichissant, j'ai pu en apprendre davantage sur les élèves. Pour la plupart ils ont tous été enrôlés par la tâche et ont tous participé. Ils ont bien compris la situation et ont pu transférer cet album à leur vécu. Ils ont alors fait preuve d'empathie en se mettant à la place des lapins.

Il convient à présent d'analyser le second oral réflexif afin de voir s'il y a eu des évolutions au niveau des interactions entre élèves. Pour le premier oral réflexif je suis intervenue pour faire participer tous les élèves. J'ai interrogé les élèves n'ayant pas participé pour qu'ils participent au moins une fois. Pour le second, je ne suis pas intervenue. Il y a donc quatre élèves qui n'ont pas participé. J'ai enregistré les élèves lors de l'oral réflexif (annexe IX: Transcription oral réflexif) afin de prendre du recul sur la discussion et de pouvoir mieux interpréter leur réponse par rapport au premier oral.

Pour cet oral, les élèves l'ont rapporté au premier en expliquant qu'il fallait partager les champignons au risque d'une dispute et d'une bagarre. Ils ont tous été d'accord sur le partage qui est juste et permet d'éviter le conflit. Concernant le partage, certains préféraient couper en deux les champignons, d'autres ont proposé d'aller en chercher un quatrième et certains ont évoqué l'intervention d'un troisième personnage afin que chacun ait un champignon. Certains élèves vont prendre la parole pour donner, selon eux, la meilleure solution et plus tard dans l'oral ils vont répéter la même chose. Ils n'apportent pas d'arguments supplémentaires.

Deux élèves ont répondu à la question posée initialement et ont proposé le terme de juste et de partage. L'une d'elle propose d'aller voir la maitresse si une situation similaire se produit en classe.

Deux élèves ont évoqué la relation qu'ils entretenaient avec leur frère et sœur, donc ils ont transféré cette histoire sur ce qu'il se passe à la maison (les jouets qui ne sont pas toujours prêtés).

Pour le contenu des propositions, tous les élèves sont donc restés dans le thème (conflit et partage) et ont répondu à la question posée initialement, certains l'ont ramené à leur vécu à la maison d'autres sont restés sur l'album.

Les élèves ont essayé d'apporter des solutions aux vécus de leur camarade qui vivaient des situations qui leur semblaient compliquées (par exemple, proposer d'en parler à sa maman si sa sœur ne lui prête pas les jouets et qu'elle ne veut pas partager). Ces moments d'échanges permettent de s'intéresser à leur voisin de classe. Les enfants s'intéressaient à ce qui était dit et voulaient même y répondre, il y a vraiment eu des interactions sociales entre les élèves.

Pour quatre élèves, il était encore très difficile de parler avec le bâton de parole et de ne pas couper la parole mais une évolution est notable.

A la fin de chaque oral réflexif un temps de verbalisation a été effectué pour reprendre la question initiale et pour voir si les règles de l'oral réflexif ont été respectées. Les élèves étaient capables de dire ce qui avait été respecté ou non. Les élèves qui ont coupé la parole étaient capable de se remettre en question et de comprendre qu'ils n'avaient pas tout à fait respecté les règles de la discussion.

Le constat global après le deuxième oral réflexif c'est que les élèves s'écoutent davantage. En reprenant la grille d'analyse des débats (annexe X : Grille d'analyse des débats de R. Chalament et coll, 2019), on peut voir que le niveau d'argumentation des élèves a évolué. Ils sont passés du premier niveau au deuxième voire au troisième niveau. Les contenus ont été repris, soit contredits soit partagés « j'ai raison avec... », « je suis d'accord avec... ». On voit vraiment certains élèves se répondre. Quatre élèves m'ont demandé ce qui avait été dit car ils n'ont pas entendu ou compris, cela signifie qu'ils sont attentifs aux autres. Deux m'ont demandé de reformuler. Même s'il y a encore quelques difficultés pour ne pas se couper la parole et ne pas parler en même temps, le bâton de parole permet vraiment de remédier à ces difficultés. Il y a de réels échanges entre les élèves et cette grille d'analyse permet vraiment de constater une évolution au niveau des interactions sociales. Les élèves ont pu se décentrer pour écouter et comprendre les points de vue des autres même si ce ne sont pas les leurs. Ils ont accepté que certains ne pensent pas de la même façon qu'eux « je ne suis pas d'accord ».

J'ai vraiment trouvé ces oraux très enrichissants et formateurs. Ils permettent aussi de créer une ambiance de travail conviviale et agréable. Les élèves étaient vraiment enrôlés par la tâche et attentifs.

J'ai vraiment eu le sentiment de plus d'empathie entre les élèves car il est essentiel de se mettre à la place de l'autre et d'éprouver ce sentiment pour pouvoir résoudre un conflit. En effet, au niveau de la gestion des conflits, les élèves sont davantage venus me voir, je leur demandais alors ce qu'on pouvait faire pour résoudre la situation et le fait de s'excuser venait d'eux même. Ils étaient prêts à dialoguer, à exprimer ce qu'ils avaient ressenti pour résoudre le problème. Ils étaient à l'écoute et attentif à ce qu'avait pu ressentir l'autre, en se mettant à sa place. Par exemple, deux élèves se sont disputés à propos d'un vélo. Je leur ai alors demandé ce qu'ils pouvaient faire dans cette situation. L'un des deux m'a dit qu'il comprenait son camarade puisqu'ils avaient finalement le même souhait, avoir le vélo tous les deux. Il a fait preuve d'empathie en comprenant l'envie de son camarade qui est la même que lui. Ils se sont alors partagé le vélo. On peut donc constater que travailler les compétences psychosociales, a permis pour certains élèves de faire émerger plus rapidement la théorie de l'esprit, puisque cette dernière permet de développer l'empathie.

III. Réponse aux hypothèses

En reprenant ma problématique: « **Est-ce que travailler les compétences psychosociales en grande section par l'oral réflexif va permettre de favoriser les interactions sociales entre élèves ?** ».

J'avais fait l'hypothèse suivante : Dans ma séquence je m'attends à observer que les élèves soient très centrés sur eux. Travailler les compétences psychosociales va permettre de faire interagir les élèves entre eux.

J'ai vraiment pu observer une évolution significative au niveau des interactions des élèves que ce soit lors de l'accueil du matin ou au coin regroupement (annexe VIII : la grille d'observation après les deux séquences).

J'ai repris ma grille d'observation du début (celle faite en période 3) et j'ai refait une observation en période 5 sur trois semaines. Ils s'écoutent davantage. Ils aiment se raconter leur week-end et se poser des questions. Au coin regroupement, lorsqu'un enfant présente son cahier de vie pour raconter son week-end, les élèves lèvent la main pour poser une question et ne reprennent pas la même question.

Avant ces deux séquences, il y avait deux élèves qui n'interagissaient que très peu et trois élèves qui n'échangeaient qu'avec moi. Pour l'un d'eux, il semble que la barrière de la langue se confirme puisqu'il n'y a pas eu d'évolution significative. Cependant pour les quatre autres, lors de l'oral, ces élèves ont été attentifs et à l'écoute. L'un m'a demandé de répéter ce qui venait d'être dit car il n'avait pas entendu et l'autre a dit « je suis d'accord avec... ». Par la suite, lors des coins regroupement, et des coins jeux, les élèves étaient plus attentifs aux autres.

Il y avait douze élèves qui interagissaient avec leur camarade sans attendre de réponses, après les deux séquences, il n'y en a plus que quatre. De plus, dans ces quatre élèves, deux rentraient souvent en conflit avec leur camarade, ce n'est plus le cas. Même si certains élèves n'échangent pas encore totalement avec leur camarade, la gestion des conflits s'est améliorée.

Concernant l'hypothèse 2, celle-ci est validée, l'oral réflexif participe vraiment à un début de décentration des élèves de maternelle et permet de développer les compétences psychosociales, tel que l'écoute des autres et l'empathie.

Les albums choisis ont tout de suite permis d'engager les élèves dans la tâche et de les motiver. La seconde séquence a été un réel plaisir car les élèves connaissaient le fonctionnement, donc ils étaient impatients de dessiner, d'expliquer leur solution et de lire la fin de l'histoire.

A la suite de ces deux séquences, il est important de noter que j'ai vraiment vu une évolution significative des élèves avec qui j'ai effectué ces deux séquences. Avec l'autre classe de grande section, je leur ai simplement lu *la brouille* de Claude Boujon et *Deux pour moi Un pour toi* de Jörg Mühle en lecture offerte sans créer une séquence. Les retours des élèves n'ont pas été les mêmes et la compréhension de ces albums a été plus complexe. Ils n'ont pas compris les enjeux de cette histoire et le lien avec la vie de classe.

En prenant du recul, je m'aperçois même que la classe des vingt-quatre élèves (classe ayant réalisé l'expérience) arrivent mieux à communiquer et à s'écouter que la classe avec un effectif plus petit. Lorsque les élèves doivent jouer ou faire des activités en groupe, dans la classe des vingt-quatre élèves, ils s'entendent mieux, il n'y a pas de moquerie et moins de conflits que dans l'autre classe où c'est finalement plus compliqué.

Cependant je ne pense pas que cette évolution ne soit liée seulement à l'oral réflexif. Je pense qu'il y a une grande part qui est liée à mon rôle et ma posture.

Cette année, en tant que stagiaire, a été une expérience très enrichissante et formatrice. Toutes mes visites de tuteurs m'ont vraiment permis d'avoir un regard extérieur sur ma pratique et de pouvoir modifier certaines choses au niveau de l'organisation, de ma gestion de classe et de ma posture. Ce mémoire m'a aussi fait prendre conscience de ce qui était important de mettre en place dans sa classe.

