

Chapitre 1 : le climat scolaire

Table des matières

I.	Mises en situation	2
II.	Souvenez-vous	2
III.	Vers une définition du climat scolaire.....	4
1.	Préconceptions	4
2.	Définition du climat scolaire.....	4
IV.	Pourquoi et comment agir sur le climat scolaire à l'école ?	7
1.	Pourquoi ?	7
1.1	d'améliorer les résultats des élèves	7
1.2	de réduire les inégalités scolaires	7
1.3	de faire baisser la victimisation	7
1.4	d'améliorer le moral des élèves et des enseignants.....	7
1.5	de rassurer et d'impliquer les familles.....	7
1.6	de réduire les problèmes de discipline.....	7
1.7	de faire baisser les taux d'absentéisme et de décrochage scolaire	8
2.	Comment ? Zoom sur les 7 axes du climat scolaire	9
V.	Les caractéristiques qui influencent positivement le climat de classe (Morissette, 2004)	10
1.	La sécurité affective	10
2.	La confiance	10
3.	La liberté intellectuelle	10
4.	La coopération.....	11
5.	La recherche de sens et la motivation	11
6.	La communication	11
7.	L'innovation	11
VI.	Les leviers sur lesquels agir pour établir un climat de classe positif.....	11
VII.	Climat scolaire et référentiel des compétences - programmes ?.....	15
1.	Pour une bonne compréhension des documents de référence : référentiels et programmes	15
1.1	Les huit domaines du tronc commun.....	15
1.2	Les visées transversales du tronc commun	15
2.	Des référentiels vers les programmes pour découvrir des pistes méthodologiques	17
2.2.	Des compétences à développer au service du climat de classe.....	21
VIII.	Tâche d'intégration	27
IX.	Bibliographie	28

Dans le cadre de l'UE 103 « Concevoir des activités d'apprentissage », l'acquis d'apprentissage visé pour chacun·e d'entre vous est d'une part, **de concevoir des situations d'apprentissage** et d'autre part, de **faire de la classe un lieu où les apprenants évoluent dans un climat positif, équitable et bienveillant**.

Nous allons commencer ce quadri en nous centrant sur le second élément : « Le climat de classe ».

Objectifs : Nous allons tenter de comprendre ce qu'on entend par climat scolaire.

Quels sont les éléments qui interviennent dans la construction d'un climat de classe propice aux apprentissages ? Comment agir sur le climat de sa classe pour favoriser le bien-être des apprenants ?

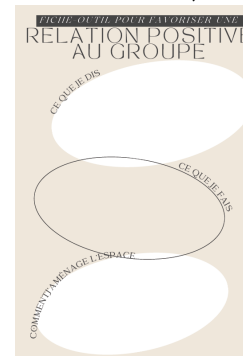
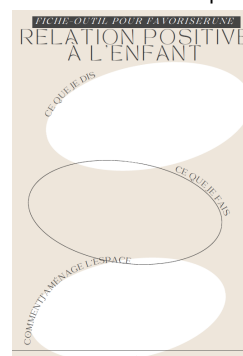
→ *Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans ce chapitre.*



I. Mises en situation

Au fil de la découverte de ce chapitre, vous allez vivre des mises en situation dont le but est de développer des gestes professionnels pour favoriser la relation à l'enfant et au groupe et ainsi d'articuler théorie et pratique. Autrement dit, il s'agit

- d'identifier ce que, en tant qu'enseignant, je peux dire, faire, ou modifier/aménager l'espace pour développer une relation positive à l'enfant ;
ET
- d'identifier ce que, en tant qu'enseignant, je peux dire, faire, ou modifier/aménager l'espace pour développer une relation positive au groupe



→ Document à compléter au fil des apprentissages et à placer dans le journal de classe (= farde de stage)

II. Souvenez-vous

Dans l'UE 102, « Rencontres avec le métier », nous nous sommes penchées sur la notion de bienveillance. Nous avons constaté que celle-ci est multi-axiale et concerne à la fois les élèves et tous les acteurs de la communauté éducative. « 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. Cette disposition a des conséquences visibles dans sa posture professionnelle, ainsi que dans la planification et la réalisation des activités d'enseignement. » (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018)

Pour rappel Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, (2018) précisait que les **conditions préalables** à la bienveillance permettaient de garantir les effets sur le bien-être des élèves grâce à une réponse adéquate à leurs besoins psychologiques fondamentaux. Dans le cadre de notre cours, nous nous pencherons sur les deux suivantes :

- ★ L'ouverture attentionnelle
- ★ Les compétences émotionnelles

L'enseignant bienveillant est donc amené à agir en tenant compte des 3 besoins psychologiques fondamentaux des élèves (sentiment d'autonomie, d'affiliation et de compétence) (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018).

Pour rappel

Pos- tulat TAD	Tout être humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux	Auto- nomie	Se sentir à l'origine ou à la source de ses actions, de sorte qu'il y a congruence entre la personne, ses valeurs et son action. Se réfère à une possibilité de choix dans un environnement social et culturel structuré qui me reconnaît ainsi dans ma singularité (<i>différent de l'indépendance</i>).
		Com- pé- tence	Se réfère au sentiment de sa propre capacité à faire face à la situation. Va pousser l'individu à manifester de l'intérêt pour l'environnement présent et à vouloir exercer cette compétence = le pousse à l'action. Le sentiment de compétence ne peut émerger que s'il y a une reconnaissance sociale.
		Proxi- mité sociale	Perception de l'affiliation et sentiment d'être relié à autrui ainsi que d'appartenir à une communauté ou un groupe social. Confirme que l'on est quelqu'un de signifiant et objet de sollicitude.

Exercice : proposez quelques pistes concrètes que vous pourriez mettre en place pour répondre aux 3 besoins psychologiques fondamentaux définis par Shankland, Bressoud, Tessier & Gay (2018) et Paquet & Binfet (2019)

Autonomie	Compétence	Proximité sociale

L'enseignant bienveillant est donc celui qui parvient à répondre aux 3 besoins psychologiques de ses élèves.



III. Vers une définition du climat scolaire

1. Préconceptions

Que signifie pour vous le terme « climat scolaire » ?	Quels sont, selon vous, les facteurs qui influencent le climat scolaire ?	Quelles sont les conséquences d'un climat scolaire positif ?

Note ici une première définition :

2. Définition du climat scolaire

Pour le National School Climate Council (2007) dans Masson (2019, p.2), un climat scolaire « durable et positif favorise le développement et l'apprentissage nécessaires aux jeunes pour construire une vie productive et satisfaisante au sein d'une société démocratique ». Ce climat comprend les normes, les valeurs, les attentes, qui aident les gens à se sentir en sécurité sociale, émotionnelle et physique. Les individus sont engagés et respectés. Les étudiants, les familles et les éducateurs travaillent ensemble pour développer, vivre, et contribuer à une vision partagée de l'école. Les éducateurs, par leur attitude, mettent en lumière les aspects positifs (satisfaction, avantages...) dans les apprentissages. Tous les acteurs de l'école participent à la vie quotidienne de l'établissement et prennent soin de l'environnement physique. »

D'après Noémie Baudoin (2023), chercheuse en psychologie de l'éducation à l'UCLouvain, le climat scolaire reflète la perception partagée des élèves, parents et du personnel éducatif concernant l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent. Il ne s'agit en l'occurrence pas d'une simple perception individuelle. Le concept renvoie à la qualité de vie d'une école dans son ensemble.



