

# APPRENTISSAGE DES HABILITÉS SOCIALES

*Une expérience en cours dans le module du II<sup>ème</sup> cycle, classes de IV<sup>ème</sup> et V<sup>ème</sup> de la rue Crétier de Aoste*

## Les origines de la mise en œuvre de l'expérience

Au cours de l'année scolaire 1989/90 les institutrices du module, étant donnée la situation des classes où elles opéraient, avaient dû souvent se confronter aux problématiques de la communication sociale et elles avaient ressenti la nécessité de considérer la communication comme objet d'une intervention éducatrice spécifique.

Les institutrices avaient mis en commun les situations relationnelles problématiques et les avaient analysées.

Chacune d'elles avait donc communiqué aux autres les attitudes comportementales qu'elle avait relevées au cours du développement de ses disciplines et qu'elle retenait susceptibles de provoquer des relations interpersonnelles problématiques.

Les éléments potentiels de l'apparition du phénomène envisagé, on prenait en considération la mise en œuvre d'une intervention axée sur un programme d'action reposant sur des fondements scientifiques.

Une rencontre avec la directrice didactique et la psychologue permettait aux institutrices d'exprimer leurs exigences et de trouver une voie de résolution à leur problème par l'adoption du programme de Shure et Spivak, tiré de la revue "PSICOLOGIA E SCUOLA".\*

*On continue la publication d'expériences dans le domaine de l'éducation sociale.*

*Il s'agit, cette fois, d'une expérience en cours dans le module du deuxième cycle du rue Crétier visant l'apprentissage des techniques du problem-solving.*

*Dans ce premier article seront présentés les aspects théoriques, par la suite on rapportera sur le déroulement des activités et sur les modifications qui se seront produites dans les attitudes comportementales des élèves.*

*Cette expérience est réalisée par les institutrices*

Marilena	BELOTTI
Maria Grazia	IANNIZZI
Laura	IPPOLITO
Vanda	LUCIANAZ
Pieranna	MARTIN

Ce programme envisage le développement d'habilités sociales par l'emploi des techniques du problem-solving pour affronter des situations relationnelles problématiques.

## Les raisons d'un choix

Pendant la programmation de module au mois de septembre de l'année scolaire en cours les institutrices ont retenu d'adopter

le programme de Shure et Spivak dans le projet de module.

L'objectif de cette intervention envisage l'instauration dans les classes d'une ambiance sereine dont la réalisation n'est possible que par la participation de tous les membres de la classe. C'est en effet l'expérience vécue et partagée par tout le groupe qui va créer un milieu de communication.

Chaque institutrice doit pouvoir participer à l'activité pour connaître les concepts qui, tour à tour, sont pris en considération afin de pouvoir les réutiliser et en solliciter l'usage au cours de ses interventions individuelles ou de "compresenza".

C'est encore la mise en commun des observations que chaque institutrice pourra faire relativement aux modifications des comportements des élèves, qui permettra d'évaluer le bon fonctionnement de l'intervention.

Le développement du programme sera ponctuellement vérifié avec la psychologue et la logopédiste qui travaillent avec les deux classes et, le cas se présentant, il pourra être modifié ou adapté.

\* "Psicologia e scuola" est une publication de l'éditeur Giunti Marzocco.

Le progr. est tiré des n° 41-42-43-44-45.

## ATTITUDES SUSCEPTIBLES DE PROVOQUER L'APPARITION DE RELATIONS INTERPERSONNELLES PROBLÉMATIQUES, RELEVÉES AU DÉBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE EN COURS

Avant de débiter dans la réalisation du programme, une enquête, sur les "déficit" d'habilités sociales au moyen de l'observation des comportements des élèves pendant le déroulement habituel des activités de classe, a été menée.

Les observations ont été notées sur une fiche-guide et ont été faites pendant trois jours de 8,30 à 9 heures.

### Les manifestations les plus fréquentes relevées peuvent être formalisées ainsi:

- avoir des réactions anormales et démesurées face aux difficultés
- ne pas être à même d'analyser les comportements propres et des autres
- ne pas savoir s'y prendre face aux problèmes qui se présentent normalement
- employer la culpabilisation des autres comme l'unique instrument pour essayer de résoudre les dissidences.
- posséder une identité personnelle et une identité sociale confuses et imprécises
- ne pas savoir identifier et nommer ses propres sensations les plus fréquentes (peur, joie, rage, sérénité, douleur...)
- refuser la confrontation et le dialogue
- éviter les possibilités de réflexion sur son propre comportement

## LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

La finalité principale du programme envisage d'apprendre aux élèves "comment" penser plutôt que "quoi" penser, en les aidant ainsi à résoudre les problèmes quotidiens naissant de l'interaction avec les autres.

### OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- L'enfant doit apprendre à obtenir ce qu'il désire quand le but est réalisable
- L'enfant doit apprendre à affronter les frustrations quand ce qu'il souhaite n'est pas réalisable.

Par conséquent les élèves acquièrent une plus grande patience, une réactivité émotionnelle mineure par rapport aux problèmes réels qui émergent des différentes situations.

### OBJECTIF SPÉCIFIQUES

L'élève doit démontrer de:

- connaître et savoir utiliser les mots et les concepts utiles pour la résolution des problèmes:

TOUS / QUELQUES'UNS, NON, OU MEME / DIFFERENT SI / ALORS, ET POURQUOI / PEUT-ETRE...

- acquérir des capacités d'attention majeures
- acquérir une conscience émotionnelle majeure envers soi,
- acquérir une conscience majeure envers les autres
- savoir penser en termes d'alternatives
- savoir penser aux conséquences possibles d'un acte
- savoir trouver différentes solutions à une situation et, par conséquent, savoir choisir l'alternative la plus adéquate

## LES INSTRUMENTS DE LA RÉALISATION

*Le problem-Solving*

*Quelques extraits du Programme de "Shure et Spivak".*

Le programme de Shure et Spivak se propose de faire apprendre à l'enfant les techniques du problem-solving pour résoudre les situations relationnelles problématiques de son vécu quotidien.

Il se compose de deux parties:

*La première, pré-problem-solving*, constitue la phase de maîtrise des concepts qui interviennent dans l'application du problem-solving. Il s'agit de l'acquisition et du développement des connaissances base de la **communication** soit, du **langage**, plus précisément la connaissance de la signification sémantique donc l'emploi des mots-concepts propres à la résolution d'un problème, ET NON... SI-ALORS... PUISQUE etc...; **de la pensée**, plus précisément le développement d'attitudes comportementales physiques ayant trait à s'habituer à *savoir écouter savoir prêter attention, savoir regarder recueillir des informations sur son propre sentir et sur celui des autres, développer la conscience émotive, recueillir des informations sur les préférences individuelles personnelles et d'autrui.*

*La deuxième: exercices de problem-solving*

envisage des activités qui apprennent les habilités de solution des problèmes inter-personnels, soit développer: les capacités de créer des alternatives de solution (il y a plus d'une façon)

la pensée conséquente (que pourrait-il arriver par la suite ?) l'accouplement solution/conséquence (Que puis-je faire ? Est-ce une bonne idée?)

On reporte quelques jeux à support de la compréhension chez le lecteur.

C'EST A MOI.....

pas de solutions

NON, C'EST A MOI...



EST CE QU'ON VA JOUER ENSEMBLE?

des solutions sont possibles

ON VA JOUER A TOUR DE ROLE: C'EST MOI QUI LE TIENDRAI UN MOMENT PUIS JE TE LE PASSERAI

### Jeu n° 3 NON

*(les préalables linguistiques)*

Dans les deux jeux précédents ont été étudiés respectivement les mots EST, QUELQUES-UNS, TOUS.

*L'instituteur est l'animateur du groupe et il ouvre donc la séance.*

«On va maintenant considérer un autre mot. Le mot est NON. Ecoutez attentivement. Ivan EST un garçon. Ivan n'est pas une fille. Ivan et Étienne sont des garçons. Ivan et Étienne ne sont pas des filles. Ivan est un garçon (faites un signe avec la tête), OUI Ivan EST un garçon.

Aline est un garçon (faites un signe avec la tête), Non, Aline N'EST pas un garçon».

*Répétez avec chaque élève du groupe*

«Aline et Françoise sont QUELQUES UNES des filles. Aline et Françoise ne sont pas QUELQUES-UNS ... (E.R.)...

Paul et Charles sont TOUS les garçons de ce groupe ?... (E.R.)...

Non, Paul et Charles NE sont pas TOUS les garçons de ce groupe.

Paul et Charles, sont ... des garçons de ce groupe ».

Si les enfants ne disent pas le mot QUELQUES-UNS vous pouvez dire: «Paul et Charles sont QUELQUES-UNS ou TOUS les garçons de ce groupe ?».

*Répétez la séquence avec les filles.*

«Marius est TOUS les garçons du groupe ? ... (E.R.)

Oh! vous plaisantez. Qui sont les garçons du groupe ?».