Je voulais vraiment être bienveillante auprès des enfants, c'était l'une des valeurs premières que je m'étais fixée. Cependant, au début de l'année, je n'avais pas fixé de cadre. Ce n'est qu'au travers de mes visites que je me suis rendu compte que bienveillance se définissait aussi par exigence, fermeté et rigueur. Au début, peu de règles avaient été instaurées. A la suite de mes visites, j'ai pu mettre en place un certain nombre de choses, au niveau de l'organisation de la classe, au niveau des règles, au niveau de la gestion du coin regroupement. Par exemple, je ne demandais pas aux élèves de lever la main pour participer. Cela paraît alors logique que les élèves ne s'écoutent pas et se coupe la parole, si moi-même je ne mets pas en place de règles pour favoriser leur écoute. A présent, lorsque je donne les consignes, je demande toujours à deux élèves de la redonner, de la reformuler avec leur mot, cela permet de favoriser l'écoute des élèves. Quand un élève parle, je fais en sorte que l'élève qui n'est pas attentif reformule ce qui vient d'être dit. Cela permet de favoriser les interactions élèves-élèves et non plus enseignant-élèves. Par conséquent, mettre en place un cadre sécurisant est essentiel, cela permet l'acquisition de la théorie de l'esprit. En effet, plus l'enfant a l'habitude de créer des relations sécurisantes plus il va se décentrer, ce qui va favoriser les interactions sociales.

Au niveau du débat, j'ai vraiment mis en avant les règles et le cadre de celui-ci. Les élèves les ont bien respectées.

Pendant cet oral réflexif, j'avais prévenu les élèves que je n'interviendrais pas, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. J'avais à disposition une grille d'observation (annexe V : Grille d'observation oral réflexif 1 et annexe VII : Grille d'observation oral réflexif 2) pour noter qui prenait part au débat, le contenu de l'intervention et si les règles étaient respectées. Lors de ce premier oral, il a été assez difficile pour moi de ne pas intervenir et de ne pas dire si c'était « juste » ou « pas juste » car les élèves me regardaient sans cesse, comme s'ils attendaient que j'approuve leurs arguments. Pour la deuxième séquence, j'ai vraiment pris sur moi pour intervenir assez peu.

Au début de l'année, je ne donnais pas le sens des activités proposées, je n'expliquais pas pourquoi il était important de la faire. Cependant, je me suis aperçue que cela faisait partie des trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont à prendre en compte chez les élèves. L'élève doit donc comprendre le sens, l'intérêt et l'utilité des activités proposées. J'ai aussi pris conscience qu'à chaque séance et activité proposées, je devais être attentive à l'attitude des élèves. Ce n'est pas parce que ma journée est planifiée comme ça que je ne peux pas la changer au regard de l'attention et de la concentration des élèves. Par exemple, le moment de lecture d'album après le moment du repas est essentiel pour les élèves. Cela permet un retour au calme, et de se recentrer sur les apprentissages qui vont suivre. Ils arrivent à s'écouter.

J'avais aussi moi-même certaines appréhensions au niveau des coins regroupements avec les vingt-quatre élèves. Finalement, je me suis lancée et certaines activités se sont déroulées au coin regroupement à vingt-quatre sans difficultés. Il y avait plus d'interaction élèves-élèves et ils étaient davantage à l'écoute. J'ai vraiment pu prendre plaisir à effectuer ces oraux réflexifs.

Pour travailler sur le conflit avec les élèves, j'ai, moi-même, effectué des recherches sur la gestion des conflits et communication non violente. J'ai alors essayé de la mettre en pratique en classe et j'ai pu me rendre compte que ce n'était pas si simple.

Ces séquences ont vraiment eu un impact positif sur la relation des élèves entre eux et leurs interactions sociales. Concernant mon hypothèse 3 qui est que le rôle et la posture de l'enseignant dans le développement des compétences psychosociales peuvent changer, celle-ci est confirmée.

CONCLUSION

Pour conclure, plusieurs facteurs ont contribué à favoriser les interactions sociales et à diminuer l'égoïsme des élèves.

Tout d'abord, le développement des compétences psychosociales et plus particulièrement le développement de l'empathie et de l'écoute de l'autre a fortement aidé à la décentration. Partir d'un album de littérature jeunesse pour aller vers un oral réflexif, a permis qu'une recherche commune se mette en place, ce qui a entraîné des interactions sociales entre les élèves.

De plus, l'enseignant a un rôle à jouer dans la classe, pour favoriser un climat de classe sécurisant pour les élèves en les amenant à s'ouvrir aux autres et à s'écouter entre eux. Toutes les visites de mes tuteurs ainsi que l'écrit de ce mémoire m'ont permis de prendre conscience d'un certain nombre de choses. Travailler les compétences psychosociales m'a permis d'en développer moi-même. La bienveillance est synonyme de respect et d'empathie mais doit être complétée par une fermeté et une exigence. Dès le début d'année, je serai plus attentive à fixer et maintenir un cadre plus strict et sécurisant pour les élèves.

Ainsi, il faut relativiser cet égoïsme, qui n'est pas essentiellement lié à l'enfant. Le fait d'avoir instauré un cadre, d'avoir fixé plus de règles au coin regroupement, d'avoir changé l'emploi du temps afin de m'adapter au rythme des élèves ont contribué à cette décentration des élèves et à favoriser leurs interactions sociales.

Enfin, même si cette séquence n'aura pas permis à tous les élèves d'interagir avec ses camarades et de s'écouter, elle aura quand même eu un impact positif sur les interactions entre les élèves et sur le climat de classe. Il y a eu une participation forte des élèves qui ont essayé de respecter les consignes. Tous ont évolué à un rythme différent perceptible au fil des semaines.

BIBLIOGRAPHIE

Baudier, A. & Céleste, B. (2019). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Dunod.

Bobot, L. (2010). L'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale ?. *Management & Avenir*, 31, 407-430. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/mav.031.0407>

Chevrier, J. & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287–324. <https://doi.org/10.7202/000124ar>

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : Quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 81, 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>

Debarbieux, É. (2015). *Du « climat scolaire » : Définitions, effets et politiques publiques*. 18.

Deux pour moi un pour toi. (s. d.). Consulté 8 juin 2022, à l'adresse <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/deux-moi-toi>

Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : Un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, 1, 133-150. <https://doi.org/10.4000/edl.615>

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). Theory of mind : Concepts, assessment and age effects. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51.

Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 2017(01), 37-60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>

Fortin, J. (2014). Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans : éd., *Introduction à la psychologie positive* (pp. 107-123). Paris: Dunod. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/dunod.lecom.2014.01.0107>

Gaussel M. (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

Guillier, C. (2017). Les primates non humains ont-ils une théorie de l'esprit ? *Revue de primatologie*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/primatologie.2781>

La brouille—Claude Boujon. (s. d.). Babelio. Consulté 8 juin 2022, à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Boujon-La-brouille/67921>

Lamboy, B. & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?. *Devenir*, 26, 307-325. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/dev.144.0307>

Laval, V. (2019). Le langage égocentrique : Vygotski et Piaget. Dans : , *La psychologie du développement: Modèles et méthodes* (pp. 219-222). Paris: Dunod.

Le cartable des compétences psychosociales || IREPS Pays de la Loire. (s. d.). Consulté 27 octobre 2021, à l'adresse <http://www.cartablecps.org/page-12-2-0.html>

Lecomte, J. (2016). Lev Vygotski (1896-1934): La pensée, le langage et l'enfant. Dans : Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 75-78). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/sh.journ.2016.01.0075>"

Legendre R. (2007). Dictionnaire actuel de l'éducation. Éditeur Guérin, 3e édition

Leleux, C. « Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas » dans Jean-marc fery et Boris Libois, *Pour une éducation postnationale*, bruxelles, 2003, Editions de l'Université de bruxelles, coll. « Philosophie et société », pp. 111-128.

Luis, É., Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C., & Nekaa, M. (2015). *Les compétences psychosociales : Définition et état des connaissances*. 431, 31

Marc, E. & Picard, D. (2016). Interaction. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp. 191-198). Toulouse:Érès. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/eres.barus.2016.01.0191>"

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf

Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit. Dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 21-44). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/dbu.nader.2011.01.0021>"

Papalia, D. E. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9e édition.). McGraw-Hill education : Chenelière éducation.

Philippot, P (2007). Emotion et psychothérapie (pp.11-64). Wavre : Mardaga

Piaget, J « Les fonctions du langage de deux enfants de six ans ». In : FONDATION PIAGET. *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1948.

Piaget, J « La mesure du langage égocentrique ». In : FONDATION PIAGET. *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1948.

Reverdy, C. (2016). *La Coopération entre élèves: Des recherches aux pratiques*. 32. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Sarrasin, R. (1984). Problématique des interactions verbales entre élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 503–514. <https://doi.org/10.7202/900468ar>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Zaouche-Gaudron, C. (2015). Le développement social de l'enfant : Du bébé à l'enfant d'âge scolaire ([Nouvelle édition].). Dunod.