Situer le concept de climat scolaire

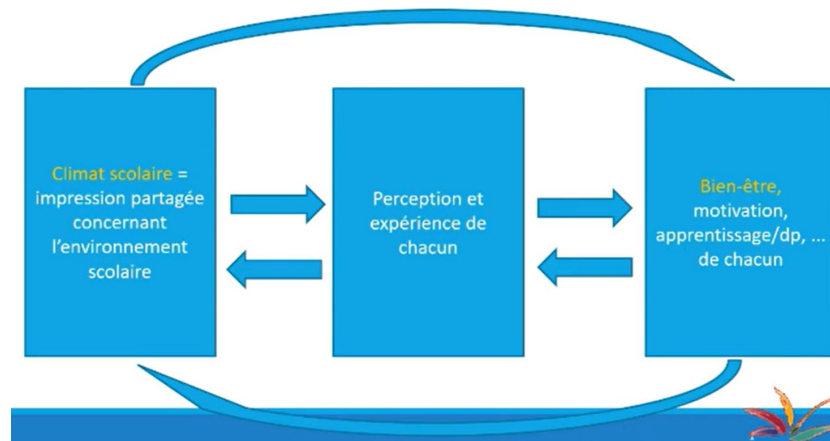
<https://www.youtube.com/watch?v=Z0axOINyymS>

(3'45''-10')

Relève les points essentiels qui définissent le climat scolaire

Vous l'avez compris, le concept de climat scolaire est défini selon plusieurs axes et plusieurs orientations.

Retenons l'importance de différencier climat scolaire et bien-être.

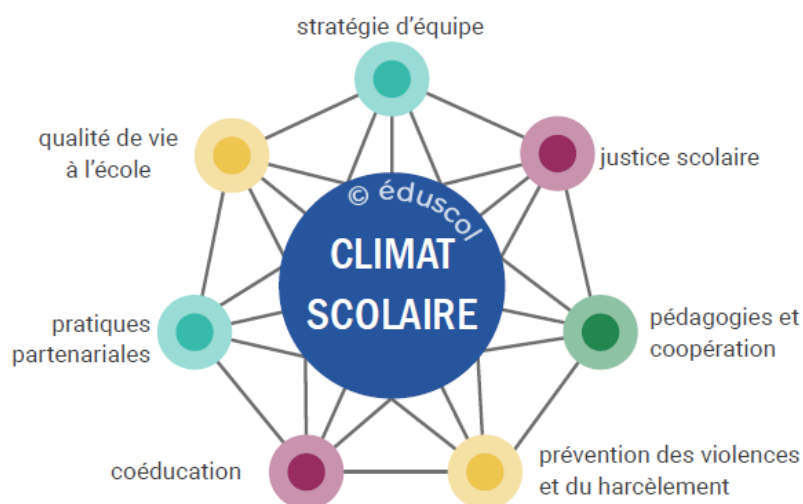


A présent, orientons-nous vers un modèle systémique qui a été retenu par notre réseau.

Selon Eduscol, le site web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, « Le travail sur le climat scolaire permet d'améliorer les résultats scolaires, le bien-être des élèves et des personnels, et de diminuer les inégalités scolaires, l'absentéisme, les violences ainsi que le harcèlement » (Dans, G., 2023).

Le SeGEC propose de partir de cette modélisation pour agir sur le climat scolaire.

Le modèle Eduscol



Nous approfondirons ces axes plus tard dans ce chapitre.

IV. Pourquoi et comment agir sur le climat scolaire à l'école ?

1. Pourquoi ?

Construire et maintenir un climat scolaire positif est une des tâches les plus importantes de l'équipe enseignante. En effet, un climat scolaire serein est une condition essentielle pour assurer de bonnes conditions de travail et l'épanouissement des élèves. Un climat scolaire positif permet également :

1.1 d'améliorer les résultats des élèves

Un climat scolaire positif améliore l'implication des élèves dans les apprentissages et favorise leur réussite. L'élève ne peut apprendre que dans un environnement qui permette l'attention, la concentration et la réflexion indispensables à la réalisation de l'activité, à la compréhension et à la mémorisation. Lorsqu'un lien fort se crée entre l'élève et l'enseignant, cela développe chez l'enfant une vision positive de l'école et augmente son désir et sa motivation à réussir (Benbenishty & Astor, 2005 dans Debarbieux, 2015).

1.2 de réduire les inégalités scolaires

Un bon climat scolaire augmente les chances de réussite scolaire des enfants, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. En effet, celui-ci affecte puissamment la motivation à apprendre (Benbenishty & Astor, 2005 dans Debarbieux, 2015).

1.3 de faire baisser la victimisation

Un bon climat scolaire fait diminuer le harcèlement. Effectivement, une enquête sur un échantillon de plus de 15000 élèves de montre bien le lien existant entre climat scolaire et multivictimisation répétée (Debarbieux et Hamchaoui (à paraître) dans Debarbieux, 2015). Plus le climat scolaire est dégradé, plus les victimations entre élèves se multiplient.

1.4 d'améliorer le moral des élèves et des enseignants

Un climat scolaire serein permet de réduire le stress, d'éviter l'isolement et d'augmenter le bien-être (aussi bien des adultes que des enfants). Un climat scolaire positif a de profondes répercussions sur la santé physique et mentale des élèves, dont une influence positive sur l'estime de soi (De Pedro, 2012 dans Debarbieux, 2015).

1.5 de rassurer et d'impliquer les familles

Un climat scolaire serein permet de rassurer les parents d'élèves et de renforcer la confiance qu'ont les familles en l'école. Et inversement, il est important d'établir une bonne communication et collaboration entre l'école et les parents afin que ce lien influence positivement le climat scolaire (Debarbieux, 2015).

1.6 de réduire les problèmes de discipline

Les classes dans lesquelles les élèves perçoivent des règles claires et des sanctions sans ambiguïtés souffrent de moins de désordre. Les travaux d'Ortega (2001, dans Debarbieux, 2015) insistent sur le rôle d'une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles.

En outre, les tests PISA confirment que les bonnes relations entre élèves et enseignants constituent un facteur clé dans l'établissement d'un climat scolaire propice à l'apprentissage : les élèves apprennent mieux et ont moins de problèmes de discipline lorsqu'ils sentent que leurs enseignants les prennent au sérieux.

1.7 de faire baisser les taux d'absentéisme et de décrochage scolaire

Un climat scolaire positif contribuerait à réduire significativement le taux d'absentéisme dans les écoles. En effet, les écoles dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance et perçoivent que les adultes se soucient d'eux ont un taux d'absentéisme plus faible.

