Graines de Paix

BIEN VIVRE ENSEMBLE



GUIDE PÉDAGOGIQUE DU BIEN VIVRE ENSEMBLE

60 activités pour enseigner et apprendre en sérénité

Fondation Graines de Paix

Direction pédagogique : Delia Mamon et Dre Edivanda Mugrabi
Équipe pédagogique : Dre Edivanda Mugrabi, Sandrine Saison-Marsollier, Sonia Bouffort
Édition et conception graphique : Mathilde Lagier
Illustration de couverture : Elisabeth Schlossberg

© Graines de Paix 2025

GUIDE PÉDAGOGIQUE DU BIEN VIVRE ENSEMBLE

60 activités pour enseigner et apprendre en sérénité

SOMMAIRE

PRÉSENTATION 6

INDEX DES MOTS-CLÉS 16

COMMENT UTILISER CE GUIDE ? 18

NIVEAU I : SENSIBILISATION
DES ACTIVITÉS BRÈVES POUR INITIER LE CHANGEMENT 21

Se relier à soi et aux autres

Activité 1 : Se parler et s'écouter 22
Activité 2 : Ma perception, ta perception 25
Activité 3 : Les 3 tamis 28
Activité4 : Mon émoji, mon humeur : décoder mes émotions 31
Activité 5 : Écouter de la musique pour mieux se connaître 34
Activité 6 : Écouter la musique pour mieux se concentrer 38
Activité 7 : Écouter de la musique pour s'ouvrir aux sens 42
Activité 8 : Écouter de la musique pour mieux s'exprimer 46
Activité 9 : Écouter de la musique pour mieux étudier 50

Prévenir les violences

Activité 10 : Les réflexes de paix 54

Enseigner, apprendre, évaluer autrement

Activité 11 : Le billet d'entrée 58
Activité 12 : Le ticket de sortie 63
Activité 13 : Le mot du jour 66

NIVEAU II : PRATIQUES CIBLÉES ET RITUALISÉES 69

Se relier à soi et aux autres

Activité 14 : Ce que je ressens aujourd'hui 70
Activité 15 : Mes ressentis, mes émotions 73
Activité 16 : J'explore mes émotions 76
Activité 17 : À fleur de peau : comprendre les émotions à travers le corps 79
Activité 18 : Ce que tu ressens 82
Activité 19 : La multiplicité des émotions ressenties 86
Activité 20 : La colère sous contrôle : apprends à la maîtriser 89
Activité 21 : Regarde ta peur en face : un défi pour grandir 93
Activité 22 : Mission zéro stress : les clés pour rester zen 96
Activité 23 : Réguler ses émotions 100
Activité 24 : Jauger ses émotions tout en apprenant 103
Activité 25 : Le cercle de partage, Check-in Check-out 106

Prévenir les violences .....

Activité 26 : Calmer le jeu : comment réagir face à un conflit 109
Activité 27 : Apprendre à communiquer 113
Activité 28 : Chaque jour, des gestes bienveillants 117

Enseigner, apprendre, évaluer autrement

Activité 29 : Apprendre avec le feedback par les pairs 120
Activité 30 : Le rituel de prédiction : prédire pour mieux comprendre 123
Activité 31 : Semaine sous contrôle : organise, priorise, réussis 126
Activité 32 : Pense-Paire-Partage 129
Activité 33 : Les idées en forme : les organisateurs graphiques 132
Activité 34 : Mon portfolio de compétences 135
Activité 35 : Travailler intelligemment avec la méthode Pomodoro 138

NIVEAU III : APPROFONDISSEMENT VERS DES PRATIQUES PLUS INCLUSIVES EN CLASSE 140

Se relier à soi et aux autres

Activité 36 : Qui suis-je vraiment ? 141
Activité 37 : Mon futur métier 145
Activité 38 : Je m'engage 148
Activité 39 : Mes valeurs 151
Activité 40 : Mes valeurs humaines 154