Zazzo, R. (1989). Vygotski (1896-1934). *Enfance*, 42(1), 3-9. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1872>

Annexes

Annexe I : Grille d'observation avant les séquences.....	47
Annexe II : Fiche de séquence	49
Annexe III : Dessins des élèves.....	57
Annexe IV : Affichage oral réflexif.....	61
Annexe V : Grille d'observation oral réflexif 1.....	62
Annexe VI : Dessin des élèves 2	64
Annexe VII : Grille d'observation oral réflexif 2.....	68
Annexe VIII : Grille d'observation après les deux séquences	70
Annexe IX : Transcription oral réflexif:	72
- Avec le groupe des bleus et des verts: 12min	72
- Avec le groupe des rouges et des jaunes: 14min	73
Annexe X : Grille d'analyse des débats (R. Chalament et coll, 2019)	75

Annexe I : Grille d'observation avant les séquences

	Date de naissance	Sexe	Nombre de frères et sœurs	Aucune interaction ou très peu d'interaction	N'interagis qu'avec la maitresse	Interagis avec ses camarades mais sans attendre de réponse, sans les écouter	Interagis avec ses camarades, attend une réponse et est à l'écoute	Rentre souvent en conflit avec ses camarades
Al	03/03/2015	M	3			X		X
Ar	29/06/2016	M	0			X		X
C	11/07/2016	F	3				X	
De	31/12/2016	F	0			X		
Da	20/11/2016	F	0		X			
Ei	10/12/2016	F	0			X		
Eo	07/03/2016	F	1			X		
H	12/03/2016	M	0		X			
J	12/03/2016	F	2			X		
K	08/02/2016	F	1		X			
Ls	10/08/2016	F	1				X	

Lr	04/11/2016	M	1				X	
Lu	11/07/2016	M	1			X		
Ly	09/05/2016	F	1				X	
Ml	19/03/2016	M	2			X		X
Mt	03/07/2016	M	2			X		
Mx	24/09/2016	M	1		X			
Na	21/10/2016	M	2			X		
No	18/08/2016	M	0			X		
Sv	20/08/2016	M	0	X				
Sc	04/01/2016	M	1			X		
Sz	04/08/2016	F	0				X	
T	11/06/2016	M	0	X				
W	15/07/2016	M	1				X	

Annexe II : Fiche de séquence

Cycle 1- grande section- Période 4 et 5

Développer les compétences psychosociales des élèves pour favoriser les interactions sociales

Domaines d'apprentissage concernés:

Domaine 1: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

L'oral :

- Oser entrer en communication :
 - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
 - Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre
- Échanger et réfléchir avec les autres
 - Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue

L'écrit :

- Écouter de l'écrit et comprendre

Domaine 3 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

- Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix

Domaine interdisciplinaire : Apprendre ensemble et vivre ensemble

- Découvrir les fondements du débat collectif
- Échanger et confronter son point de vue à celui d'autrui
- Apprendre les règles de la communication et de l'échange
- Développer le sentiment d'empathie
- Capacité à identifier, exprimer verbalement ses émotions et ses sentiments
- Développer l'estime de soi
- Développer le partage

<p>Pré requis : Identification des émotions et des sentiments travaillés en période 1, 2 et 3.</p> <p>Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir ce qu'est un conflit - Savoir résoudre des conflits de manière non violente 		<p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre - Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue - Comprendre les albums lus - Développer les interactions sociales - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres - Travailler les compétences psychosociales : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Savoir communiquer efficacement ➤ Avoir de l'empathie pour les autres ➤ Savoir gérer ses émotions 				
Séances	Objectif(s)	Compétences mobilisées	Durée (min)	Modalités pédagogiques	Déroulement et activités des élèves	Matériel
1	Découverte de l'histoire Découvrir ce qu'est un conflit	<p>Compréhension de l'histoire</p> <p>Écouter et comprendre une histoire lue par l'adulte, en s'aidant des illustrations</p> <p>Savoir communiquer efficacement</p> <p>Être habile dans ses relations interpersonnelles</p> <p>Savoir gérer son stress et ses émotions</p>	20	Coin regroupement Classe entière	<p><u>Phase 1</u> : Découverte de la couverture de l'album. Description de l'image. Hypothèses sur le récit du livre. Description des deux personnages. Lire le titre : explication du mot «Brouille» : Mésentente, désaccord, conflit, dispute</p> <p>Demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire.</p> <p><u>Phase 2</u> : Lecture de l'album « la brouille » de Claude Boujon en classe entière + observation des illustrations.</p> <p><u>Phase 3</u> : A l'oral. A) description des personnages : - Identification des personnages du récit + repérer le vocabulaire</p>	<i>La brouille de Claude Boujon</i>

					<p>Qui sont les personnages de l'histoire, que savons-nous d'eux ?</p> <p>Différencier les personnages. Le choix des noms et la pertinence de ce choix : Mr Brun (marron) Mr Grisou (gris)</p> <p>- Explication de termes de vocabulaire : terrier, voisinage, se saluer, entente, cesser.</p> <p>Expliquer pourquoi l'expression « un beau jour, ou plutôt un mauvais jour »</p> <p>B) élément perturbateur : conflit de voisinage</p> <p>Que se passe-t-il ? Pourquoi se dispute-t-il ?</p> <p>- Expliquer les termes : ordures – se plaindre – paysage - mauvais coucheur (d'un caractère difficile, mauvaise humeur) – jubiler (exprimer sa joie, être heureux, content) – réduire - bandit destructeur – voleur d'espace</p> <p>Mettre en mot les sentiments des lapins.</p>	
2	Découvrir ce qu'est un conflit et connaître son origine	<p>Compréhension de l'histoire</p> <p>Savoir résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions</p> <p>Avoir une pensée créative</p>	20	<p>Coin regroupement</p> <p>Classe entière</p>	<p><u>Phase 1</u> : Relecture du début de l'histoire.</p> <p><u>Phase 2</u> : Poser la problématique : Vous allez dessiner ce qui, pour vous, il devrait se passer pour résoudre le conflit. Leur faire dessiner leurs idées.</p> <p>Dictée a l'adulte pour qu'ils m'expliquent ce qu'ils dessinent.</p> <p><u>Phase 3</u> : Verbalisation et transfert sur la vie de la classe, de l'école, des élèves « Est-ce une situation que vous avez déjà rencontrée ?</p>	<p><i>La brouille</i> de Claude Boujon</p> <p>Feuille blanche et crayons de papier</p>

		<p>Savoir communiquer efficacement et être habile dans ses relations interpersonnelles</p> <p>Savoir gérer son stress et ses émotions</p> <p>Avoir de l'empathie pour les autres</p>			<p>Est ce qu'on a pu rencontrer de telles difficultés dans la classe ? Est-ce qu'il y a des moments où la situation est la même dans la classe ? ». Problèmes de politesse, de conflit pouvant engendrer la violence. Notion de respect de l'autre (surtout les enfants entre eux). Nécessité de respecter des règles de voisinage (bruit, nuisances sonores et olfactives, propreté, rangement)</p> <p><u>Phase 4</u> : Faire expliciter chaque reproche et faire le lien avec ceux qui peuvent exister chez les humains : – Mr Grisou jette ses ordures dans le voisinage commun. – Mr Brun allume sa radio trop forte. – Mr Grisou cache le paysage à Mr Brun. (envahissement de l'espace) – Mr Grisou trouve que Mr Brun sent mauvais. (hygiène corporelle) – Mr Grisou accuse Mr Brun de lui voler son espace. – Mr Brun accuse Mr Grisou d'avoir détruit son mur.</p>	
3	<p>Découvrir ce qu'est un conflit et connaître son origine</p> <p>Savoir comment résoudre un conflit.</p>	<p>Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre</p> <p>Proposer des solutions, discuter un point de vue</p> <p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie</p> <p>Exprimer son opinion</p>	15	<p>Atelier dirigé de 12 élèves au coin regroupement</p>	<p><u>Phase 1</u> : Se rappeler la lecture de la brouille. Je vais reprendre leurs différents dessins et verbaliser les solutions qu'ils ont trouvées. Je ne vais pas faire passer les 12 élèves pour qu'ils expliquent leur dessin. Je vais expliciter différentes solutions qu'ils ont proposées.</p> <p>Je reprends une de leur solution pour fixer le thème de l'oral réflexif.</p> <p><u>Phase 2</u> : Je vais donner la consigne suivante : « nous allons entamer une discussion, cependant pour cela il y a des règles à respecter ». Montrer l'affichage créé spécialement pour le débat.</p>	<p><i>La brouille</i> de Claude Boujon</p> <p>Dessins des élèves</p> <p>Affichage oral réflexif</p> <p>Bâton de parole</p>

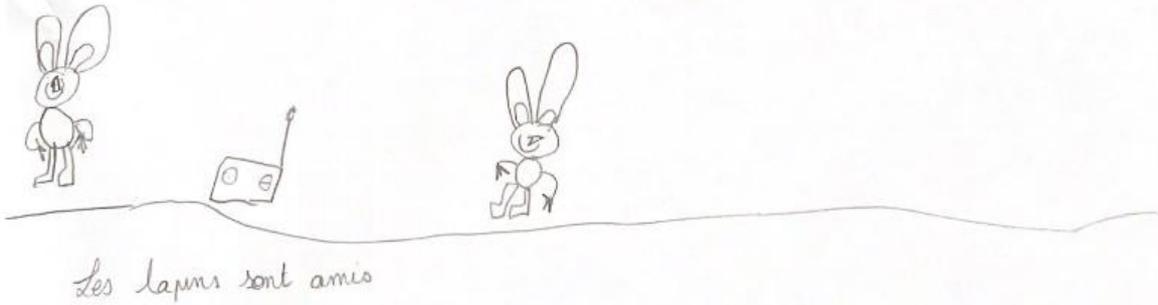
		<p>et respecter l'opinion des autres</p> <p>Savoir résoudre les problèmes</p> <p>Savoir prendre des décisions</p> <p>Savoir communiquer efficacement</p> <p>Savoir gérer ses émotions</p> <p>Avoir de l'empathie pour les autres</p>			<p>Les faire expliciter les règles grâce aux illustrations de l'affichage. Je vais leur présenter le bâton de parole.</p> <p><u>Phase 3</u> : Le thème de l'oral réflexif est : est-ce que se battre avec son voisin est la bonne solution pour résoudre le conflit?</p> <p><u>Phase 4</u> : A la fin de la séance un temps de verbalisation va être effectué pour reprendre la question initiale « est-ce que se battre permet de résoudre le conflit ? » et pour voir si les règles du débat ont été respectées « dans les règles, qu'est ce qui a été respecté et qu'est ce qui ne l'a pas été? ».</p> <p>En cas de conflit que doit-on faire ? s'asseoir et s'exprimer l'un après l'autre : chacun va pouvoir se faire entendre. Et pour être sûr que les élèves s'écoutent vraiment, il peut y avoir quelqu'un qui leur demande de dire tout à tour ce qu'ils ont compris de ce qu'a dit l'autre.</p>	
4	<p>Savoir résoudre des conflits de manière non violente</p> <p>Trouver des solutions en cas de conflit</p>	<p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie</p> <p>Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres</p> <p>Savoir communiquer efficacement</p> <p>Avoir de l'empathie pour les autres</p> <p>Savoir gérer ses émotions</p>	20	<p>Coin regroupement</p> <p>Classe entière</p>	<p>Relecture de la brouille (entièrement). « Nous allons voir ce qu'on fait les deux lapins et ce qu'ils ont choisi comme solution ».</p> <p>Réactiver le débat. « Quand on n'est pas d'accord que peut-on faire ? »</p>	<p><i>La brouille de Claude Boujon</i></p>