Des chercheurs ont démontré que la qualité du climat scolaire est un facteur influençant fortement la persévérance des élèves : lorsque les enfants se sentent valorisés, leur motivation augmente (De Pedro, 2012 dans Debardieux, 2015).

Cette réflexion est au cœur de la réforme que vit notre système éducatif actuellement...

Climat scolaire :

Un modèle au service d'un enseignement d'excellence

GABRIELA DANS

Depuis quelques années, dans le cadre du **Pacte pour un Enseignement d'excellence**, chaque équipe éducative a élaboré un plan de pilotage (contrat d'objectifs). Ces contrats d'objectifs sont désormais en vigueur dans toutes les écoles pour une durée de 6 ans.

Les plans de pilotage occupent une place centrale dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence, constituant le fondement de la nouvelle gouvernance des établissements scolaires et jouant un rôle déterminant dans la mise en œuvre de toutes les réformes prévues par le Pacte. Une fois finalisés, ces plans de pilotage sont soumis et validés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et deviennent des contrats d'objectifs.

Concrètement, le plan de pilotage est élaboré au sein de chaque établissement, de manière collective et en harmonie avec les réalités propres à chaque école. En bonne articulation avec les PO, les équipes éducatives ont pour mission de choisir 3 à 5 objectifs spécifiques parmi les 7 objectifs d'amélioration fixés pour le système éducatif, par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans l'enseignement fondamental du réseau catholique, l'analyse de l'ensemble des contrats d'objectifs met en évidence que 2 objectifs ressortent majoritairement. Le 1^{er} (OA1), « *Améliorer significativement les savoirs, savoir-faire et compétences des élèves* » et le second (OA7), « *Accroître les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire* ».

Répartition des objectifs d'amélioration des contrats d'objectifs des écoles fondamentales catholiques

(sur base de plus de 90% d'écoles encodées)



- OA1** Améliorer significativement les savoirs, savoir-faire et compétences des élèves.
- OA2** Augmenter la part de jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur.
- OA3** Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique.
- OA4** Réduire progressivement le redoublement et le décrochage.
- OA5** Réduire les changements d'école au sein du tronc commun.
- OA6** Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.
- OA7** Accroître les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire.

Quels liens pouvez-vous tisser entre cet article et les définitions du climat scolaire ?

2. Comment ? Zoom sur les 7 axes du climat scolaire

Les 7 axes du climat scolaire

Cf. document annexe « Entrées libres (2023) n°184, 8-10»

Axe	Définitions	Pistes pédagogiques
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		



Quelles sont les implications sur l'enseignant ?

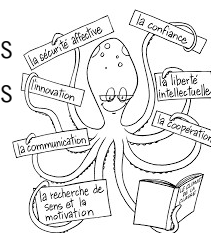
Nous l'avons lu, la réflexion sur le climat scolaire est très systémique. Plusieurs dimensions doivent être travaillées en parallèle pour aboutir à un climat scolaire positif.

Essayons d'abord de s'interroger en tant qu'enseignant dans sa classe.

Noémie Baudoin (citée par Dans, 2023, p. 11) souligne que les variations les plus significatives dans des indicateurs tels que le bien-être ou le harcèlement se manifestent au niveau du climat de classe. « L'idée sera donc de travailler sur le climat de l'école, tout en gardant en arrière-pensée, l'objectif d'atteindre le "niveau classe". On travaille au niveau des écoles, mais il faut que cela percole jusque dans les classes, au risque de ne pas avoir d'effet », conclut-elle.

V. Les caractéristiques qui influencent positivement le climat de classe (Morissette, 2004)

Les caractéristiques d'un climat de classe propice à la construction de savoirs peuvent varier selon les groupes, les enseignants, les périodes de l'année ou les tâches. Cependant, il existe certaines caractéristiques qui forment le « noyau » du climat de classe positif :



1. La sécurité affective

Pour être en mesure d'apprendre, les enfants doivent se sentir en sécurité. La menace, la peur et l'agressivité sont des facteurs qui encouragent l'enfant à adopter une attitude de défense, ce qui empêche son cerveau d'être disponible pour les apprentissages.

Pour construire des savoirs, les enfants doivent pouvoir prendre des risques et procéder par « essai-erreur ». C'est pourquoi il est important qu'il puisse explorer et expérimenter sans craindre d'être sanctionné.

Le sentiment de sécurité affective domine les autres caractéristiques tant il est essentiel pour l'apprentissage.

2. La confiance

Le climat de confiance (tout comme la sécurité affective) est nécessaire pour que les enfants osent vivre des défis et des périodes de déstabilisation. Un climat de confiance permet aux enfants de savoir qu'ils recevront l'aide nécessaire pour relever des défis. Grâce à cette confiance, les enfants oseront exprimer leurs représentations, même si celles-ci sont erronées, car ils sauront qu'ils ne seront pas ridiculisés ou méprisés.

3. La liberté intellectuelle

Il est important que l'enseignant encourage les enfants à explorer des solutions personnelles et novatrices afin de favoriser leur liberté intellectuelle. Ainsi, ils apprendront à ne pas répondre à l'aide de « réponses toutes faites » et approfondiront leurs connaissances en établissant des liens nouveaux. Il est important que l'enseignant permette aux enfants d'emprunter des « chemins nouveaux » même si cela le place dans une situation qui lui est inconfortable.

4. La coopération

Le fait de travailler et de décider en groupe (coopération) et de mettre en commun ses connaissances avec celles des autres permet à l'enfant de ne pas se sentir seul face à un défi nouveau. Le poids de la réussite ne repose pas uniquement sur ses épaules ; ce qui lui permet d'aborder la situation/l'activité avec plus de confiance et de sécurité.

5. La recherche de sens et la motivation

Il est indispensable que l'enseignant explique spontanément aux enfants quel est le sens des activités à réaliser afin que les enjeux et les buts de l'école (et des apprentissages) soient clairs pour tous. En aidant les élèves à donner du sens aux apprentissages, l'enseignant les aide également à donner du sens à leur engagement (= condition majeure du processus d'apprentissage). En d'autres termes, en clarifiant les buts des apprentissages, l'enseignant clarifie avec les élèves leur raison d'être à l'école et augmente leur motivation.

6. La communication

La communication est un outil indispensable pour créer un bon climat de classe, qui vise l'expression de soi de l'élève et de son cheminement (personnel et collectif) vers l'apprentissage. En instaurant des moments de communication, l'enseignant permet aux enfants de se sentir reconnus tels qu'ils sont. Et plus les enfants se sentiront reconnus, plus ils accepteront de prendre des risques et de s'engager.

7. L'innovation

Lorsqu'un enseignant valorise l'innovation, les enfants sont encouragés à chercher des solutions différentes et à ne pas se contenter de suivre les chemins existants. Il est important que l'enseignant ne se satisfasse pas d'une « bonne réponse » et qu'il encourage les élèves à penser « autrement », à imaginer de nouvelles « voies » et solutions inattendues.



Il est important de ne pas oublier que l'enseignant influence grandement le climat dans sa classe par sa conception même de l'apprentissage ainsi que par la nature et la qualité des relations affectives qu'il établit avec ses élèves.