Prévenir les violences

Activité 41 : Le règlement de l'établissement 159
Activité 42 : Les sanctions positives 163
Activité 43 : Mon seuil de tolérance à la violence 167
Activité 44 : Qu'est-ce qu'un conflit ? 171
Activité 45 : Pour mon futur métier, stop aux stéréotypes ! 175
Activité 46 : J'apprends à réagir face au harcèlement 179

Enseigner, apprendre, évaluer autrement

Activité 47 : Je suis compétent·e en tant qu'élève 183
Activité 48 : Mes souhaits pour l'année 186
Activité 49 : Dédramatiser l'erreur pour mieux enseigner et apprendre 189
Activité 50 : L'art de différencier avec la rotation par stations 193
Activité 51 : La classe puzzle 196
Activité 52 : Les hexagones de réflexion 199
Activité 53 : À table ! Réfléchir ensemble avec le Placemat 202
Activité 54 : Réfléchir et échanger : le cercle de lecture 205
Activité 55 : Plume partagée : l'art de créer à plusieurs 209
Activité 56 : La pédagogie de projets 213
Activité 57 : Apprendre à son rythme avec le plan de travail 220
Activité 58 : Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite 223
Activité 59 : La classe inversée 227
Activité 60 : Je retiens vite et mieux grâce aux pratiques de récupération..... 232

BOÎTE À OUTILS POUR L'ENSEIGNANT·E 236

Activité 1 : L'autorité dans ma classe 237
Activité 2 : Enseigner, c'est ressentir des émotions 239
Activité 3 : Je me questionne sur les comportements et besoins de mes élèves 241
Activité 4 : Parler en JE 243
J'utilise des mots d'encouragement 245
Les différentes formes de feedback 246

ANNEXES 248

PRÉSENTATION

Ce guide propose aux enseignant·es des outils concrets pour relever les défis d'une éducation de qualité qui promeut le bien vivre ensemble. Conçu dans le cadre du projet Bien Vivre Ensemble de la Fondation Graines de Paix, il vise à répondre aux besoins des enseignant·es et des élèves. Une phase d'évaluation par les enseignant·es permettra d'affiner son contenu et d'élaborer une version finale pleinement alignée avec les réalités du terrain.

I. OBJECTIFS

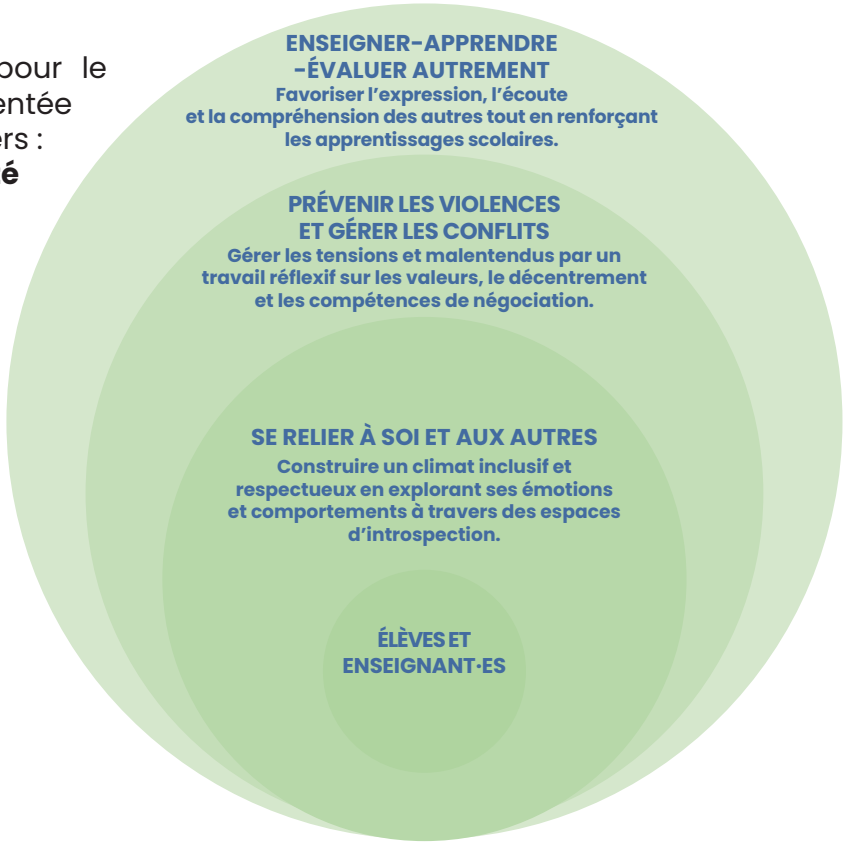
Les activités regroupées dans ce guide ont été spécialement conçues pour répondre aux trois dimensions prioritaires du climat scolaire :