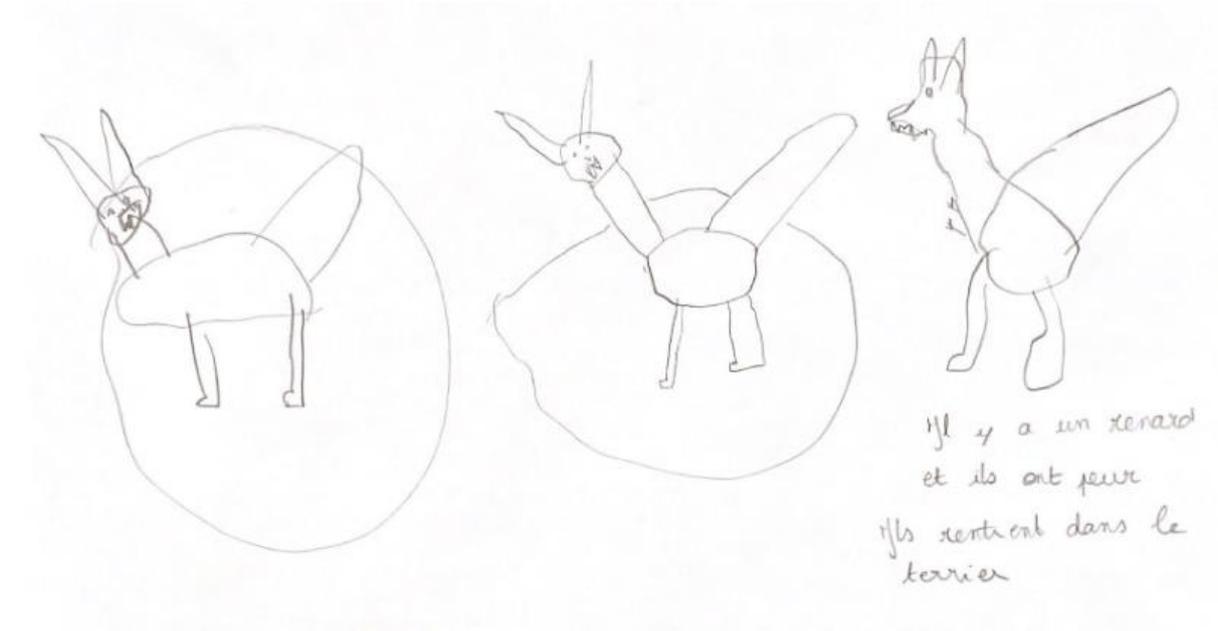
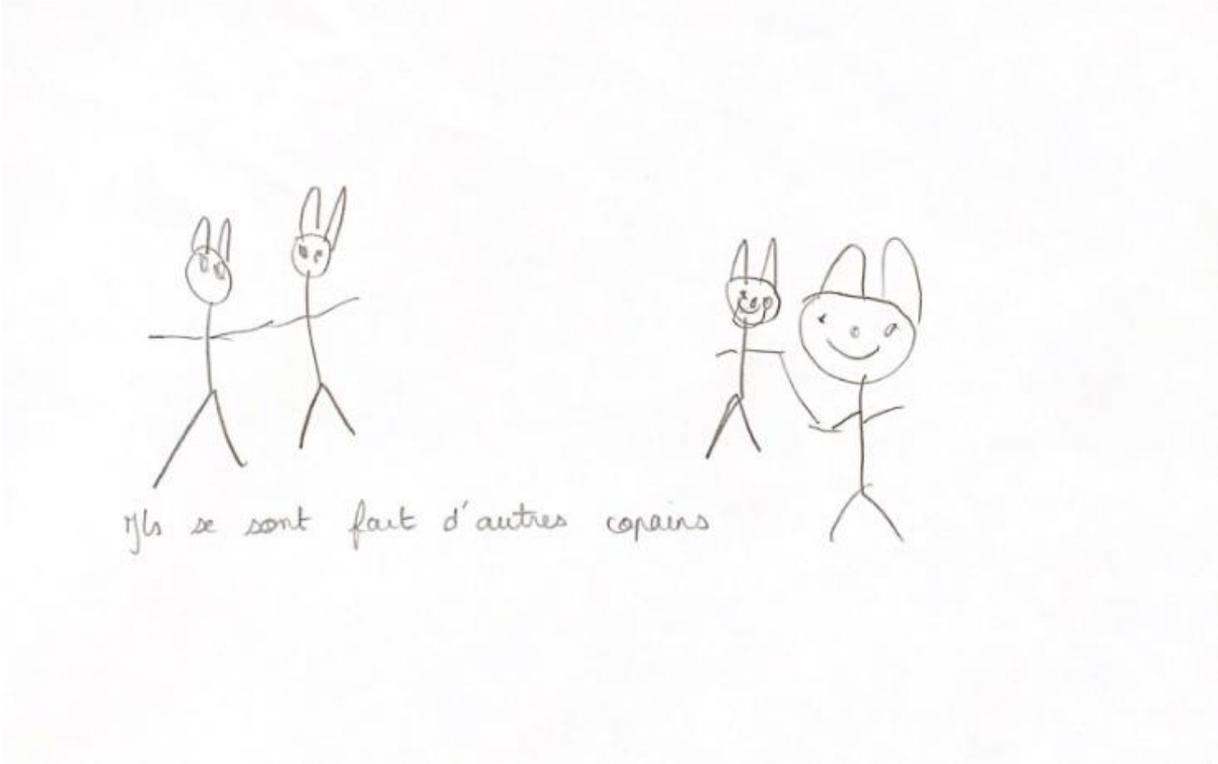
5	<p>Découverte de l'histoire</p> <p>Comprendre qu'un conflit survient et trouver pourquoi</p>	<p>Compréhension de l'histoire</p> <p>Écouter et comprendre une histoire lue par l'adulte, en s'aidant des illustrations</p> <p>Savoir communiquer efficacement</p> <p>Être habile dans ses relations interpersonnelles</p> <p>Savoir gérer son stress et ses émotions</p>	20	<p>Coin regroupement</p> <p>Classe entière</p>	<p><u>Phase 1</u> : Découverte de la couverture de l'album. Description de l'image. Hypothèses sur le récit du livre. Description des deux personnages.</p> <p>Lire le titre : demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire.</p> <p><u>Phase 2</u> : Lecture de l'album « Deux pour moi Un pour toi » de Jörg Mühle en classe entière + observation des illustrations.</p> <p>S'arrêter au milieu de l'histoire avant que le renard ne vienne manger le champignon.</p> <p><u>Phase 3</u> : Deux élèves vont résumer le début de l'histoire avec leur propre mot.</p> <p>Phase 4 : A l'oral : questions de compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification des personnages du récit + repérer le vocabulaire Qui sont les personnages de l'histoire, que savons-nous d'eux ? - Que se passe-t-il ? Pourquoi se dispute-t-il ? Que devrait faire l'ours et la belette ? et pourquoi ? <p>Mettre en mot les sentiments des deux personnages.</p>	<p><i>Deux pour moi Un pour toi</i> de Jörg Mühle</p>
6	<p>Trouver une solution pour résoudre le conflit</p>	<p>Compréhension de l'histoire</p> <p>Savoir résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions</p>	20	<p>Coin regroupement</p> <p>Classe entière</p>	<p><u>Phase 1</u> : Relecture du début de l'histoire + questionner les élèves : que devrait faire l'ours et la belette ? et pourquoi ?</p> <p><u>Phase 2</u> : Poser la problématique : Vous allez dessiner ce qui, pour vous, il devrait se passer. Noter en dictée à l'adulte leurs solutions.</p>	<p><i>Deux pour moi Un pour toi</i> de Jörg Mühle</p> <p>Feuille blanche et crayons de papier</p>