VI. Les leviers sur lesquels agir pour établir un climat de classe positif

Comme nous l'avons vu précédemment, le climat de la classe influence grandement la qualité des apprentissages et, pour s'engager dans la construction de leurs savoirs, les élèves ont besoin d'un climat de sécurité (physique et affective), de confiance, d'entraide et de bienveillance.

En tant que garant de la discipline et de l'autorité, c'est à **l'enseignant** que revient la mission de créer et d'entretenir un climat positif dans sa classe, avec la collaboration de ses élèves. Pour cela, il n'existe pas de « recettes miracles », toutefois il peut agir sur son comportement, l'aménagement de sa classe ou sur la pédagogie qu'il met en place pour influencer le climat qui règne dans sa classe.

Au niveau de la place de l'enseignant	
Son comportement	• L'enseignant se montre disponible et à l'écoute. • Il est patient et garde son calme en toutes circonstances. • Il est compréhensif et bienveillant envers les enfants et valorise l'erreur. • Il fait preuve d'équité et rejette toute forme de discrimination ou d'exclusion. • Il est attentif aux signaux émis par les enfants : il repère les signes d'ennui et le besoin d'aide. • Il veille à adopter un ton et un langage appropriés. • Il instaure une limite affective avec ses élèves. • Il tient compte des sentiments et humeurs des élèves. • Il respecte les élèves et a un regard positif sur chacun d'eux. • Il module sa voix selon les circonstances afin de maintenir un niveau sonore adéquat (il utilise des gestes, par ex. : un doigt sur la bouche, plutôt que des interpellations à travers la classe). • Il a des valeurs et est un modèle pour les élèves (il montre l'exemple et applique les règles en vigueur). • Il est garant des règles de la classe : il sait dire non et exiger le respect des consignes. • Il montre son plaisir d'enseigner, est souriant, de bonne humeur et a de l'humour. • L'enseignant a un rôle « soutenant » et non « contrôlant » • L'enseignant évite de tourner le dos aux élèves. • Il ne donne pas son aide à un seul enfant pendant trop longtemps, au détriment des autres. • Il soutient, encourage, motive et passionne ses élèves. • Il prépare ses activités en anticipant l'organisation matérielle, temporelle, spatiale et d'éventuels « imprévus ». • Il capte l'attention des élèves. • Il repère les forces de chacun de ses élèves et les complimente. Il ne dévalorise aucun enfant. • Il évite toute forme de comparaison entre les élèves par des remarques orales.

Au niveau de la structure de la classe	
Son aménagement	• L'aménagement de la classe permet aux enfants et à l'enseignant de travailler dans de bonnes conditions : rideaux ouverts, chaises et tables adaptées, nombre d'enfants, taille du local, visibilité, ... • La classe présente des affichages et référents attrayants, fonctionnels et de qualité. • Elle contient des traces de ce qui a été appris et favorise la construction de la mémoire collective de la classe. • Les productions des élèves y sont exposées. • Les règles de vie y sont clairement affichées. • La disposition du mobilier permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble sur les élèves (attention aux « angles morts », ...) • Le matériel appartenant à la classe est accessible aux enfants. • L'espace est organisé de telle sorte que l'enseignant et les élèves puissent se déplacer aisément (mallettes, manteaux, mobilier, ...) • Les coins de la classe sont clairement délimités. • La classe dispose de moyens permettant à l'enfant de se repérer dans le temps : Se repérer dans la <i>journée</i> : images des différents moments de la journée avec curseur, horloge illustrée, ... Se repérer dans la <i>semaine</i> : calendrier présentant les activités spécifiques de la semaine, ... • La classe comporte un endroit « calme » permettant aux enfants qui en ressentent le besoin de se ressourcer.

Au niveau des aspects pédagogiques	
Sa pédagogie	• Les enfants sont acteurs de leurs apprentissages : ils réfléchissent et participent activement à la vie de la classe. • Les projets sont réfléchis en grand groupe et émanent des intérêts des enfants. • L'innovation, l'exploration, les essais (et erreurs) sont valorisés. • Des valeurs y sont véhiculées (le respect, l'entraide, ...) • Les activités respectent un certain rythme : l'enseignant alterne les séquences d'apprentissage longues et courtes ; celles organisées en grand groupe et celles en ateliers ; celles requérant un engagement cognitif important et moins important ; les activités libres et dirigées ; les activités statiques et en mouvement ; ... • Les activités se situent dans la ZPD des enfants. • Le système d'évaluation mis en place n'est pas compétitif et encourage la progression individuelle de chaque enfant. • Des activités de coopération sont organisées afin de renforcer l'esprit d'équipe et de favoriser le développement de compétences transversales. • Des « temps de parole » sont organisés afin d'aider les enfants à communiquer et à développer leur sentiment d'appartenance au groupe. • Les règles de vie et les sanctions sont claires et élaborées avec les enfants. • Les enjeux et objectifs des apprentissages sont clairement explicités. • Les enfants apprennent à leur rythme. • Les dispositifs de travail sont variés (individuel, petits groupes, collectif). • Des feedbacks constructifs sont donnés aux enfants, leur permettant de comprendre leur(s) erreur(s)

Exercice 1 : A quelle(s) caractéristique(s) du climat de classe font référence les points des tableaux ci-dessous ? Essaye d'en associer quelques-uns.

Exercice 2 : En tant que stagiaire, quel est le pouvoir dont tu disposes pour influencer positivement le climat dans ta classe ? Que peux-tu mettre en place ?

VII. Climat scolaire et référentiel des compétences - programmes ?

Nous avons déjà parlé du pacte pour un enseignement d'excellence et du tronc commun ... à présent zoomons sur les documents de référence : référentiels et programmes !

D'après vous, où pourriez-vous trouver les compétences à développer pour construire un climat de classe propice aux apprentissages dans le programme ?

1. Pour une bonne compréhension des documents de référence : référentiels et programmes

1.1 Les huit domaines du tronc commun

Extrait du référentiel

	DOMAINES SPÉCIFIQUES	DOMAINES TRANSVERSAUX
Maternel	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Domaine 2 : Langues modernes Domaines 3 et 4 : Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre
	Référentiel des compétences initiales ⁶	Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix
De la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire	Domaine 1 : Français, Arts et Culture	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix Domaine 8 : Apprendre à s'orienter
	Référentiel de Français – Langues anciennes	
	Référentiel d'Éducation culturelle et artistique	
	Domaine 2 : Langues modernes	
	Référentiel de Langues modernes ⁶	
	Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques	
	Référentiel de Mathématiques	
	Référentiel de Sciences	
	Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique	
	Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale ⁷	
	Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale	
	Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	
	Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé	
	Référentiel d'Éducation physique et à la santé	

1.2 Les visées transversales du tronc commun

Les visées transversales peuvent être considérées comme des ensembles intégrés d'attitudes, de démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire. Leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.

Concrètement, qu'est-ce que cela signifie ?