- **Sécurité et sentiment de justice :** coconstruire avec la classe des règles claires, justes et éducatives pour réduire les tensions, instaurer un climat harmonieux et favoriser les apprentissages.
- **Climat relationnel et d'appartenance :** renforcer la cohésion scolaire en cultivant des relations fondées sur la considération réciproque et la collaboration entre élèves, enseignant·es et membres de la communauté éducative.
- **Enseignement et apprentissages :** encourager des pratiques pédagogiques innovantes intégrant les compétences socio-émotionnelles (CSE) et réflexives pour soutenir le bien-être émotionnel des élèves et celui des enseignant·es. Intégrer des approches favorisant une inclusion large et l'engagement actif de l'ensemble des élèves, notamment la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).

II. LE MODÈLE DU BIEN VIVRE ENSEMBLE

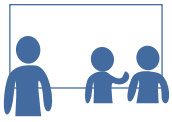
L'approche de Graines de Paix pour le vivre-ensemble à l'école, présentée dans ce guide, repose sur trois piliers : la vision d'une **éducation de qualité et transformative**, les approches de **prévention des violences et de gestion des conflits**, ainsi que la **Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).**

VOIR ANNEXE 1



II.1. Une pédagogie pour un enseignement-apprentissage transformateur

Graines de Paix porte une vision de l'éducation ambitieuse et inspirante : **allier progrès scolaires, épanouissement personnel, et coexistence harmonieuse pour une pleine éducation de qualité**. Dans cette vision, la transmission de savoirs, mission fondamentale de l'école, retrouve son sens originel: un échange vivant, un cheminement qui invite élèves et enseignant·es à explorer leur humanité. Elle propose un véritable voyage initiatique où chaque élève, fille et garçon, développe pleinement son potentiel grâce à l'alliance des compétences académiques, relationnelles et émotionnelles.
Cette pédagogie s'articule autour de trois axes fondamentaux : **le rôle renouvelé des enseignant·es, l'engagement des élèves, et les liens profonds qui unissent les deux** dans une communauté éducative enrichissante pour toutes et tous.



AUX ENSEIGNANT·ES,

Ce guide lance l'invitation à coconstruire un espace de réflexion sur leurs postures et leurs pratiques : comment maintenir l'équilibre entre bienveillance et exigence, empathie et autorité ? Comment raviver leur enthousiasme et renforcer leurs liens avec leurs élèves, leurs collègues, et eux et elles-mêmes ? Comment adapter leur approche pédagogique aux besoins variés de chaque classe et de chaque élève ?
Ces questions, au cœur de la démarche, favorisent **une transformation des postures et des pratiques en profondeur pour apprendre ensemble et autrement.** En valorisant des interactions respectueuses et en renforçant l'estime de soi des élèves, les enseignant·es instaurent un climat de classe serein, propice aux apprentissages.



AUX ÉLÈVES,

Le guide propose des outils concrets pour s'engager, expérimenter l'autonomie, la coopération et la construction de savoirs dans la joie : les élèves ne se content pas d'un rôle passif. Ils et elles deviennent les acteurs et actrices de leurs propres apprentissages, en développant des compétences académiques, émotionnelles et relationnelles. Ces compétences sont mises en pratiques dans le cadre de :

- temps de silence, de lecture ou d'écoute musicale pour se recentrer et laisser l'esprit se déployer,
- débats ouverts sur des enjeux universels : la justice, la liberté, la fraternité, permettant d'affiner leur pensée tout en respectant les autres,
- projets collectifs (spectacles, actions solidaires, projets écologiques)– qui transcendent les frontières de la classe et renforcent l'esprit d'équipe,
- espaces de réflexion et de concertation avec les enseignant·es, favorisant l'intelligence collective et la résolution des conflits ou des tensions.