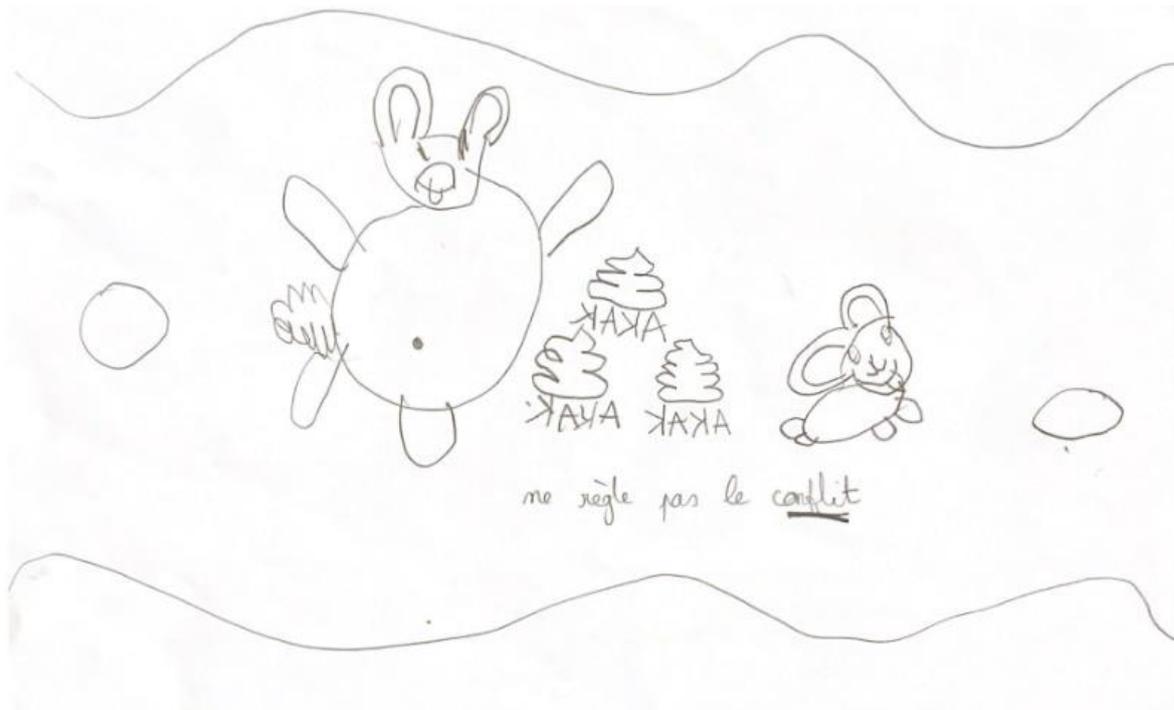
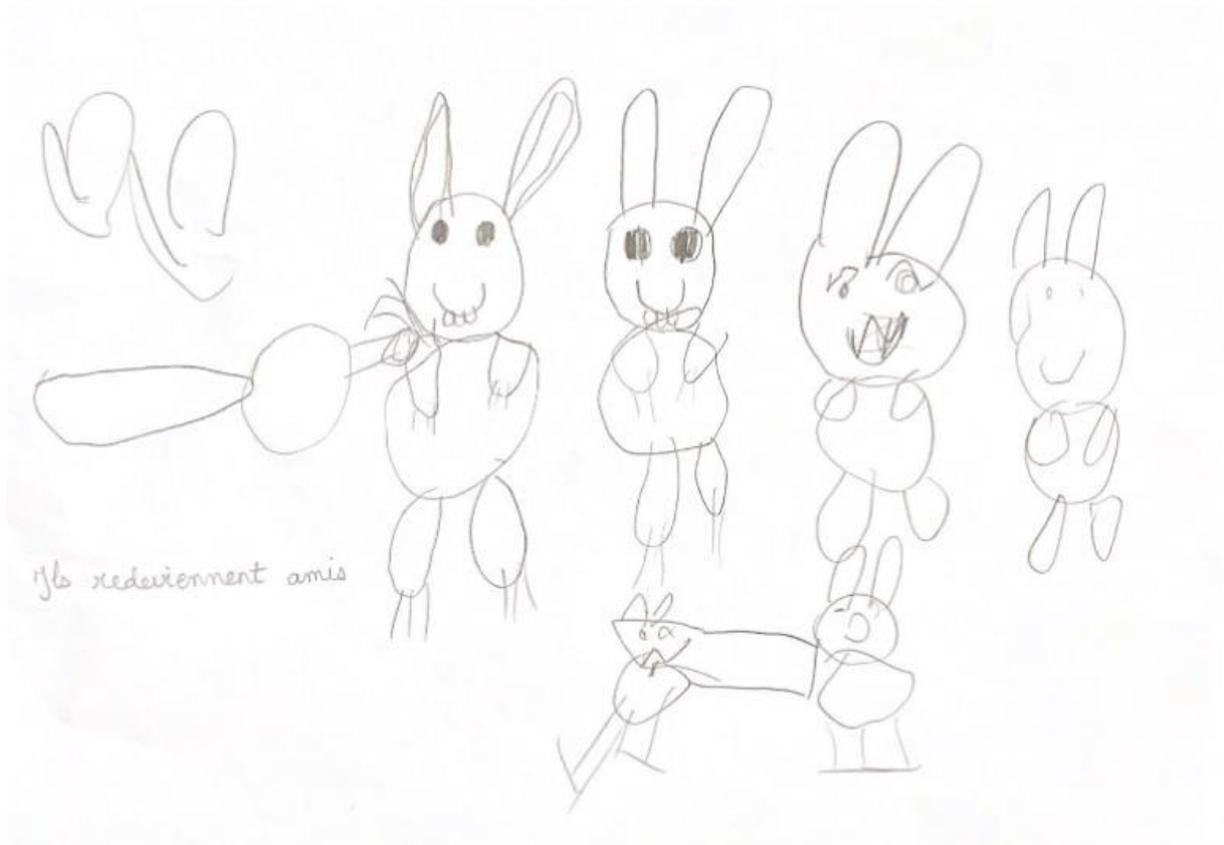
		<p>Avoir une pensée créative</p> <p>Savoir communiquer efficacement et être habile dans ses relations interpersonnelles</p> <p>Savoir gérer son stress et ses émotions</p> <p>Avoir de l'empathie pour les autres</p>			<p><u>Phase 3</u> : Verbalisation et transfert sur la vie de la classe, de l'école, des élèves « Est-ce une situation que vous avez déjà rencontrée ? Est-ce qu'il y a des moments où la situation est la même dans la classe ou dans la cour de récréation ? ».</p>	
7	<p>Réinvestir la notion de conflit et savoir comment résoudre un conflit.</p> <p>Appréhender la notion de partage, de ce qui est juste ou injuste</p>	<p>Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre</p> <p>Proposer des solutions, discuter un point de vue</p> <p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie</p> <p>Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres</p> <p>Savoir résoudre les problèmes</p>	15	Atelier dirigé de 12 élèves au coin regroupement	<p><u>Phase 1</u> : Se rappeler la lecture. Je vais reprendre leurs différents dessins et verbaliser les solutions qu'ils ont trouvées.</p> <p><u>Phase 2</u> : Je vais donner la consigne suivante : « nous allons entamer une discussion, cependant pour cela il y a des règles à respecter ». Montrer l'affichage créé spécialement pour le débat. Les faire expliciter les règles grâce aux illustrations de l'affichage. Je vais leur présenter le bâton de parole.</p> <p><u>Phase 3</u> : Je vais regrouper et donner aux élèves les trois solutions proposées en montrant les différents dessins. « Vous avez trouvé ces différentes solutions mais quelle est, selon vous, la meilleure et pourquoi ? » Ils doivent argumenter sur la solution qu'ils ont proposées.</p>	<p><i>Deux pour moi Un pour toi</i> de Jörg Mühle</p> <p>Dessins des élèves</p> <p>Affichage oral réflexif</p> <p>Bâton de parole</p>