Les visées transversales sont des compétences que l'enfant peut mettre en œuvre dans des situations diverses et non limitées aux disciplines scolaires. L'équipe éducative doit les développer chez l'enfant durant tout son parcours d'apprentissage.



Ces visées transversales **doivent être maîtrisées à l'issue du Tronc commun** :

Pour le maternel : visées transversales des domaines 6 et 7

CRÉATIVITÉ, ENGAGEMENT ET ESPRIT D'ENTREPRENDRE. APPRENDRE À APPRENDRE ET POSER DES CHOIX.

Éléments essentiels du curriculum du tronc commun, les visées transversales sont à développer via les contenus et attendus répertoriés en Français, Éducation culturelle et artistique, en Formations mathématique, scientifique, manuelle et technique, en Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, en Psychomotricité.

Les visées transversales s'articulent autour des cinq intitulés :

- Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix.
- Apprendre à apprendre.
- Développer une pensée critique et complexe.
- Découvrir le monde extérieur et le monde du travail.
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.

Le schéma présenté page suivante synthétise les visées de ces domaines transversaux, pour l'ensemble du tronc commun. Les exemples qui le suivent reprennent des contenus d'apprentissage et des attendus, décrits dans les différents domaines disciplinaires, qui contribuent particulièrement à l'atteinte de ces visées transversales.

Pour le primaire : visées transversales des domaines 6, 7 et 8

Éléments essentiels du curriculum de tronc commun, les domaines transversaux 6, 7 et 8 définissent des apprentissages à développer via les contenus répertoriés dans l'ensemble des référentiels disciplinaires.

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constituent le premier de ces trois domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il passe également par le développement d'aptitudes telles que l'habileté à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc à la gestion de groupes.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à l'aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une gestion efficace du temps et de l'information de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de s'autoévaluer. Il s'agit de rendre l'élève capable de tirer des enseignements de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la motivation et la confiance en soi, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses affinités.

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Les trois domaines se nourrissent en effet les uns et les autres, avec des zones non négligeables de recouvrements. À titre d'exemple, « l'esprit d'entreprendre » bénéficie des habiletés développées dans le registre de « l'apprendre à apprendre et poser des choix » et réciproquement.

Il est essentiel de souligner que la priorité du référentiel a été mise sur le développement psychomoteur, intellectuel, artistique, social et affectif de l'élève. Il détaille les apprentissages visés en matière :

- de développement de l'**autonomie**, de la créativité, de la pensée ;
- de maîtrise de la langue et de la culture scolaires ;
- d'approche de la lecture et de différentes initiations artistiques ;
- des premiers d'outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde.
(Référentiel des compétences initiales, p. 15)

Les six visées transversales qui permettent de couvrir l'ensemble des apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 sont les suivantes :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

(FWB, 2022, Référentiel de ...)

Dans le référentiel (P1-S3), les visées transversales sont définies en référence à chaque domaine.

Lisons un exemple issu du référentiel de français et langues anciennes (p. 200)

Se connaître
et s'ouvrir
aux autres

Se connaître et s'ouvrir aux autres requièrent de développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace ainsi que du collectif.



Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets et être capable d'en développer de nouveaux.	Se construire une identité de lecteur. Les élèves sont invités, via ce savoir-faire, à prendre appui sur leurs connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques...) pour justifier leurs préférences (autrices et auteurs, genres...). Ils apprennent aussi à se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...). (SF, P1 à S3) Se situer personnellement par rapport au document : - selon le genre et le support, expliquer et justifier les effets de sens produits par les choix (techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...) d'un auteur ; - partager une impression, une émotion, une perception et l'étayer ; - formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents ; - établir des liens avec le monde. (SF, S1 à S3)
Prendre conscience du temps et de l'espace : - se référer à son passé et se projeter dans l'avenir ; - se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	Se construire une culture littéraire : - connaître des œuvres du patrimoine littéraire rencontrées à l'école ; - connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école. (S, P1 à S3)
Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement. Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble, lors des interactions avec les autres.	Prendre la parole dans un groupe : - en osant s'exprimer ; - en intervenant au moment approprié ; - en questionnant ses interlocuteurs ; - en répondant à des questions ; - en dégagant des liens entre les propos échangés et en regroupant ce qui a été dit ; - en respectant les règles de courtoisie. (C, P1 à P6)
Apprendre à coopérer, à contester, à négocier.	Produire un texte ou un discours à structure argumentative ; prendre position et étayer son opinion (relative à un fait d'actualité, à un choix, à une expérience...). (C, S3)

2. Des référentiels vers les programmes pour découvrir des pistes méthodologiques

2.1 Visées transversales dans les programmes du maternel et du primaire

Certaines des visées transversales peuvent donc contribuer à la construction d'un climat propice à l'apprentissage, parcourons ensemble le tableau de vue d'ensemble à la page suivante.

1. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR AUX AUTRES POUR POSER DES CHOIX

Une conscience de soi et de l'autre

- Confiance en soi, expression des besoins, des goûts, des projets ;
- droits et devoirs
- règles de civilité ;
- comportement, opinions personnelles ;
- relations humaines (bienveillance, respect) ;
- égalité des genres ;
- empathie, régulation des émotions ;
- coopération, contestation, négociation, décision ;
- projets, initiatives, stratégie collective

Une conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) :

- Référence au passé, projection dans l'avenir ;
- Son environnement, la réalité encadrante ;
- Anticipation, organisation et planification
- Résistance à l'immédiateté.

Une conscience du collectif :

- groupes d'appartenance, ses identités ;
- Décentration ;

Programme Maternel,
Volume 1, pp. 30-31

2. APPRENDRE A APPRENDRE

- Catégoriser, ordonner et modéliser
- Observer, comparer, conceptualiser, abstraire
- Exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie
- Représenter, schématiser (outils de modélisation)
- Maîtriser le métier d'élève
- Développer son environnement personnel d'apprentissage (mobiliser un ensemble organisé de ressources et d'outils)
- Conscience des apprentissages :
 - utilité, valeur, pertinence ;
 - raisons des choix, communication ;
 - autoévaluation, analyse des procédures, autorégulation

3. DEVELOPPER UNE PENSEE CRITIQUE ET COMPLEXE

- **Lutter contre les généralisations (stéréotypes, préjugés).**
- **Appréhender les causalités circulaires (cercles vicieux ou vertueux).**
- **Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations :**
 - recherche documentaire, fiabilité des informations ;
 - organiser les informations (réalisation d'une synthèse) ;
 - référencement et citation des sources ;
 - attention sur les traces laissées en ligne.
- **Créer des contenus (respect des règles et licences légales).**
- **Promouvoir le vivre-ensemble (tolérance, respect mutuel, bienveillance, etc.)**

4. DEVELOPPER LA CREATIVITE ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

- Réaliser une œuvre, une production médiatique.
- S'engager dans des actions concrètes.
 - Anticiper les conséquences et les effets de sa production.
 - Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches.
 - Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets.
 - Apprendre à se connaître.