ENSEMBLE,

Le guide invite à suivre une voie inspirante pour une éducation profondément humaine, où chaque membre de la communauté éducative joue un rôle essentiel dans la construction d'un monde plus éclairé et plus harmonieux.
Ainsi, la pédagogie active de Graines de Paix propose aux enseignant·es et aux élèves de :

- retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner dans un cadre respectueux et stimulant,
- renforcer l'énergie intérieure, l'engagement et la sérénité,
- grandir en confiance, en esprit de discernement, et en humanité.

Ce premier pilier se traduit dans le guide par un axe d'intervention intitulé « Se relier à soi et aux autres ».

II.2. Approches de prévention des violences et de gestion des conflits

Graines de Paix s'appuie sur un cadre théorique pour promouvoir la prévention des violences et la gestion des conflits à l'école, mettant l'accent sur les compétences sociales, émotionnelles et réflexives des élèves.

D'une part, les théories de Robert Selman et Lawrence Kohlberg fournissent les bases des activités de **gestions de conflits.** Selon Selman, **le développement de la prise de perspective (Theory of Interpersonal Perspective Taking - IPT)** est essentiel pour comprendre comment les enfants et les adolescent·es perçoivent et réagissent face aux conflits. Selman distingue plusieurs niveaux de compréhension des points de vue des autres, du plus égocentrique au plus empathique. Les activités proposées dans ce guide aident les élèves à se situer dans ce continuum en les encourageant à se mettre à la place de leurs pairs, ce qui favorise une gestion plus harmonieuse des désaccords. Par exemple, des exercices pratiques permettent aux élèves de résoudre des dilemmes interpersonnels en discutant des perspectives de chaque partie, facilitant ainsi l'empathie et la coopération.

L'influence de Kohlberg, quant à elle, réside dans son modèle de **développement moral et sa théorie des dilemmes moraux.** Kohlberg explore comment les individus prennent des décisions morales en fonction de leur niveau de développement cognitif. Il distingue plusieurs stades de raisonnement moral, du respect des règles et de l'autorité à la prise en compte des principes éthiques universels. Le guide intègre cette approche en utilisant des scénarios de dilemmes où les élèves doivent réfléchir aux conséquences morales de leurs actions et négocier des solutions qui respectent les besoins et les droits de tous. Ces dilemmes permettent aux élèves de développer leur capacité à raisonner moralement et à faire des choix éclairés dans des situations de conflit. Le **modèle des stratégies de négociation interpersonnelle (INS),** développé par Selman, illustre comment les enfants et adolescent·es interagissent dans des situations de conflit. Ce modèle met en évidence l'importance de la coopération, de la régulation des émotions et de l'empathie dans la résolution des désaccords. En suivant ce cadre, les activités du guide permettent aux élèves de se familiariser avec des stratégies collaboratives de résolution de conflits, en transformant les désaccords en occasions d'apprentissage et de développement personnel.

Les **activités de négociation interpersonnelle,** inspirées des travaux de Selman et Kohlberg, visent à renforcer des compétences telles que l'écoute active, la gestion des émotions négatives (colère, tristesse), l'empathie et la métaréflexion menant à la résolution créative des conflits. Ces compétences sont essentielles pour que les élèves puissent gérer les tensions de manière positive et éviter les comportements destructeurs. De ce fait, la théorie de l'intelligence émotionnelle proposée par Goleman enrichit l'approche de Graines de Paix en la matière.

