



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

1.	Les enjeux	5
2.	La nécessaire prise en compte de la disparité des acquisitions langagières	6
3.	Rôle de l'ATSEM	8
4.	Quelques exemples de situations ordinaires pour travailler le langage oral	9
	4.1. L'arrivée en classe, l'habillage/le déshabillage, le passage aux toilettes, etc.	9
	4.2. L'accueil des enfants après la sieste	10
	4.3. La résolution d'un conflit suite à un incident dans la cour	12

« L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser » (Programme de l'école maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – L'oral).

Le développement des compétences en matière de langage oral à l'école maternelle s'inscrit dans différentes modalités, toutes aussi essentielles les unes que les autres pour créer une dynamique d'apprentissage. Il s'agit dans cette section de proposer des modalités d'intervention sur l'oral dans des situations ordinaires de la classe. Le langage oral y est travaillé dans son contexte à partir du quotidien de l'enfant.

L'enfant a commencé à explorer le langage de communication avec sa famille et continue à le faire, tout au long du cycle 1. S'appuyant sur les objets et les actes du quotidien, le maître amène les enfants à **travailler** ce type d'oral, d'abord par la manipulation du vocabulaire de base qu'il est indispensable que l'enfant s'approprie et par la précision et la complexification des énoncés produits. L'enseignant met à profit les occasions fournies par la vie quotidienne pour y greffer des objectifs portant sur l'amélioration du langage. Cet oral qui laisse une part importante aux gestes est utilisé dans la plupart des situations de communication de la vie quotidienne. Il permet aux petits de se faire comprendre efficacement en contexte en utilisant langage, gestes et mimiques ; cette situation est précieuse pour inscrire le plus tôt possible la relation enseignant-élève dans des échanges langagiers.

Cependant tous les enfants n'ont pas la même maîtrise de ce langage de communication à leur entrée à l'école maternelle. Certains enfants arrivent à l'école avec des expériences plus riches, plus nombreuses et plus variées de cet usage premier du langage oral. En effet, ceux qui ont fréquenté des structures de garde ont déjà appris à s'adapter à de nombreux interlocuteurs adultes hors de la cellule familiale. Pour les autres, cet apprentissage reste à faire au sein de groupes (classe et école) où les relations et la proportion adultes-enfants sont très différentes des expériences de communication vécues jusque-là. Les enseignants de petite section connaissent bien cette situation, si délicate en début d'année scolaire. C'est bien la multiplicité des adultes et des interactions variées qui en découlent qui élargit le champ d'expérience langagière de l'enfant.

Ce type d'expérience langagière ne s'enseigne pas de façon explicite et programmé. Il est cependant nécessaire d'anticiper et de saisir toutes les occasions de la vie des enfants dans la classe et dans l'école pour le travailler. Si pour les enfants, le langage oral reste toujours intégré aux situations vécues, il se doit, en revanche, d'être clairement identifié par l'enseignant comme un objet d'amélioration. Cette attitude constante d'attention à la forme du langage oral utilisé (vocabulaire et syntaxe) et de verbalisation de toute expérience vécue relève de la posture professionnelle de l'enseignant d'école maternelle qui est toujours très vigilant sur les mots choisis et les formulations proposées.

1. Les enjeux

L'enseignant dispose de deux autres grands types de situations ([consulter la fiche repère n°1 les divers types de situations orales](#)) pour développer les compétences orales de chaque enfant. Dans les situations d'apprentissage et dans les situations pédagogiques régulières, l'enfant apprenant travaille l'oral dans un groupe plus ou moins important. Il y a alors peu ou pas de place pour des relations individualisées entre l'adulte et l'enfant : c'est la communauté d'apprentissage qui régit alors les échanges.

Ce sont les situations liées à la vie ordinaire qui ouvrent des usages de l'oral permettant de travailler lexicale et syntaxe dans une relation plus individualisée adulte-enfant. Ce dispositif, proche de l'univers familial, rassure certains enfants moins exercés à échanger avec des adultes hors du cercle de la famille. Dans ce type de situation, c'est bien avec le sujet enfant que l'adulte communique plus qu'avec l'élève en tant que tel. Ces échanges ont toute leur place en classe et doivent aussi être développés tout au long de l'école maternelle même s'ils prennent une place très importante en petite section. Au-delà du développement du capital lexical et de la complexification syntaxique, les usages de l'oral dans ces dispositifs recouvrent des dimensions psychoaffective et sociale déterminantes pour le développement de l'enfant dans sa relation avec autrui et avec lui-même.