5. DECOUVRIR LE MONDE EXTERIEUR ET LE MONDE DU TRAVAIL

- Découvrir différents milieux professionnels (secteur primaire, secondaire, privé, associatif, médias, syndicats...)
- Identifier/rencontrer des personnages emblématiques.
- Comprendre les mécanismes de l'économie, au marché et droit du travail
- Devenir des consommateurs responsables, faire des choix éclairés.
- Prendre conscience des interdépendances mondiales

1. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIRE AUX AUTRES POUR POSER DES CHOIX

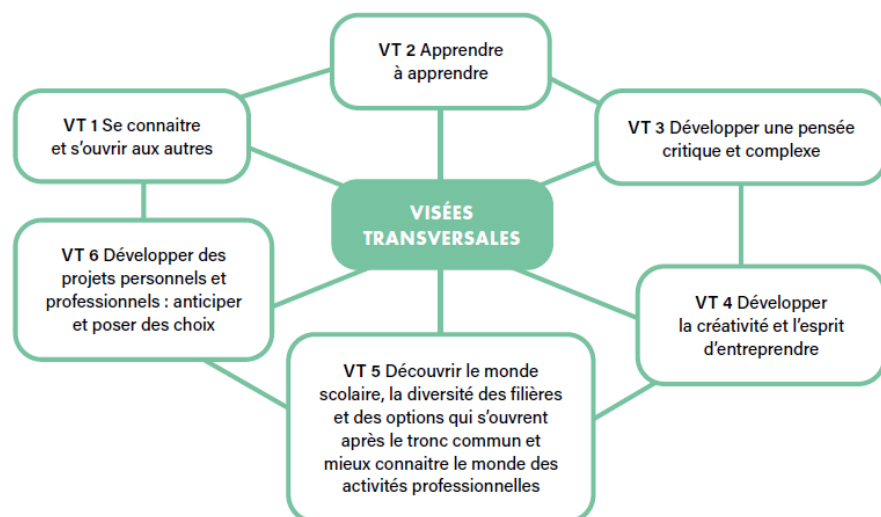
EN FRANÇAIS	• Utiliser, à bon escient, le pronom personnel « je » (savoir-faire). • Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer (savoir-faire). • S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe (savoir-faire). • Développer/Adopter une posture d'écoute, de prise de parole (savoir-faire).
EN ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	• Prendre une part active à une dramatisation, à un théâtre de marionnettes (compétence).
EN FORMATION MATHÉMATIQUE	• Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers socialisés (savoir-faire).
EN FORMATION SCIENTIFIQUE	• Repérer, à partir d'éléments concrets, un changement lié à sa croissance (attendu de savoir-faire).

Exemple issu du
programme Maternel,
Volume 1, p. 32

Programme P1/P2,
Volume 1, pp. 25-26



Les six Visées Transversales du tronc commun se développent via les contenus répertoriés dans l'ensemble des disciplines. « Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. » (FWB, 2022, p. 11)¹



Les visées sont complémentaires et présentent des interconnexions. Elles se nourrissent l'une l'autre, avec des zones non négligeables de recouvrement.

Structure des Visées Transversales

Chaque visée est présentée en **deux doubles pages** :

- Sur la première double page, à gauche, une reprise du contenu du référentiel ainsi que des balises formulées par le réseau sont présentées pour permettre de situer la visée dans son cadre théorique. À droite, les éléments développés varient en fonction de la visée déployée (démarches, outils, partenariats, postures...).
- La seconde double page identifie, à gauche, ce que les élèves **devront être capables de faire en fin de troisième secondaire** (composantes de la visée). Ces composantes doivent donc être travaillées tout au long du tronc commun. À droite, sont présentés des **exemples non exhaustifs de situations de classe de P1-P2** qui peuvent servir de points d'appui pour développer la visée traitée. Ces exemples sont à lier avec les composantes de la visée décrites en page de gauche. La lecture s'effectue donc horizontalement à travers la double page.

Ces visées sont également développées dans le volume 4 destiné à la discipline Éducation Physique et à la Santé. Créer des ponts entre le titulaire et le professeur d'EP&S peut s'avérer très riche.

1. Proviens de l'ensemble des référentiels du tronc commun de la Fédération Wallonie Bruxelles (2022).

2.2. Des compétences à développer au service du climat de classe

Une des priorités du référentiel des compétences initiales, est de développer l'autonomie ...

La priorité du référentiel a été mise sur le développement psychomoteur, intellectuel, artistique, social et affectif de l'élève. Il détaille les apprentissages visés en matière :

- de développement de **l'autonomie** (affective, langagière, motrice, sociale et cognitive) de la créativité, de la pensée (Référentiel des compétences initiales, p.15)

Plusieurs autonomies sont donc apparues dans le référentiel et ensuite dans les programmes... découvrons-les !

AUTONOMIE AFFECTIVE

Devenir autonome affectivement, c'est se constituer petit à petit un bagage de stratégies inter et intrapersonnelles* permettant de réguler ses émotions et d'interpréter les émotions d'autrui.

L'enfant associe émotion et langage grâce à ses expériences précoces répétées : l'adulte lui parle, met en mots ses émotions pour lui. Par la suite, parler devient une stratégie de régulation des émotions que l'enfant peut utiliser lui-même. Cependant, l'enfant va encore dépendre de son entourage pour l'encourager à utiliser le langage comme stratégie, l'utiliser avec lui ou lui montrer comment les adultes l'utilisent en sa présence. L'adulte sert de co-régulateur à l'enfant jusqu'à 6 ans. Il est présent, il guide verbalement et il s'implique « à distance » afin de l'aider à contrôler ses émotions.

Grâce au langage, l'enfant développe également la pensée réflexive* qui lui permet de prendre un certain recul par rapport à son émotion : l'exprimer, y associer les causes et les conséquences.

D'autres stratégies non-verbales sont aussi développées : s'éloigner de la source qui engendre l'émotion, s'isoler pour la contenir ou au contraire l'extérioriser, prendre un temps de recul ou de respiration... Toutes ces stratégies proposées par l'adulte viennent s'ajouter à son répertoire de régulation des émotions.

Enfin, entre 3 et 6 ans, l'enfant commence à pouvoir prendre en compte la perspective de l'autre (décentration*). Il peut alors comprendre qu'une même situation peut provoquer des émotions différentes chez les autres. C'est à partir de ce moment-là que l'enfant peut adapter son comportement, ses attentes et sa communication envers les autres.

(Maternel, Volume 1, p.42)

Dans l'autonomie affective, nous retrouvons :

- Réguler ses émotions
- Vivre sereinement les changements
- S'affirmer

1. DEVELOPPER L'AUTONOMIE AFFECTIVE.....	44
1.1 Réguler ses émotions.....	44
1.2 Vivre sereinement les changements.....	46
1.3 S'affirmer.....	48



→ Lien vers EPC

En observant les outils proposés sur chaque page de droite, expliquez en quoi ceux-ci sont au service de la construction de la compétence spécifique de la page de gauche.