En s'appuyant sur ces théories, Graines de Paix propose un cadre pédagogique où **les conflits ne sont pas vus comme des obstacles, mais comme des leviers d'apprentissage.** Les activités du guide permettent aux élèves de comprendre et de gérer leurs émotions, de développer leur empathie et de renforcer leur capacité à trouver des solutions communes. Ces activités, centrées sur la prise de perspective et la négociation, soutiennent le développement cognitif, social, émotionnel et réflexif des élèves, en les préparant à vivre ensemble de manière respectueuse et harmonieuse. Ces activités visent également à renforcer le sentiment d'autoefficacité des élèves, leur permettant de développer une confiance en soi dans leurs interactions académiques et sociales.

Ce deuxième pilier se traduit dans le guide par un axe d'intervention intitulé « Prévenir les violences et gérer les conflits ».

II.3. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

La troisième source d'inspiration des activités du guide est la **Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)**, ou Universal Design for Learning (UDL), qui trouve ses origines dans les avancées des neurosciences et de la pédagogie inclusive. Développée par le Center for Applied Special Technology (CAST) dans les années 1990, la CUA vise à rendre l'apprentissage accessible et engageant pour tous les élèves, en tenant compte de la diversité de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs contextes d'apprentissage. Inspirée des principes de conception universelle dans l'architecture, qui propose de s'assurer dès la conception qu'un lieu ou un équipement sera accessible à tous *(Cavenaghi et Senécal, 2017),* elle propose des outils et des stratégies pour éliminer les barrières éducatives et favoriser un apprentissage équitable.

La CUA est conçue pour :

- **garantir l'inclusion de tous les élèves,** quels que soient leurs besoins spécifiques,
- **promouvoir un apprentissage actif, engageant et différencié,**
- **préparer les élèves à devenir des apprenant·es autonomes et flexibles**, capables de s'adapter à des environnements variés.

Elle s'adresse particulièrement aux enseignant·es qui souhaitent transformer leurs pratiques pour mieux répondre aux exigences des classes hétérogènes.

La CUA repose sur 3 principes clés, ancrés dans les recherches en neurosciences cognitives :

1. **Représentation multiple :** fournir différentes manières de présenter l'information pour répondre aux styles d'apprentissage variés.
2. **Action et expression variées :** permettre aux élèves de démontrer leurs apprentissages de diverses manières.
3. **Engagement multiple :** encourager la motivation par des approches différenciées et adaptées aux intérêts des élèves.

Ces principes favorisent une flexibilité pédagogique tout en maintenant des objectifs clairs et des attentes élevées. Le fait de réexaminer ses méthodes et ses outils pédagogiques permet aux enseignant·es de voir comment ce qu'ils et elles font déjà très bien peut être bonifié de manière à répondre aux principes inclusifs du design universel en éducation[1].

Dans ce guide, Graines de Paix s'appuie sur l'approche inclusive de la CUA et l'enrichit en y intégrant un quatrième principe :

4. **Approche intégrative des apprentissages :** favoriser une éducation qui équilibre les dimensions cognitives, émotionnelles, sociales et de raisonnement moral.

Ce principe encourage la gestion des émotions, l'empathie, les relations interpersonnelles et le raisonnement moral comme leviers d'apprentissage. Il invite les enseignant·es à adopter une pédagogie qui guide les élèves, développe leur discernement et valorise leurs actions tout en renforçant leur compréhension des émotions.

Ce principe reflète l'engagement de Graines de Paix à promouvoir une éducation holistique, axée sur le développement de citoyens responsables, capables de contribuer à une société pacifique et résiliente.

Il inspire également et structure la conception de toutes les activités, dont les principes sont explicités au début de chacune.