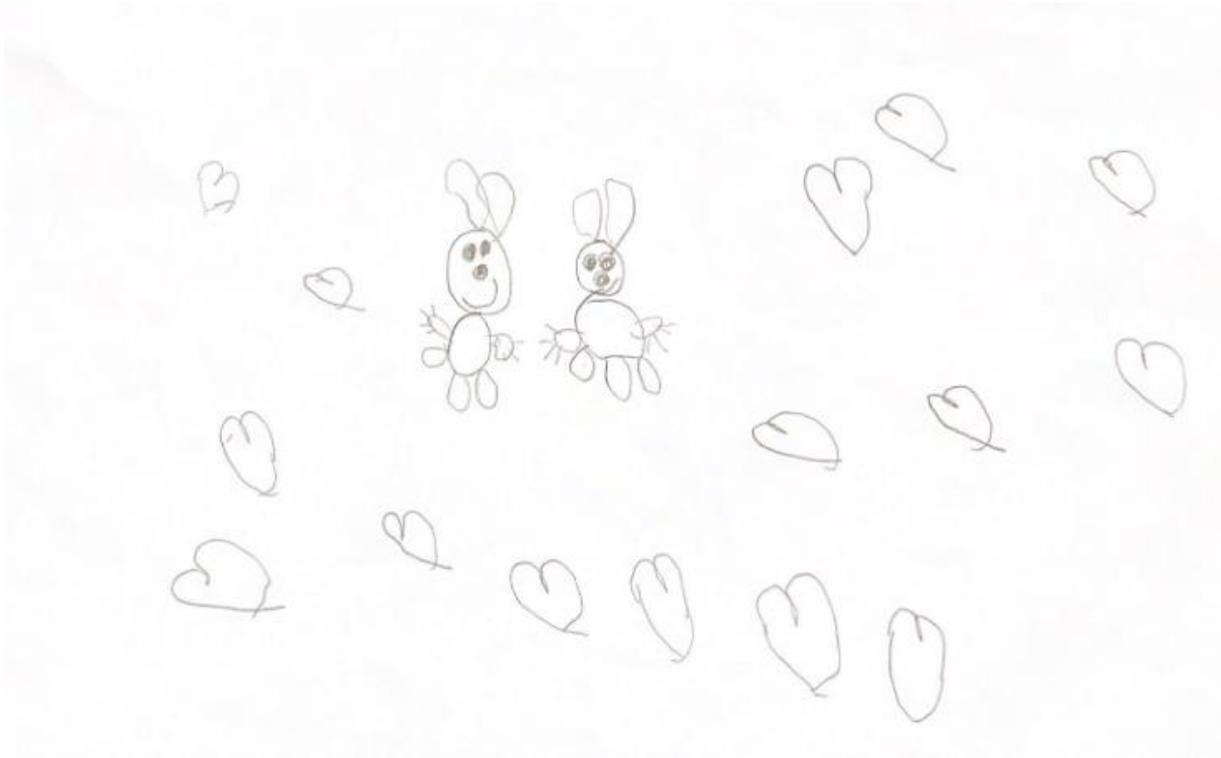
		<p>Savoir prendre des décisions</p> <p>Savoir communiquer efficacement</p> <p>Savoir gérer ses émotions</p> <p>Avoir de l'empathie pour les autres</p>			<p><u>Phase 4</u> : A la fin de la séance un temps de verbalisation va être effectué pour reprendre la question initiale et pour voir si les règles du débat ont été respectées « dans les règles, qu'est ce qui a été respecté et qu'est ce qui ne l'a pas été? ».</p>	
8	<p>Savoir résoudre des conflits de manière non violente</p> <p>Trouver des solutions en cas de conflit</p>	<p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie</p> <p>Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres</p> <p>Savoir communiquer efficacement</p> <p>Avoir de l'empathie pour les autres</p> <p>Savoir gérer ses émotions</p>	20	<p>Coin regroupement</p> <p>Classe entière</p>	<p>Je vais recontextualiser par rapport au débat. : « nous avons fait un débat sur les différentes solutions qui ont été trouvées pour éviter un conflit entre l'ours et la belette. Je vais maintenant lire la fin de l'histoire pour voir ce qu'il se passe et voir si c'est la solution qui vous a semblé la plus adaptée».</p> <p>Je vais ensuite relire l'album en entier et nous allons faire un bilan oral de ce qu'ils ont retenu.</p>	<p><i>Deux pour moi</i> <i>Un pour toi</i> de Jörg Mühle</p>

Annexe III : Dessins des élèves









Annexe IV : Affichage oral réflexif

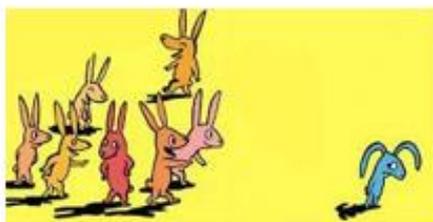
LES REGLES D'OR DU DEBAT



J'ATTENDS QU'ON ME DONNE LE BÂTON DE PAROLE POUR PARLER



JE NE COUPE PAS LA PAROLE



J'ECOUTE LES AUTRES SANS ME MOQUER



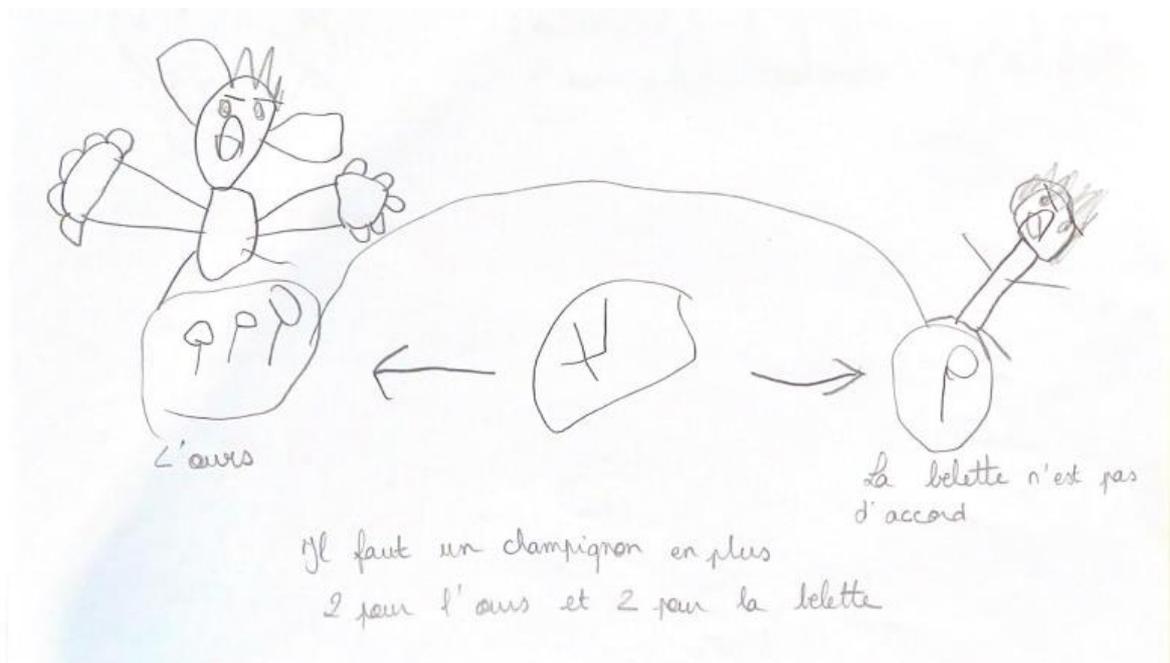
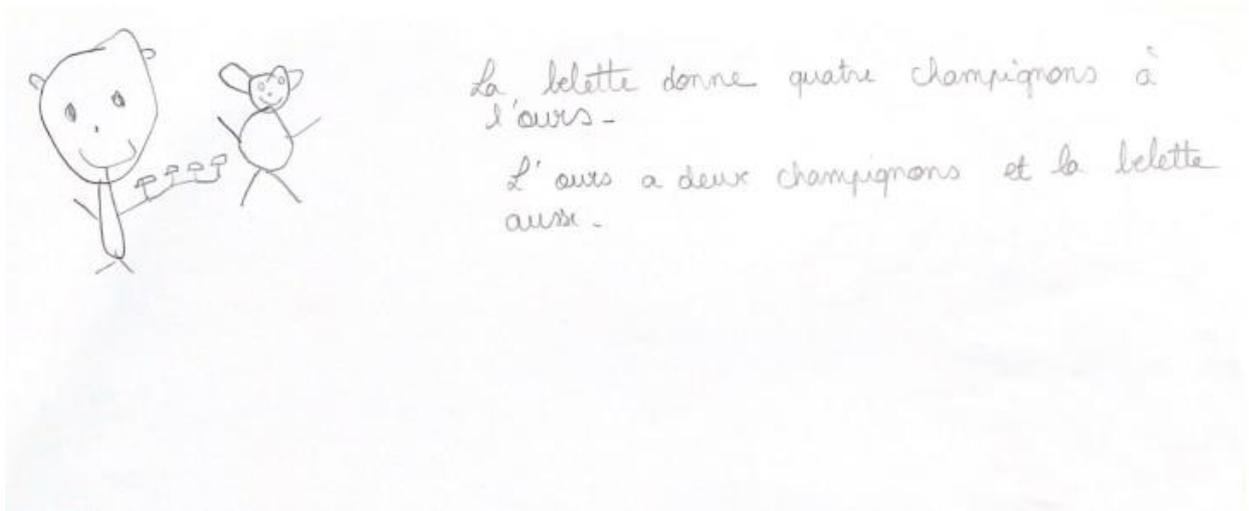
TOUT LE MONDE A LE DROIT DE PRENDRE LA PAROLE

Annexe V : Grille d'observation oral réflexif 1

	Je participe	Le contenu des propositions : est-ce que j'argumente ?	Je ne parle que quand j'ai le bâton de parole dans les mains	Je ne coupe pas la parole	Je ne me moque pas
Al	X		Interrompt souvent et coupe la parole.		
Ar	X 1 fois			X	X
C	X	Parle de ses soeurs		X	X
De	X		Interrompt souvent et coupe la parole.		X
Da	X			X	X
Ei	X			X	X
Eo	X			X	X
H	X		Interrompt très souvent et coupe la parole. Prend parfois la parole pour me parler seulement à moi.		X
J	X	Pour résoudre le conflit, elle a proposé d'aller s'excuser ou d'aller voir la maitresse.		X	X
K	X	Elle a parlé de ce qu'elle avait reçu comme cadeau pour son anniversaire (aucun rapport avec le sujet du débat)		X	X
Ls	X			X	X
Lr	X			X	X