Proposition de pistes méthodologiques pour développer l'autonomie affective

En raison du caractère souvent égocentrique des enfants de maternelle, il convient de commencer par aider les élèves à développer leur autonomie affective. C'est-à-dire : leur apprendre à mieux se connaître et à reconnaître leurs émotions, leurs besoins et leurs envies ; leur apprendre à oser prendre des initiatives et des risques ; leur apprendre à s'affirmer ; leur apprendre à s'adapter aux changements, ...

Pour ce faire, l'enseignant prévoira des activités qui développent :

- **Leur autonomie** : aller seul aux toilettes, enlever et remettre ses chaussures après la gymnastique, s'habiller pour aller en récréation, ...
- **Leur personnalité** : proposer plusieurs ateliers aux enfants, plusieurs activités permettant aux enfants de faire des choix parmi plusieurs outils (ex : crayons, pastels, feutres, peinture, ...), plusieurs stratégies (pas une seule solution possible), ...
- **Leur courage** : parcours de psychomotricité, jeux les yeux bandés, boîtes surprises, ...

Par la suite, il sera possible (et plus aisé) d'aider les enfants à développer l'autonomie sociale liée aux relations et à l'engagement : c'est-à-dire : leur apprendre à s'intéresser aux autres et à les respecter ; leur apprendre à écouter et à dialoguer ; leur apprendre à faire des compromis ; leur apprendre à s'ouvrir à d'autres idées et points de vue que les leurs ; leur apprendre à coopérer et à travailler en équipe ; leur apprendre à respecter les règles de vie, ...

Pour ce faire, l'enseignant prévoira des activités qui développent :

- **Leur ouverture aux autres** : jeux de coopération, activités lors lesquelles les enfants doivent se partager un même matériel, parcours de psychomotricité en binôme, massages, ...
- **Leur engagement** : les enfants choisissent leur « charge », ils élaborent les règles de la classe avec l'enseignant, ils proposent des projets, ...

Zoom sur l'autonomie affective en P1/P2

La notion d'autonomie affective se retrouve dans l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

2.3 L'intégration à la vie de la classe

L'EPC est donnée par le titulaire de classe, qui est en première ligne pour la construire avec ses élèves, à travers le **contact journalier** qu'il entretient avec eux. Elle s'inscrit donc aussi dans un grand nombre de **moments de la vie de la classe** : l'apprentissage de la vie en collectivité, la découverte des autres, la création et l'application des règles de vie, le conseil de classe, l'élection du délégué de classe... Certains sujets de discussion émergent aussi **à la suite de projets** choisis par les élèves, d'une visite dans un lieu (musée, lieu culturel...) ou **d'une rencontre** avec un intervenant extérieur (parent invité en classe, animateur, pompier, policier, comédien...).

3. Structure du programme

Le programme d'EPC s'organise selon **4 visées** qui sont poursuivies tout au long du tronc commun dans lesquelles se répartissent **8 compétences** :

1. Construire une pensée autonome et critique	2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits	4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique
1.1 Élaborer un questionnement philosophique 1.2 Assurer la cohérence de sa pensée 1.3 Prendre position de manière argumentée	2.1 Développer son autonomie affective 2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	3.1 Comprendre les principes de la démocratie	4.1 S'exercer au processus démocratique 4.2 S'inscrire dans la vie sociale et politique



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Émotions – sentiments

Réfléchir sur les affects* et leurs effets sur le comportement

Exprimer les émotions selon les situations, échanger et trouver le comportement adéquat [ECA 3.2.3]



Que fais-tu quand tu es en colère ?
Regarde dans le miroir ton visage exprimant la colère.
Partage sur ce qui te met en colère et explique comment tu fais pour en sortir.

Dessiner la tristesse ressentie suite au décès d'un membre de sa famille



Que fais-tu quand tu es triste ?
Et toi, explique ce que tu as ressenti quand tu as été dans la même situation.
Que fais-tu, toi, pour surmonter ta peine, te sentir mieux, être moins triste ?

Exprimer son vécu émotionnel après une activité vécue au cours d'Éducation Physique [EP&S-GSS 3]



Où te situes-tu sur le baromètre de l'humeur après cette activité ? Quel fait* t'a contrarié ?
Quand tu te sens en colère, comment réagis-tu ?

Se poser des questions sur ses préférences : les cours, les goûts, les jeux, les loisirs, les couleurs, les sports...



Quelle(s) émotion(s) ressens-tu quand je te dis que nous allons faire de la lecture, du sport, de l'art... ? Pourquoi ?
Que puis-je faire pour diminuer ton anxiété ? Comment les autres peuvent t'aider ? Et toi, que peux-tu faire ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



AUTONOMIE SOCIALE

Devenir autonome socialement en maternelle, c'est être capable d'entrer en relation avec ses pairs et les adultes de confiance ainsi que de développer les habiletés sociales qui permettront la vie en groupe.

L'enfant communique depuis sa naissance à l'aide de comportements sociaux primaires : le contact oculaire, les sourires, l'imitation... Il n'a donc pas encore besoin des mots pour communiquer, manifester ses besoins et, plus tard, ses envies et intérêts. L'accès au langage est néanmoins une étape qui permet l'accélération des comportements sociaux, leur développement et leur organisation. Le langage permet également plus de sécurité dans les relations car les émotions sont plus facilement clarifiées et contrôlées.

L'enfant de 2 ans et demi n'est pas encore capable du jeu à trois, il joue d'abord en imitant un pair de manière synchronisée. La parole n'est pas toujours nécessaire. C'est vers 3 ans, quand il prend conscience de son « moi », qu'il devient petit à petit capable de s'ouvrir aux autres et d'un jeu plus élaboré, plus organisé.

À partir de 3 ans, l'enfant est donc progressivement capable de se décentrer, de prendre en compte le point de vue d'autrui. Ces nouvelles capacités vont, comme l'accès au langage, améliorer ses relations avec les autres et en même temps les complexifier. L'enseignant peut alors lui proposer des tâches, des défis à réaliser à plusieurs, des situations ludiques de coopération.

L'élaboration de règles de vie en groupe, renforce le sentiment d'appartenance de l'élève dans son groupe classe, permet la prévention de certains conflits et participe donc à une ambiance de classe plus harmonieuse. Lorsque celles-ci sont construites avec les élèves, elles ont bien souvent plus d'impact et sont mieux respectées par le groupe.

(Maternel, Volume 1, pp.42-43)

Dans l'autonomie sociale, nous retrouvons :

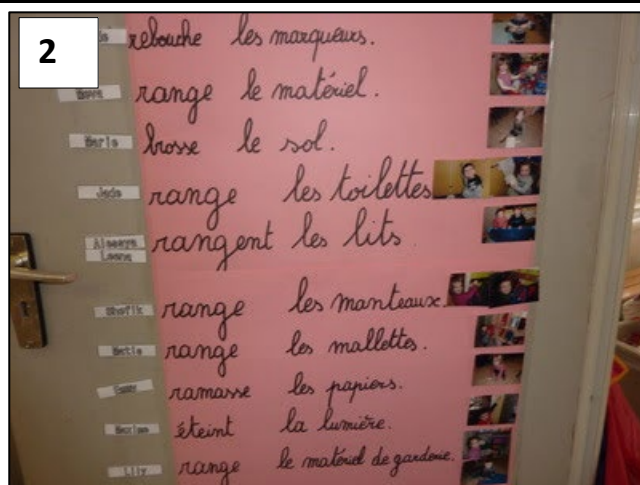
- Vivre la relation avec les autres
- Vivre l'organisation avec les autres

3. DÉVELOPPER L'AUTONOMIE SOCIALE.....58

3.1 Vivre la relation avec les autres.....58

3.2 Vivre l'organisation avec les autres.....66

Voici une série d'outils, associez ceux-ci à la compétence et aux objectifs poursuivis.