Ce troisième pilier se traduit dans le guide par un axe d'intervention intitulé « Enseigner, apprendre, évaluer autrement »

1. En appliquant ces principes, un·e enseignant·e peut, par exemple, anticiper la situation d'un élève rencontrant des difficultés de lecture (qu'il s'agisse de dyslexie, de problèmes de vision, d'un manque d'intérêt pour la lecture, de fatigue, ou encore d'une perte de concentration). Pour soutenir cet élève, l'enseignant·e peut commencer par clarifier l'intention de lecture et présenter les grandes lignes du texte afin d'en donner le contexte. Il ou elle peut également proposer une version électronique du texte, répondant ainsi à une diversité de besoins liés à la situation de lecture. Grâce à cette version électronique, l'élève pourrait agrandir les caractères pour mieux lire, utiliser une synthèse vocale qui facilite la concentration et le déchiffrage des mots, ou encore être davantage motivé·e en comprenant les objectifs de la lecture. Ces adaptations ne profitent pas seulement à l'élève en difficulté : elles créent un environnement scolaire plus inclusif où chaque étudiant·e peut tirer parti des stratégies mises en place. L'enseignant·e en bénéficie également, en développant des pratiques pédagogiques plus flexibles et adaptées aux besoins variés de sa classe.

II.4. Le modèle de Graines de Paix pour le vivre ensemble

Le modèle de Graines de Paix pour une pédagogie du vivre ensemble, tel que présenté à travers les trois piliers précédemment décrits, illustre la transition d'une pédagogie traditionnelle vers des pratiques davantage inclusives et centrées sur les valeurs humaines.

Tableau : Transition de la pédagogie classique à la pédagogie inclusive intégrant les valeurs humaines

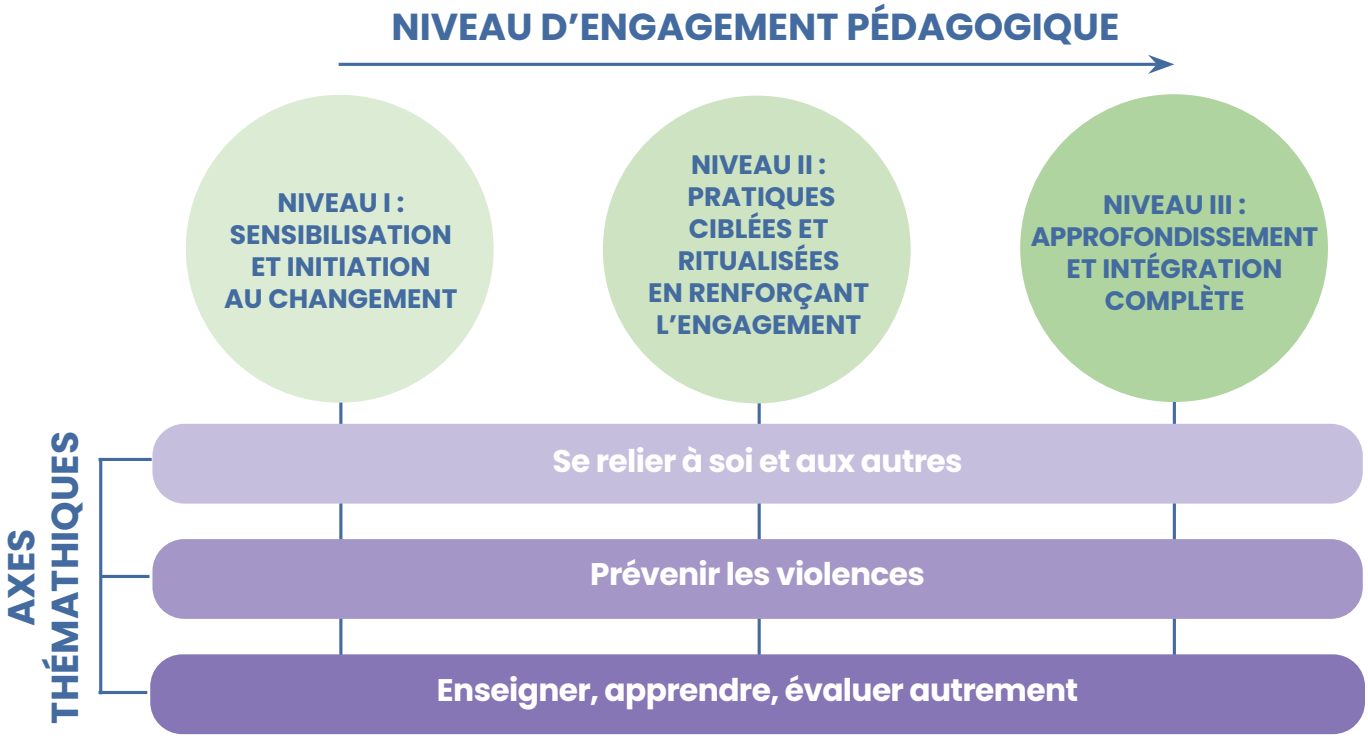
DE :	A :
PÉDAGOGIE CLASSIQUE	**PÉDAGOGIE ACTIVE-INTERACTIVE-SENSIBLE**
Transfert descendant	Découverte active des savoirs par l'élève, valorisant la participation et l'appropriation
Groupe classe dirigé par l'enseignant·e	Apprentissage en petits groupes, favorisant la différenciation et la coopération
Enseignement = création de l'enseignant·e seul·e	Cocréation avec les élèves pour un apprentissage collaboratif
Evaluation = outil uniquement pour l'enseignant·e	Évaluation formative et participative, impliquant métacognition et feedback par les pairs
Evaluation + feedback uniquement par l'enseignant·e	Feedback continu et interactif, renforçant l'apprentissage tout au long de la progression
Feedback correctif sur les productions achevées	Feedback tout au long du processus d'apprentissage
Communication avec les parents à l'initiative des enseignant·es	Communication élève-parents, valorisant l'autonomie et le partage des progrès par l'élève et permettant de transformer les frustrations des parents en relations collaboratives et saines
Focus sur la cognition et l'instruction	Prise en compte des dimensions socio-émotionnelles : gestion des émotions, empathie, et relations interpersonnelles comme leviers d'apprentissage
Une pédagogie qui donne des ordres sur comment penser et ce que les élèves doivent faire	**Une pédagogie qui guide, encourage le raisonnement et la réflexion morale des élèves**
Un focus scolaire sur le bon comportement comme seul objet d'attention	**Une prise en compte équilibrée du comportement, du raisonnement et des émotions des élèves**