- une dimension psychoaffective : le développement global de l'enfant tire parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne à l'enfant des outils plus précis pour formuler et partager ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans un processus d'individuation et d'affirmation de son identité.

Les situations ordinaires de la classe sont le théâtre d'émotions et de sentiments vécus individuellement, en petit groupe ou collectivement. Avec l'aide de l'enseignant, ces émotions et ces sentiments formulés et repris dans leur contexte peuvent de plus en plus aisément être identifiés et anticipés par les enfants. Ce travail renforce au fur et à mesure le processus d'individuation et d'affirmation de l'identité de l'enfant qui peut mieux exercer un contrôle personnel de ses comportements grâce à l'appropriation de moyens d'auto régulation (anticipation, prévision, recul réflexif, tous éléments liés au langage).

- une dimension sociale : le sentiment d'altérité se développe au sein d'interactions développées au sein d'un groupe ; le langage apparaît rapidement comme un moyen d'entrer en relation et d'exercer un pouvoir sur autrui. Il est important que l'enseignant organise et régule le quotidien de sa classe (en plus des temps d'apprentissage) par le langage oral. L'aménagement et les dispositifs proposés ([consulter Oral section 1.4 Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières](#)) invitent aux échanges verbaux entre les enfants, entre les adultes et les enfants. Ces relations vécues avec les autres offrent à l'enfant des occasions de construire un sentiment d'appartenance à un groupe qui se renforce par toutes les situations d'apprentissage dans les différents domaines de l'école maternelle.

2. La nécessaire prise en compte de la disparité des acquisitions langagières

Dès l'entrée en petite section, la variabilité interindividuelle est forte dans les énoncés des enfants, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Cette variabilité est fonction des expériences rencontrées, de leur contexte et des progrès que chacun aura pu réaliser. Les usages du langage oral mis en œuvre dans le cadre de la vie quotidienne et/ou le contexte familial, hors de l'école ont une incidence considérable sur les prises de paroles, la posture et les conduites langagières de chaque enfant ; et cela avant que l'école ne constitue une communauté d'apprentissage dès les premiers jours de la petite section, permettant à chaque enfant de développer son langage. Pour ce faire, les dispositifs et les situations doivent être sécurisants et variés. Il faut veiller à ce que cette incidence du milieu familial ne reste pas le facteur déterminant des futures conquêtes langagières de l'enfant. La relation que l'enseignant s'efforce de tisser avec les familles vise à modérer ces phénomènes : il s'agit en effet pour l'enseignant de faire accepter et reconnaître pour toutes les familles sa place d'éducateur et d'enseignant auprès de l'enfant.

Certaines familles connaissent bien ce rôle de l'école auprès de leur enfant, elles préparent et accompagnent ces modalités de coéducation : elles effectuent le transfert de responsabilité, d'autorité tout en valorisant les relations en dehors du cercle familial. L'enseignant a peu à réguler dans ce cas pour que l'enfant se sente autorisé à s'engager dans des relations avec ses pairs et toute l'équipe éducative. D'autres familles sont moins à l'aise pour effectuer ces actions de transfert de responsabilité et d'autorité ou n'acceptent pas vraiment cette coéducation. Dans ce cas, l'enfant ne se sent pas vraiment autorisé à entrer dans une relation éducative avec les adultes de l'école, ce qui peut constituer un obstacle majeur à la mise en place de communications orales entre l'enfant et l'enseignant.

L'enseignant ne peut laisser une telle situation se prolonger. Dans la mesure du possible, sachant que certains enfants possèdent des langues et des cultures différentes, il s'agit d'intervenir au mieux auprès des parents, mais aussi de l'enfant concerné.

Par exemple, le moment de l'accueil est un lieu pour ce type d'échanges oraux entre l'enseignant et un enfant ; l'enseignant restaure la face des parents devant l'enfant avant d'opérer le transfert de responsabilité et d'autorité qui rassure l'enfant et l'autorise au plaisir du jeu des expériences, des échanges, etc.

Un exemple de relation construite avec les parents d'un enfant scolarisé en PS

Témoignage de l'enseignant

« W. est arrivé en septembre. C'est un petit garçon en observation de tout, mais qui ne parle pas et se comporte comme beaucoup de tout-petits n'ayant jamais connu la collectivité : il frappe, il ne prête pas, il court et hurle en récréation... Il se blesse souvent car il est téméraire, mais aussi parce que les copains rendent les coups ou convoitent le même jeu.