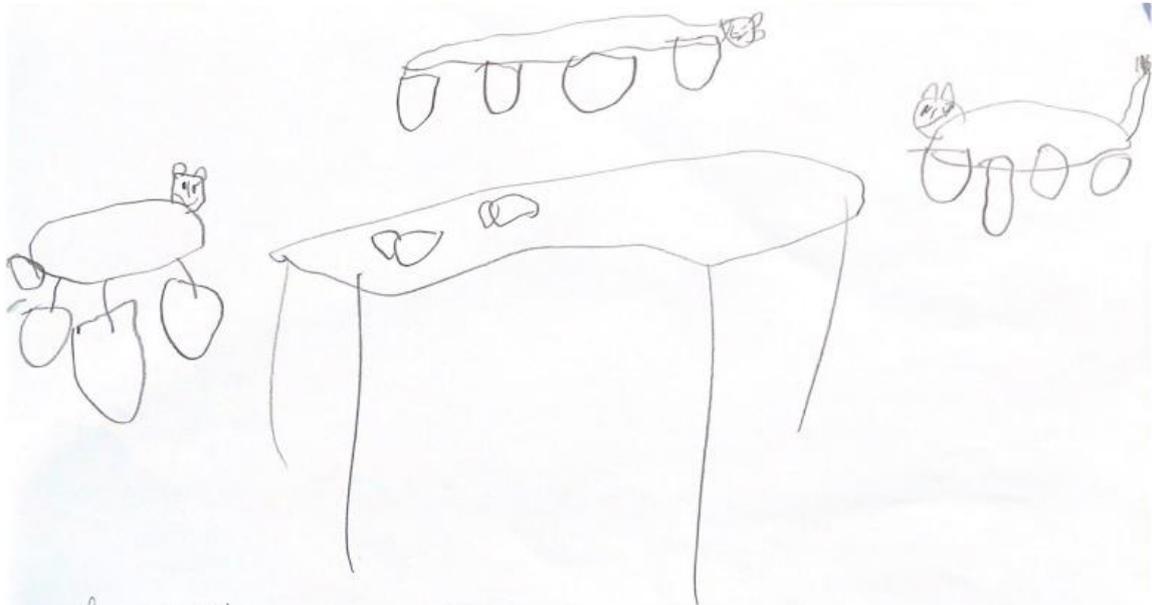
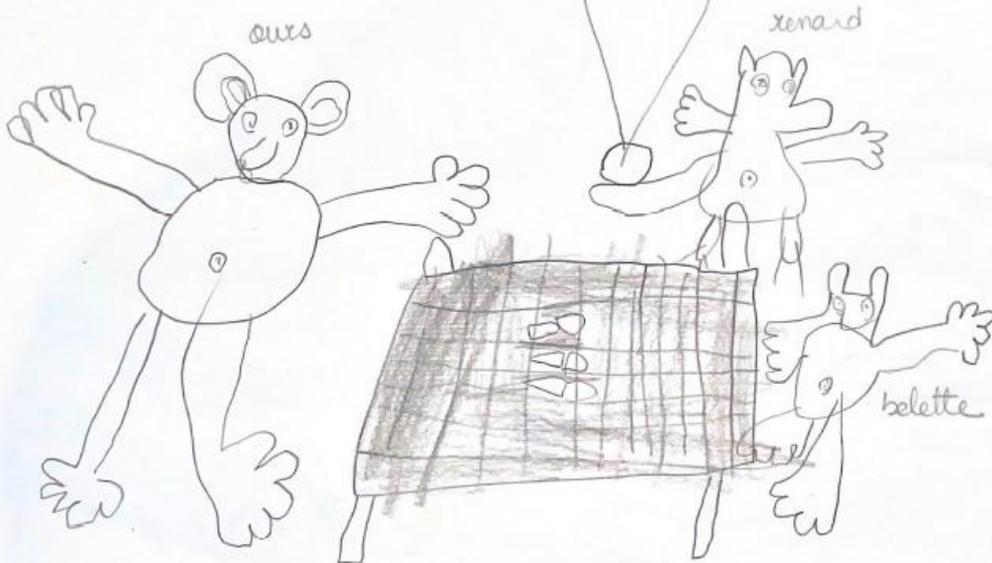
Lu	X 1 fois	Parle de son camarade de classe		X	X
Ly	X	Parle de sa camarade de classe lorsqu'elle se dispute, elle explique qu'elle la fait rire pour se faire pardonner.		X	X
Ml	X	Parle beaucoup des relations avec ses sœurs.		X	X
Mt	X 1 fois	Parle de ses soeurs.		X	X
Mx	X			X	X
Na	X	Parle de son camarade de classe et de sa grande sœur.		X	X
No	X 1 fois		Ne parle pas toujours en possession du bâton de parole		X
Sv	X 1 fois			X	X
Sc	X			X	X
Sz	X 1 fois	Parle de sa camarade de classe		X	X
T	X			X	X
W	X		Coupe parfois la parole	X	X

Annexe VI : Dessin des élèves 2





un peu l'ours
un peu le renard
un peu la belette



Le renard en a mangé un.
L'ours dit un peu toi et un peu moi.



Annexe VII : Grille d'observation oral réflexif 2

	Je participe	Le contenu des propositions : est-ce que j'argumente ?	Je ne parle que quand j'ai le bâton de parole dans les mains	Je ne coupe pas la parole	Je ne me moque pas
Al	X	N'argumente que sur sa proposition. N'écoute pas les autres et redonne sa proposition plusieurs fois dans le débat.	X	X	X
Ar	X 1 fois		X	X	X
C	X	Ses propos sont toujours en rapport avec le débat.	X	X	X
De	X		Ecoute ses camarades mais prend beaucoup la parole et pas seulement quand elle a le bâton de parole. Elle réagit à tout ce qui est dit. Elle coupe souvent la parole.		X
Da	X			X	X
Ei	X 1 fois		X	X	X
Eo	X		X	X	X
H	X		N'arrive pas à parler seulement avec le bâton de parole. Il coupe la parole à tout le monde. Par contre il est attentif à ce qui est dit et redemande parfois de reformuler car il n'a pas entendu ce qui a été dit.		Se moque de l'une de ses camarades

J	X	Elle argumente bien ses propos. Amène le terme de juste et de partage. Propose d'aller voir la maitresse.	X	X	X
K	X		X	X	X
Ls	X	Renvoie à ce qu'il se passe à la maison avec son frère qui ne veut pas partager.		X	X
Lr	X	Écoute les autres et demande de reformuler quand il n'a pas compris.		X	X
Lu	X			X	X
Ly	X 1 fois		X	X	X
Ml	X		X	X	X
Mt	N'a pas participé			X	X
Mx	X			X	X
Na	X	Renvoie à ce qu'il se passe à la maison, quand sa sœur ne veut pas partager. Il parle des jouets qu'il va avoir.	Lui arrive de couper la parole.		X
Nc	N'a pas participé		X	X	X
Sv	N'a pas participé		X	X	X
Sc	X			X	X
Sz	X			X	X
T	X			X	X
W	X		Lui arrive de prendre la parole sans le bâton de parole.		X

Annexe VIII : Grille d'observation après les deux séquences

	Date de naissance	Sexe	Nombre de frères et sœurs	Aucune interaction ou très peu d'interaction	N'interagis qu'avec la maitresse	Interagis avec ses camarades mais sans attendre de réponse, sans les écouter	Interagis avec ses camarades, attend une réponse et est à l'écoute	Rentre souvent en conflit avec ses camarades
Al	03/03/2015	M	3			X		
Ar	29/06/2016	M	0			X		
C	11/07/2016	F	3				X	
De	31/12/2016	F	0			X		
Da	20/11/2016	F	0				X	
Ei	10/12/2016	F	1				X	
Eo	07/03/2016	F	1				X	
H	12/03/2016	M	0				X	
J	12/03/2016	F	2				X	
K	08/02/2016	F	1				X	
Ls	10/08/2016	F	1				X	

Lr	04/11/2016	M	1				X	
Lu	11/07/2016	M	1				X	
Ly	09/05/2016	F	1				X	
Ml	19/03/2016	M	2				X	
Mt	03/07/2016	M	2				X	
Mx	24/09/2016	M	1			X		
Na	21/10/2016	M	2				X	
No	18/08/2016	M	0				X	
Sv	20/08/2016	M	0	X				
Sc	04/01/2016	M	1				X	
Sz	04/08/2016	F	0				X	
T	11/06/2016	M	0				X	
W	15/07/2016	M	1				X	

Annexe IX : Transcription oral réflexif:

- Avec le groupe des bleus et des verts: 12min

Je redonne les solutions proposées par les élèves. Pour vous quelle est la meilleure solution et pourquoi ? pourquoi vous avez choisi cette solution ?

J : Il faut couper en deux les champignons car si la belette n'en a qu'un ce n'est pas juste. Il faut prendre un couteau et couper en deux et là c'est juste. S'ils ne partagent pas ce n'est pas juste.

MI : c'est le plus petit qui doit manger plus car sinon il ne va pas être grand.

Moi : Qu'est-ce que vous en pensez ?

H : les grands ont aussi besoin de manger.

Da : Il faut le couper parce que sinon ils vont se bagarrer.

Eo : j'ai « raison » avec Da parce que sinon ils vont beaucoup se bagarrer. Ils vont se donner des « gifles ».

K : Je suis d'accord avec Da et Eo et il faut couper en deux les champignons comme ça ils ne vont plus se disputer et ils seront contents.

MI : quand on se dispute, pour se réconcilier on se parle ou on se fait rigoler.

H parle sans le bâton de parole.

Ar : Il faut aller chercher un autre champignon comme ça ils ne vont plus se disputer.

H : qu'est-ce qu'il a dit je n'ai pas entendu ?

Ar : Il faut aller chercher un autre champignon comme ça ils ne vont plus se disputer.

AI : on coupe et comme ça ça fait un demi-champignon pour chacun.

J : Le fait qu'il y ait trois champignons et que le renard en mange un, ça en fait un pour la belette et un pour l'ours donc ça c'est juste. Car il y en aura un pour chacun. S'ils se disputent il ne faut pas car sinon ils ne seront plus copains et le renard va tout manger.

H : je ne suis pas d'accord avec Justine car s'ils ne retrouvent pas de champignons c'est la fin.

Eo : il faut aller chercher un autre champignon.

J : ce n'est pas bien de se bagarrer car après on se fait mal et il faut en parler à la maitresse.

Ei : il faut couper en deux car sinon ils vont se bagarrer.

Moi : si je dis qu'il faut trois champignons pour la belette et aucun pour l'ours, qu'est-ce que vous en pensez ? est-ce que vous êtes d'accord ?