Ces évolutions répondent aux besoins des élèves et des enseignant·es, à savoir :

- **créer un cadre respectueux et inclusif** favorisant des interactions positives,
- **adapter les pratiques pédagogiques** pour rendre les apprentissages plus engageants,
- **offrir aux enseignant·es des espaces de décompression** pour mieux gérer les tensions,
- **développer des activités sécurisantes et inclusives** pour un climat apaisé.

III. ORGANISATION ET STRUCTURE DU GUIDE

Les activités proposées dans ce guide ont été conçues pour une mise en œuvre progressive et adaptable, réparties sur **trois niveaux d'engagement pédagogique.** Chaque niveau regroupe des activités classées en fonction des **trois axes thématiques** définis dans le cadre théorique de la pédagogie de Graines de Paix, exposé dans la partie II de cette présentation et résumés plus loin.



III.1. Les trois niveaux d'engagement

Les trois niveaux d'engagement présentés ici visent à accompagner les enseignant·es dans une progression pédagogique structurée et adaptée. Chaque niveau constitue une étape clé de la pédagogie inclusive, centrée sur les valeurs humaines et les besoins spécifiques des élèves. Cette approche modulaire offre aux enseignant·es la possibilité de choisir des activités en fonction de leurs contraintes et des priorités de leur groupe classe, à un moment donné.

L'ensemble comprend :

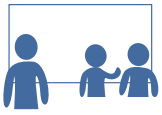
- **Des activités brèves** (5-6 minutes), idéales pour introduire ou conclure une séance. Ces activités incluent des séquences musicales qui visent plusieurs objectifs pédagogiques: aligner les élèves sur l'environnement d'apprentissage, améliorer leur concentration pour optimiser leur engagement dans les études et encourager la connaissance de soi afin de développer des compétences émotionnelles essentielles.
- **Des activités ciblées et ritualisées** (environ 10 minutes) qui favorisent l'instauration de routines pédagogiques bienveillantes.
- **Des pratiques plus approfondies et inclusives** (45 minutes ou plus) qui permettent un travail en profondeur sur les compétences transversales et académiques.