*Cherchez au choix n'importe quelle combinaison parmi les précédentes. Continuez jusqu'à ce que le groupe montre de l'intérêt, même si c'est seulement pour cinq ou dix minutes.*

## Jeu n° 10 HEUREUX/TRISTE MEME/DIFFERENT

### La conscience émotive

La série de jeux qui vise l'acquisition de la conscience émotive veut apprendre à l'enfant à identifier les émotions et à assumer une attitude de conscience et de sensibilité envers les sentiments propres et d'autrui.

E. Si (montrez le portrait d'un enfant qui rit) se sent HEUREUX, et (montrez le portrait d'un enfant triste) se sent TRISTE, ils NE se sentent pas de la MEME façon. Ils se sentent d'une façon DIFFERENTE (faites en sorte que les élèves montrent d'abord une mine heureuse, ensuite une mine triste).

E. «... et ... ils sentent les mêmes choses OU BIEN, ils sentent des choses différentes ?» (E.R.)

E. «Oui ils sentent des choses différentes. Ils NE se sentent pas de la MEME façon».

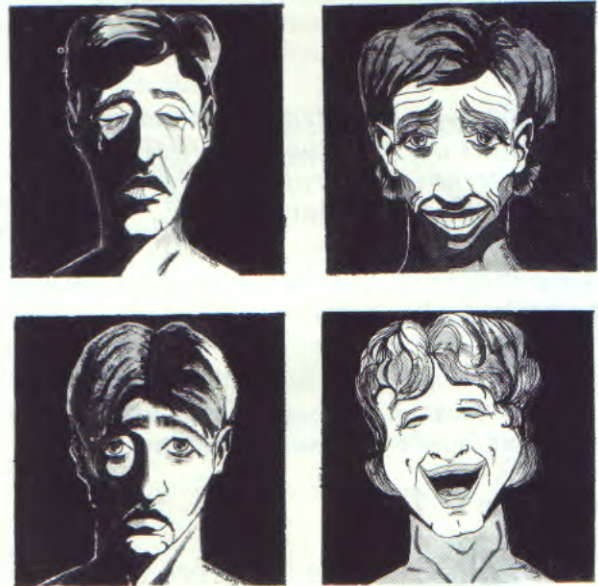
E. «SI il est en train de rire (imiter le bruit) ALORS il est heureux OU BIEN il est triste ?» (E.R.)

«Si (portrait d'un autre enfant) est en train de sourire, alors il est heureux OU BIEN il est triste ? » (E.R.)

«Si ... (indiquez le portrait) et ... (indiquez un autre portrait) se sentent tous les deux heureux».

«... et... ils se sentent de la même façon, OU BIEN il se sentent d'une façon différente ?» (E.R.)

«Oui, ils se sentent tous les deux de la même façon. Il ne se sentent pas de façon DIFFERENTE».



## Jeu n° 21 Le conte de Cocco

(1ère partie émotions)

(La pensée conséquente, penser en termes de cause/effet)

Cette histoire a été créée pour solliciter des pensées sur les émotions et sur la façon d'affronter différentes émotions.

Beaucoup de psychologues définissent l'habileté sociale aussi comme la capacité de réduire les réactions émotionnelles négatives des autres dans des situations de conflit inter-personnel.

En utilisant un pantin d'un crocodile (à tenir sur la main) dites le conte suivant:

Je suis Cocco le crocodile. Je n'ai pas les jambes. Je ne peux pas courir et jouer avec les enfants. J'aimerais courir et jouer avec eux.

E. Comment se sent Cocco ? (E.R.)

E. Pourquoi est-il triste ? (E.R.)

E. Pourquoi...

Un jour une baleine vit Cocco pleurer. Elle dit:

«Cocco, pourquoi es-tu si triste ?»

Cocco répondit:

«Parce-que je ne peux pas courir et jouer avec les enfants».

La baleine dit « mais tu peux nager, tu peux nager plus rapidement que tous les autres crocodiles. Tous les crocodiles veulent jouer avec toi. Tu leur plais beaucoup ».

Cocco se mit à rire

E. Comment se sent Cocco maintenant ?

Oui, il se sent heureux.

Vous vous rappelez comment il se sentait auparavant?



Oui il se sentait triste.

Voyez-vous, auparavant il était triste, et maintenant il est heureux. Il se sent de façon différente, maintenant.

Cocco le crocodile nagea avec les autres crocodiles et il leur apprit à nager rapidement.

Le jeu 21 constitue la suite et il met en évidence quelques moyens pour découvrir ce qu'aime faire l'autre, et comment le convaincre à faire ensemble des choses. Le petit conte parle d'une situation pendant laquelle la baleine parvient à obtenir que Cocco, qui d'abord avait refusé, joue avec elle.