AI : je suis d'accord, il faut couper en deux les champignons et en donner un et demi à chacun.

Moi : donc 3 pour la belette et aucun pour l'ours ?

AI : Ah non alors

H parle sans le bâton de parole : moi je ne suis pas d'accord.

AI : on coupe en deux et ça fait un demi

H : je ne suis pas d'accord car sinon la belette va dire j'ai faim, je veux tous les champignons.

MI : quand on se bagarre il ne faut pas faire mal, il ne faut pas se bagarrer.

K : il faut que la belette coupe deux champignons pour elle et l'ours va avoir deux champignons coupés. Et l'autre champignon, le troisième on le donne au renard comme ça, c'est partagé.

Moi : est ce que vous savez ce qu'est le partage ?

Comme j'ai posé une question tous les élèves répondent en même temps.

Tout le monde : oui moi je sais, oui

K interrompt **MI** pour dire le partage c'est

MI : partager c'est quand on prête des choses aux voisins, aux copains ou aux cousins, ou aux adultes.

H interrompt *MI* pour dire : ou aux adultes ou aux copines

Ly prend le bâton de parole et *H* la coupe pour dire mais je croyais que tu ne voulais pas parler.

Ly : j'avais un jouet et je les prêtés à *Eo*.

Eo : si...Si...si

H coupe *Eo* et dit si...si... si on fait pour se moquer.

Eo : Si l'ours dit un pour moi et un deuxième pour moi et que la belette n'en a pas un deuxième, ils vont se bagarrer, ils vont se donner des gifles et vont se faire mal et ça ce n'est pas juste.

H interrompt *Eo* pour me parler. Je n'ai pas compris, elle peut répéter ?

Eo : et si on prend un couteau pour couper le troisième champignon, ils peuvent en avoir deux et ça c'est juste.

Da : Comme ça ils ne vont pas se bagarrer.

- Avec le groupe des rouges et des jaunes: 14min

Dans vos dessins, il y a eu trois solutions qui sont ressorties, dans la première il faut rajouter un champignon comme ça, ça fait deux chacun, ensuite des enfants ont dit qu'on allait prendre un couteau pour couper le champignon en deux et qu'il y allait en avoir un et demi pour la belette et un et demi pour l'ours, et les autres ont dit un pour l'ours, un pour la belette et un pour le renard.

Qu'en pensez-vous ?

De me coupe : moi je préfère que le renard mange

Je donne le bâton de parole à *De* mais elle ne sait plus quoi dire.

Moi : Quelle est la solution que tu préfères et pourquoi ?

De : la solution que je préfère c'est que je préfère que le renard mange un champignon, car comme ça ils ont un champignon chacun. Un pour la belette et un pour l'ours.

C : on peut couper le champignon comme ça il y en a un pour l'ours, une pour la belette et la moitié pour chacun.

Sz : Il en faut pour la belette, un pour l'ours et un pour le renard

Na : Sinon on peut en trouver pleins des champignons, comme ça ils ne disputent pas.

Lo : qu'est-ce qu'il a dit ?

Na : on peut prendre pleins de champignons comme ça ils ne se bagarrent pas.

W : on peut couper en morceau

Lo : il faut couper les champignons en deux

C : Ils peuvent prendre un champignon chacun de leur côté

Moi : Qu'en pensez-vous ?

De : Non je ne suis pas d'accord, parce que s'il en prend un de son côté

Na : Je n'ai pas entendu

De : je ne suis pas d'accord, parce que s'il en prend un de son côté ils vont encore se bagarrer

T : il y a un renard qui va apparaître et il va manger le champignon, car la belette a mis la fourchette comme ça et le renard est derrière l'arbre et il mange le champignon.

Lu : il faut cueillir quatre champignons comme ça deux pour l'ours et deux pour la belette

Moi : Qu'est-ce que ça fait s'il y en a deux pour la belette et deux pour l'ours ?

Lu : la belette grandit et l'ours devient plus fort

De coupe *Lu* et dit non je ne suis pas encore d'accord

Sc : il faut partager les champignons ?

Moi : qu'est ce que c'est le partage ?

W : le partage c'est

De coupe la parole et dit le partage

W : Le partage c'est quand on croque dedans, on ne mange pas tous et on donne le reste à l'autre

Lo prend la parole sans le bâton de parole

T : Partager ça veut dire qu'on coupe en deux

De : Partager ça veut dire qu'on prête ses jouets, qu'on joue avec les autres et qu'on prête ses affaires.

Sz : Partager ça veut dire donner à quelqu'un d'autre

Na : ma sœur elle ne partage jamais avec moi. Je veux jouer avec mais elle ne veut pas. Je l'ai dit à maman mais ma maman lui demande mais ma sœur ne partage toujours pas avec moi.

Le bâton de parole ne circule plus.

Lo : Aller en acheter un autre ?

De coupe la parole et dit mais moi je sais

W coupe aussi la parole et dit mais moi aussi je sais

De reprend le bâton de parole et dit : on pourrait lui demander gentiment

Na : mais je lui demande gentiment mais elle ne veut pas quand même

De : peut-être que ce sont des choses fragiles ?

Na : non

De : la solution c'est d'acheter un autre jouet.

Sc : il faut...ah je ne m'en rappelle plus

Silence

Moi : Si je vous dis par rapport à l'histoire que j'en donne trois à l'ours et zéro à la belette, est ce que vous êtes d'accord avec moi ?

Non a l'unanimité.

Lu : il faut prendre un autre jouet pour *Na*

De et *W* discutent.

T : il va en donner un à l'ours, un à la belette et un pour le renard

Lo : Il faut en chercher un autre dans la forêt

Na discute. Ce n'est pas grave car maman va m'acheter d'autres jouets.

Le bâton de parole circule pour que *Mx* parle mais *Na* continue de dire les jouets qu'il va recevoir.

Mx : la belette elle voudrait prendre l'autre champignon de l'ours et c'est pour ça que le loup vient manger un champignon.

Sc : mais non ce n'est pas un loup c'est un renard

Ls : mon frère il ne veut jamais partager avec moi

W : je ne suis pas d'accord car sinon la belette elle va manger tous les champignons.

T : je suis d'accord avec *W* car ils vont toujours se bagarrer car l'ours, il va toujours en vouloir plus. L'ours va en avoir deux et la belette qu'un.

De : moi je préfère que l'ours prenne pleins de champignons comme ça la belette en a deux et l'ours deux et comme ça tout se passera bien.

C : mais si l'un des deux va chercher un autre champignon et si pendant que l'autre va chercher un autre champignon, l'autre il mange tous les champignons alors l'autre n'aura plus de champignons.

De discute.

Lu : il faut aller chercher un autre champignon comme ça deux pour l'ours et deux pour la belette. *Mx* le coupe, mais non il ne faut pas aller en chercher, il faut les couper en deux.

Annexe X : Grille d'analyse des débats (R. Chalamet et coll, 2019)

Niveaux d'argumentation		Indicateurs
1	Absence de coopération dialogale et argumentative	Le discours d'autrui n'est pris en compte : les énoncés se succèdent sans relation entre eux.
2	Coopération dialogale	Les énoncés sont complémentaires mais n'apportent pas d'arguments : phrases avec « et puis..., et puis... ».
3	Coopération dialogale et argumentative	Les contenus sont repris et sont soit contredits (désaccord explicite) soit partagés (accord explicite) mais sans apports nouveaux.
4	Coopération dialogale et argumentative renforcée	Les contenus sont retravaillés et de nouveaux arguments sont apportés (aussi bien en cas de désaccord que d'accord).

Développer les compétences psychosociales des élèves pour favoriser les interactions sociales

Résumé :

Plusieurs observations m'ont amenée à constater qu'il n'y avait pas d'interactions entre les élèves, qu'ils ne s'écoutaient pas et qu'ils étaient égocentriques. Les recherches menées à ce sujet m'ont permis de voir que ce constat était normal et lié à l'âge des élèves. J'ai alors mis en place deux séquences, en partant d'albums de littérature jeunesse pour arriver à un oral réflexif afin de développer certaines compétences psychosociales chez les élèves et de développer leurs interactions sociales. Celles que je voulais développer principalement étaient « savoir communiquer efficacement » pour pouvoir s'écouter et interagir, « savoir gérer ses émotions » et « avoir de l'empathie pour les autres ». Cependant, ces séquences m'ont aussi permis, en tant qu'enseignante, de changer mon rôle et ma posture et de voir que cette situation ne venait pas que des élèves mais aussi du contexte de la classe et de moi. L'enseignant doit faire preuve de bienveillance mais cela ne signifie pas ne pas fixer de cadre. De plus, en maternelle, tout doit s'apprendre. Les règles de la vie de classe sont aussi un apprentissage.

Mots clés : interactions sociales, égocentrique, compétences psychosociales, écoute, empathie, bienveillance, oral réflexif

Develop students' psychosocial skills to foster social interactions

Abstract : Several observations led me to note that there was no interaction between the students, that they did not listen to each other and that they were egocentric. The research carried out on this subject allowed me to see that this observation was normal and linked to the age of the students. I then set up two sequences, starting from albums of children's literature to arrive at a reflexive oral in order to develop certain psychosocial skills in the students and to develop their social interactions. The ones I mainly wanted to develop were "knowing how to communicate effectively" to be able to listen and interact, "knowing how to manage your emotions" and "having empathy for others". However, these sequences also allowed me, as a teacher, to change my role and my posture and to see that this situation did not come only from the students but also from the context of the class and from me. The teacher must show caring but that does not mean not setting a framework. In addition, in kindergarten, everything must be learned. The rules of class life are also a learning.

Keywords : social interactions, egocentric, life skills, listening, empathy, caring, reflexive oral.