À plusieurs reprises, il se retrouve avec une égratignure ou un bleu, ce qui déchaîne les foudres de son père. Une autre fois, c'est son manteau (non étiqueté) qui a été confondu par un parent et a été pris. À la suite de ces incidents, le papa engage le conflit avec moi devant l'enfant avec le

même discours : « Les enseignants sont incompetents, ils ne surveillent pas les enfants pendant la récréation, ils boivent leur café, laissent les enfants livrés à eux-mêmes, etc. ». À chacune de ces altercations, je constate une méconnaissance des enjeux de l'école et une peur terrible du père que je ne sois pas dévouée, à chaque seconde à son enfant.

Une réunion de parents au cours de la première période de l'année se recentre sur cette même problématique car une autre famille a du mal à comprendre également que l'enseignant ne soit pas concentré uniquement sur son enfant dans une modalité de préceptorat. La majorité des parents qui assistent à cette réunion s'agacent face à ces deux familles et soutiennent mes propos.

Cependant le père continue de tempêter, d'agresser verbalement et finit par menacer de ne plus amener son fils à l'école. Je convoque le papa après la première agression en restant très ferme sur ma compétence et sur l'enjeu de l'école et son dispositif d'accueil : deux adultes pour une classe, apprentissage de l'autonomie, exprimer ses émotions et donc dire à l'adulte...

Suite à un nouveau conflit avec agression verbale, la directrice explique au papa, par téléphone, que son attitude agressive envers le personnel de l'école suite à une nouvelle blessure est inacceptable et que ça ne peut se reproduire sous peine d'écrire un rapport à l'IEN.

W. arrive en classe, le lendemain, sans le sourire, l'air inquiet et ne voulant pas entrer en contact avec moi. Il me rejette (même s'il ne parle pas, il est très attaché à mon bonjour et vient souvent me tirer par le bras pour me montrer un jouet qu'il désire ou un endroit où il souhaite aller. Il cherche mon approbation et mon soutien positif).

Je vais vers lui et m'isole avec lui. Je lui explique que son papa s'est mis en colère parce qu'il veut le meilleur pour lui et qu'il a peur pour lui. Je lui précise qu'il est important qu'il vienne me voir quand il se blesse car je suis aussi là pour prendre soin de lui. C'est ce que son père attend de nous deux, ce qui me permet de le prévenir de ce qui se passe à l'école. J'ajoute également qu'il est important pour moi qu'il se sente en sécurité et que son père ait confiance en moi.

Je lui indique que, par contre, il a le droit de jouer dans la cour, de courir, de sauter, de tomber, qu'il ne doit pas avoir peur de la colère de son père s'il se blesse. Que c'est mon travail d'expliquer à son père qu'il a besoin de faire des expériences pour grandir et pour ne plus avoir peur.

Les jours suivants, c'est la maman qui vient amener l'enfant. Je lui explique devant son fils que je comprends les peurs du papa tout en les minimisant devant l'enfant et je demande à la maman de rassurer son mari. Celle-ci exprime qu'elle partage mon point de vue et que son mari exagère. Je lui précise et insiste que je ne céderai pas à la pression du papa. Les règles de vie sont décidées par l'Éducation Nationale : à l'école W. a le droit de faire les expériences qui lui sont proposées pour son bien-être et son développement, mais qu'il faut que W. apprenne à venir me voir quand il se fait mal ou quand on l'embête.

Depuis ce dernier entretien, W. a le sourire, il m'appelle par mon prénom comme tous les autres enfants et dès qu'il a un souci c'est vers moi qu'il vient.

Le travail sur le langage oral a été très fructueux : du geste, du pointé du doigt, il est passé au mot phrase pour signifier une émotion, un désir, un mécontentement.

Depuis son père est revenu chercher son enfant, et progressivement il est entré dans des échanges de façon plus détendue et sereine. Alors que je l'informais d'une légère blessure de W., il est même arrivé qu'il me réponde « c'est normal, c'est de son âge ».

Le temps passé avec les familles et les enfants se révèle déterminant pour garantir la possibilité d'échanges langagiers avec tous les enfants.

3. Rôle de l'ATSEM

Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative.

Ils peuvent, également, être chargés de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Ils peuvent, en outre, être chargés, en journée, des mêmes missions dans les accueils de loisirs en dehors du domicile parental des très jeunes enfants.

Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés. (Décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, modifié par le décret n°2008-182 du 26 février 2008).

Les ATSEM exercent un rôle éducatif en direction des enfants accueillis en classe maternelle sur le temps scolaire et périscolaire. Dans la plupart des cas, ils sont souvent plus longtemps en présence des enfants accueillis que les enseignants ; il est donc indispensable de les sensibiliser à la question du langage oral dans leur action éducative. Les associer à l'acquisition des usages de ce type d'oral permet de démultiplier les temps individuels d'interactions adultes-enfants sur le temps scolaire et d'assurer une continuité éducative sur tous les temps de la journée à l'école.

Il est nécessaire que l'équipe enseignante et l'équipe des ATSEM prennent un temps chaque année (au moment de la prérentrée de préférence) pour définir leur projet en langage et les rôles complémentaires au sein de la communauté éducative :

- Les modalités d'acquisition du langage oral y sont évoquées :
 - » l'importance des « pointer » du doigt en situation avec un vocabulaire précis et adapté ;
 - » des interactions valorisantes et sécurisées ;
 - » des formulations correctes.
- Les moments propices à ces interactions et permettant de travailler le vocabulaire en situation sont repérés : par exemple,
 - » le rangement : le lexique concernant les lieux, les objets, les jeux, les prépositions de positionnement, les actions, etc. ;
 - » la sieste et l'habillage : le lexique concernant les vêtements, partie du corps, prépositions de positionnement, etc. ;
 - » l'hygiène : le lexique concernant les parties du corps, l'eau, les actions, etc. ;
 - » l'arrivée et le départ : le lexique et les expressions concernant les salutations. ;
 - » les moments de vie dominés par une émotion, un sentiment qui permettent de nommer et décrire le lexique et les expressions les concernant ;
 - » les événements, les incidents ;
 - » les événements sociaux (goûter d'anniversaire, fête, etc.).

- » Le temps périscolaire se prête aussi aux interactions :
 - les repas : le lexique concernant les aliments, le matériel, le goût, les actions y sont travaillés en contexte ;
 - les jeux à règles ;
 - les jeux d'imitation.

4. Quelques exemples de situations ordinaires pour travailler le langage oral

Toutes les occasions doivent être saisies et faire l'objet d'une attention particulière de la part du maître pour permettre à chaque enfant de s'engager dans la communication orale, d'autant que la relation de l'enseignant à ses élèves doit s'établir par le langage.

4.1. L'arrivée en classe, l'habillage/le déshabillage, le passage aux toilettes, etc.

Ce sont des moments privilégiés pour établir un échange individuel entre l'adulte et l'enfant. En petite section, l'ATSEM (il est souhaitable qu'elle soit présente dans la mesure du possible) peut participer à ces échanges individualisés avec les enfants.

Ces échanges peuvent porter :

- **sur la vie extrascolaire de l'enfant**, c'est-à-dire ses activités en dehors de l'école. Ces conversations ont souvent peu d'intérêt à être partagées en grand groupe car elles peuvent marquer une grande différence entre les enfants (certains ayant toujours des expériences extrascolaires très valorisantes à relater). Ces entretiens, ces prises de paroles des enfants commencent très souvent par « moi, tu sais, à ma maison, j'ai... » ou « chez ma mamie, il y a... ». Le jeune enfant ne sait pas encore séparer sa vie privée avec sa famille, de sa vie à l'école. C'est un tout dont il ne peut pas autonomiser les parties et encore moins cacher l'une ou l'autre. Dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité, il a donc besoin de partager ce vécu avec les adultes de l'école, d'être entendu et reconnu. Les informations que peuvent révéler les enfants dans cette relation de confiance avec un adulte s'échangent au sein de l'équipe pédagogique (enseignant ou ATSEM) avec la discrétion qu'il convient d'adopter.
- **sur la façon dont il s'est habillé par rapport à la météo** : « Je vois que tu as mis tes bottes de pluie, aujourd'hui. Tu as bien fait, tu es sûr de ne pas te mouiller les pieds dans la cour. »
- **sur ses émotions, ses contrariétés, ses petits soucis...** : l'attention portée aux réactions des enfants liées à des sentiments, émotions est importante pour les aider à les évoquer, les identifier, les reconnaître et mieux les réguler quand elles limitent ou freinent son action, son engagement dans la classe.