Exemples d'activités qui amènent l'enfant à développer son autonomie sociale

Les jeux pour apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître l'autre : se présenter, présenter un camarade, faire son portrait chinois, ...

Les jeux coopératifs pour développer l'esprit d'équipe et apprendre à agir *avec* les autres et non contre les autres : les défis et énigmes à résoudre en groupes.

Les discussions et « temps de parole » permettant aux enfants de s'ouvrir aux autres (ex : chacun raconte un événement marquant de son weekend), mais également d'aborder des sujets qui concernent toute la classe (ex : projets, sorties, ...)

La création d'un livre, album photo (ou autre) commun à la classe, renforçant la mémoire collective et développant le sentiment d'appartenance au groupe.

Zoom sur l'autonomie sociale en P1/P2

Si l'autonomie sociale n'apparaît pas de manière explicite dans le programme de P1 et P2, cette notion peut être mise en lien avec les visées transversales et notamment la première :

VT 1 SE CONNAÎTRE ET S'OUVRIRE AUX AUTRES

Composantes de la visée à développer jusqu'en fin de tronc commun

1.1 Développer une conscience* de soi et de l'autre

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **développer une confiance** en soi et en l'autre ;
- **connaître et exprimer ses besoins, ses goûts, ses projets**, prendre conscience de ceux des autres et être capable d'en développer de nouveaux ;
- **connaître ses domaines de compétences** et en développer de nouveaux ;
- **connaître ses droits et identifier ses devoirs** ;
- **connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble**, lors des interactions avec les autres, y compris lors des interactions virtuelles ;
- **vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect** des orientations sexuelles, des identités et des origines socio-culturelles, dans le monde réel et virtuel ;
- **comprendre ce qui peut guider son comportement et celui des autres**, alimenter ses opinions personnelles (déterminismes* sociaux et culturels, croyances, valeurs, représentations...) et ce qui peut guider ses choix ;
- **apprendre le respect de l'égalité des genres** ;
- **développer une capacité d'empathie pour les autres**, qu'ils soient proches ou géographiquement éloignés, et, pour cela, être capable d'identifier et de réguler ses propres émotions et celles d'autrui ;
- **apprendre à coopérer, à contester, à négocier** (en découvrant et en prenant en compte le point de vue d'autrui) et à décider ;
- **oser se mettre en projet**, individuellement et collectivement ; oser agir de façon entreprenante, prendre des initiatives et des risques raisonnables ;
- **mettre en place des stratégies collectives et de/d'(auto)régulation** afin de résoudre un problème de façon collective.

1.2 Développer une conscience du collectif

- **prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance**, de ses identités et de leur évolution ;
- **s'ouvrir à la diversité des identités socio-culturelles** et considérer la diversité comme une richesse ; se décentrer* et sortir de son point de vue égo*, socio*, ethnocentré*, comprendre les facteurs qui influencent notre capacité à vivre ensemble et de ce qui peut constituer une appartenance commune ou au contraire engendrer le rejet de l'autre/l'exclusion.

Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

1.1 Développer une conscience* de soi et de l'autre

- Choisir un livre en fonction de ses préférences (auteurs, genres...) en prenant appui sur ses connaissances culturelles [FR 3.8.1].
- Lors d'ateliers de FMTT, choisir l'activité en fonction des outils à découvrir [FMTT 2.1].
- Identifier ses droits et ses devoirs pour élaborer la charte de vie [EPC 3.1].
- Après une dispute sur la présence des filles sur le terrain de football, discuter sur les stéréotypes* de genre, en exemplifier d'autres et donner des contre-exemples [EPC 2.1].
- Suite à la découverte des engagements du pape François, organiser et vivre une rencontre avec un représentant d'une communauté chrétienne en classe autour de la manière dont la communauté chrétienne locale vit, ou pas, en cohérence avec les engagements du pape [VT 4] [REL 3.2.3].
- Débattre à propos des différentes caractéristiques des vivants pour créer un classement commun [SC 1.1.1].
- Lors d'une activité collective, interagir positivement avec ses partenaires, adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance [EP&S - HSC 3].
- Résoudre par groupe des situations problèmes présentées sous forme de défis mathématiques [MA - AML - C3].



1.2 Développer une conscience du collectif

- Lors d'une prise de parole préparée, expliquer oralement quels sont ses différents groupes d'appartenance (école, club, famille...) et quelle est sa place au sein de chacun [FR 1.3.1].
- À partir d'un bain d'images, par équipe, observer et regrouper librement des personnages [REL 2.2.2].
- Exprimer que ce qui est différent peut être nié ou reconnu. Exprimer que la différence peut être source de richesse et/ou de difficulté [REL 2.1].
- Rencontrer des personnes issues de culture marocaine pour découvrir la calligraphie arabe [EL 3.1].
- Découvrir les différentes langues de la classe et discuter de cette diversité [EL 1.1].
- Découvrir chaque semaine un objet apporté par un élève afin de découvrir diverses cultures [ECA 1.1].



VIII. Tâche d'intégration

A présent, regardons deux vidéos dans deux classes dans le but d'analyser le climat de classe : une première vidéo dans une classe maternelle et une deuxième dans une classe de première primaire.

→ Prenez des notes dans le document annexe.

IX. Bibliographie

- Baudoin, N. (2023). *Quelles conditions pour améliorer le climat scolaire ?* En ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=Z0axOINyym5>
- Dans, G. (2023). Climat scolaire : Un modèle au service d'un enseignement d'excellence. *Entrées libres*, (184), 6-11. En ligne sur http://www.entrees-libres.be/numeros/numero_184/
- Debarbieux, E. (2015) Du “ climat scolaire ” : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations. Climat scolaire et bien-être à l'école*, 88-89 (01), p.11-27. En ligne : 10.48464/ef-88-89-01ff. ffhalshs-03534742
- Masson, J. (2019). Chapitre 4. La bienveillance au service du climat scolaire. Dans : J. Masson, *Bienveillance et réussite scolaire* (pp. 127-149). Dunod.
- Morissette, R. (2004). *Accompagner la construction des savoirs*. Chenelière Education.
- Paquet, A. & Binfet, J. (2019). Chapitre 7. La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans Charles Martin-Krumm (Ed.), *Psychologie positive: Etat des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 131-150). Dunod. En ligne : <https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2019.01.0131>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P.(2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, (29) En ligne : DOI :10.4000/questionsvives.3601