L'aide apportée par l'enseignant auprès des enfants pour mieux gérer la frustration passe par ces échanges fréquents et individualisés sur ces émotions, sentiments. L'enseignant s'appuie sur leurs manifestations pour inviter l'enfant à partager avec l'adulte ce qui se passe, nommer ce ressenti de

l'enfant et trouver des solutions pour retrouver un état émotionnel adapté à la vie dans un groupe et aux apprentissages.

Exemples :

- » Au moment de la séparation, certains petits sont submergés par le chagrin ou une forme de mélancolie qui les amène à se replier sur eux-mêmes : l'enseignant ou l'ATSEM va aider l'enfant à mettre des mots sur cette tristesse, avant de le rassurer sur ce qui l'inquiète puis progressivement engager la conversation vers d'autres sujets (différents selon chaque enfant) et faire des propositions d'activités qui vont lui permettre de prendre sa place dans le groupe et dans les activités de la classe.
- » Il est tout autant intéressant de faire pointer les sentiments de gaieté quand un enfant arrive souriant, plein d'allant : « Tu as l'air très en joie ce matin, je te vois avec le sourire : c'est une belle journée qui s'annonce ! ... »

4.2. L'accueil des enfants après la sieste

L'exemple traité concerne une section de petits et de tout-petits. Cette proposition est à partager avec les ATSEM qui accompagnent le lever échelonné de la sieste.

Dans le cas de classes maternelles à plusieurs sections, la situation la plus commune est que l'enseignant accorde vraiment toute son attention aux enfants de MS ou GS qui sont dans la classe pendant la sieste des petits. Dès l'arrivée du premier petit levé de la sieste, un travail en autonomie doit être prévu pour les élèves plus grands dans le prolongement de ce qui vient d'être fait avec eux, afin que l'enseignant soit complètement disponible pour les enfants qui se réveillent au fur et à mesure.

Dans le cas de décroissements au sein de l'école, lorsque l'enseignant de la classe de petits anime un atelier avec des élèves d'autres classes pour un projet spécifique, il sait de combien de temps il dispose avant le début du réveil échelonné.

Exemples de mise en œuvre en début d'année

Lors du départ pour la sieste, les enfants se sont déshabillés et ont rangé leurs vêtements dans des panières étiquetées à leur nom avec une photo.

Les panières sont elles-mêmes posées sur les bancs afin qu'elles soient parfaitement visibles des enfants quand ils se lèvent.

Les enfants se lèvent les uns après les autres et sont accueillis par l'enseignant.

Déroulement de la situation

1. Le retour en classe : les enfants ne sont pas forcément très réceptifs car encore un peu somnolents. Leur première manière de communiquer est plutôt non verbale : hochement de tête, grognement...

Ils ont parfois besoin d'une communication « physique » ; certains viennent s'asseoir près de l'enseignant, se collant à lui, réclamant un contact corporel.

- » **Régulation de l'enseignant :** il accueille chaque enfant, lui demande s'il a bien dormi, s'il est bien réveillé (parfois une litote compte tenu de l'apparence de certains enfants).

Une réponse verbale « oui », « non », même plus longue « oui, j'ai bien dormi », enclenche une conversation plus longue : « ton doudou a-t-il bien dormi aussi ? » « Est-ce que tu as vu si Valentine qui dort à côté de toi est réveillée ? ».

2. Passage aux toilettes et habillage : les enfants retrouvent leur panier et leurs vêtements. Les questions appellent des réponses qui n'arrivent pas forcément ; l'enfant montre la photo, le pull, répond par oui ou non, sans prendre en compte la nature de la question.

Ils commencent à s'habiller.

Ils peuvent demander de l'aide et tendre sans paroles le pantalon qui résiste.

» **Régulation de l'enseignant** : l'adulte invite l'enfant à aller aux toilettes et à s'habiller.

Il le guide dans sa recherche en lui donnant des indices ou bien en lui faisant chercher les indices (suivant le degré de réveil) : « où as-tu mis ta panier ? Que peux-tu reconnaître sur ta panier ? » ; « montre-moi la photo qui est sur la panier » ; « est-ce bien toi sur la photo ? » « Ton pull est de quelle couleur aujourd'hui ? » « As-tu des baskets ou des bottes ? »

L'enseignant verbalise les étapes successives de l'habillage. Il peut demander à l'enfant de l'exprimer lui-même ; il peut lui poser des questions : « Quel vêtement enfiles-tu en premier ? Et après ? »

L'enseignant verbalise : « Tu n'y arrives pas, regarde, tu ne l'as pas mis dans le bon sens. », etc.

L'enseignant « découvre » également ; il joue la surprise, s'étonne, rit, mais console, rassure l'enfant s'il s'affole, grimace ou commence à pleurer.

3. Faire des surprises : des « blagues » possibles vont amorcer d'autres formes de communication.

Le maître aura changé la place des paniers, permuté les vêtements à l'intérieur des paniers, fait un nœud à quelques manches, etc.

Qui a donc pu faire cette plaisanterie ?

» **Régulation de l'enseignant** : C'est l'occasion de demander à ceux qui étaient réveillés avant s'ils ont vu quelque chose.

Mais l'enseignant peut aussi évoquer des possibles : « C'est le petit lutin, je l'ai vu, il est venu pendant que vous dormiez, mais je n'ai pas pu l'en empêcher, il a fait trop vite » ou bien « C'est peut-être la marionnette qui fait des plaisanteries, elle n'est plus à sa place ; on l'interrogera plus tard... »

Il attend des commentaires, des questions qui viennent ou ne viennent pas...

Il invite l'enfant à trouver une solution (« Comment peux-tu faire ? ») et lui propose de l'aider s'il voit son incapacité.

4.3. La résolution d'un conflit suite à un incident dans la cour

Ces pratiques langagières pour réguler une situation problème ou un évènement perturbateur dans la classe ou dans la cour permettent de travailler l'emploi d'un lexique approprié, une verbalisation la plus explicite possible, l'apprentissage de la vie sociale avec l'écoute, la prise en compte de la parole de l'autre, l'entraide, le respect de la différence et l'apprentissage du traitement des informations pour résoudre un problème.

À l'école maternelle, nombreuses sont les situations conflictuelles entre enfants ou groupes d'enfants qu'il convient de mettre en mots, d'explicitier, au travers de temps de communication régulés par les adultes.

Section de petits

Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, entraînant des agressions, des cris et des pleurs. En petit groupe, avec les enfants concernés par l'incident, le maître initie l'échange entre les différents protagonistes pour réguler, apaiser, dédramatiser et permettre une réconciliation rapide.

Chaque enfant concerné est invité à dire (ou tenter de verbaliser) ce qui s'est passé.

Régulations de l'enseignant : l'enseignant favorise l'expression de chacun et aide à ce que tout puisse être dit et entendu. Il reformule en cherchant à replacer les évènements dans leur déroulement chronologique.

Remarque : pour qu'ils aient du sens pour de jeunes enfants, de tels moments de régulation doivent se tenir aussitôt après l'incident, quitte à différer une activité prévue initialement.

Section de moyens

Un conflit a éclaté dans la cour de récréation, entraînant des agressions verbales et physiques, des cris et des pleurs. En collectif et dès le retour en classe, avec les enfants concernés par l'incident et les autres enfants du groupe classe, le maître ouvre une discussion à partir de l'incident.

1. Dans un premier temps, les échanges entre les différents protagonistes permettent d'exposer les faits, la chronologie des évènements : chaque enfant concerné verbalise à sa façon ce qui s'est passé.

Régulations de l'enseignant : il favorise la confrontation d'idées et reformule en cherchant à replacer les évènements dans leur déroulement chronologique.

Il permet une communication sereine, dépassionnée, par la mise à distance qu'apporteront des propositions de solutions venant des élèves non impliqués dans l'incident.

L'enseignant soutient et aide les enfants à expliquer ce qu'ils ont fait et pourquoi, en apportant un vocabulaire précis et proposant des reformulations.

2. Vient ensuite la possibilité pour les autres enfants de décrire et expliquer ce qu'ils ont vu et entendu, et d'émettre des hypothèses pour trouver des solutions qui évitent le conflit.

L'enseignant profite de l'occasion pour reformuler les principes du vivre ensemble concernant le respect des personnes et les utiliser pour commenter l'événement et élaborer des solutions pour régler les conflits.

Section de grands

Même situation qui donne lieu à discussion ; même conduite qu'en section de moyens, mais avec des compléments.

L'occasion est donnée aux élèves d'utiliser les principes du vivre ensemble de la classe et de l'école concernant le respect des personnes pour commenter l'événement et élaborer des solutions pour régler les conflits.

Régulations de l'enseignant : il aide l'enfant à justifier son choix, sa réponse en trouvant des arguments, en mettant en mots, en construisant des phrases complexes avec « parce que ». Il accompagne les enfants dans l'éclaircissement de leur point de vue, l'explication de leur attitude, de leur réaction.