NIVEAU I : SENSIBILISATION ET INITIATION AU CHANGEMENT

Ce premier niveau constitue une introduction simple et engageante à une pédagogie inclusive axée sur les valeurs, adaptée aux besoins des enseignant·es et des élèves. Il propose 13 activités courtes, faciles à intégrer au début ou à la fin du cours, sans perturber le déroulement habituel des séances.

L'objectif principal est de fournir aux enseignant·es des outils pratiques pour :

- **créer un climat bienveillant**, en réduisant les tensions grâce à des activités ciblées,
- **introduire les compétences socio-émotionnelles,** en aidant les élèves à gérer leurs émotions et à comprendre et apaiser celles des autres,
- **favoriser des relations positives,** en encourageant la considération, l'écoute et l'entraide au sein de la classe



BÉNÉFICES POUR LES ENSEIGNANT·ES

Mise en place facile : les activités sont rapides et ne nécessitent pas de préparation complexe, ce qui les rend accessibles même avec des emplois du temps chargés.

Gestion de classe améliorée : en apaisant les tensions, ces pratiques contribuent à réduire les comportements perturbateurs et à créer un environnement plus favorable aux apprentissages.

Sentiment d'efficacité : les enseignant·es constatent rapidement des améliorations dans la dynamique de la classe, ce qui les motive à approfondir ces approches.



BÉNÉFICES POUR LES ÉLÈVES

Meilleure gestion des émotions : les élèves apprennent à identifier et à réguler leurs émotions et à s'entraider à s'apaiser, ce qui améliore leur bien-être et leur concentration.

Relations positives : l'écoute et la compréhension des autres dans la réciprocité favorisent un environnement respectueux et coopératif.

Apprentissage plus engageant : un climat apaisé, bienveillant et qui stimule leur réflexion suscite leur participation et leur motivation à apprendre.

NIVEAU II : PRATIQUES CIBLÉES ET RITUALISÉES EN RENFORÇANT L'ENGAGEMENT

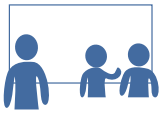
Ce deuxième niveau est conçu pour accompagner les enseignant·es dans une démarche plus soutenue, intégrant des routines régulières qui transforment durablement la dynamique de la classe.

Avec **30 activités ritualisées**, ce niveau aide à instaurer des pratiques bienveillantes, tout en renforçant les compétences socio-émotionnelles et l'engagement des élèves.

Ce niveau vise à :

- **ancrer des habitudes positives,** en instaurant une stabilité et une sécurité émotionnelle grâce à des rituels réguliers, créant un cadre propice à l'apprentissage,
- **renforcer les relations élèves-enseignant·es** en encourageant le dialogue, l'écoute et la collaboration, améliorant la confiance mutuelle,
- **soutenir le suivi des progrès des élèves** en valorisant les efforts et les avancées des élèves.

Ces pratiques ciblées s'intègrent naturellement dans le quotidien scolaire et permettent de transformer progressivement la qualité des relations, le climat de la classe et le niveau d'apprentissage.



BÉNÉFICES POUR LES ENSEIGNANT·ES

Une gestion de classe simplifiée : les rituels instaurent une routine apaisante qui structure le quotidien et réduit les comportements perturbateurs.

Des outils de suivi concrets : les outils variés offrent un moyen pratique de mesurer et de soutenir la progression des élèves.

Un climat relationnel enrichi : ces pratiques renforcent la confiance et l'empathie dans les interactions avec les élèves, facilitant des relations plus authentiques et productives.



BÉNÉFICES POUR LES ÉLÈVES

Un cadre sécurisant : les routines créent une prévisibilité rassurante, permettant aux élèves de se concentrer pleinement sur leurs apprentissages.

Des compétences renforcées : les activités développent leur capacité à gérer leurs émotions, collaborer avec leurs pairs et s'investir activement.

Une valorisation constante : grâce aux outils variés, les élèves prennent conscience de leurs progrès et développent leur estime de soi.

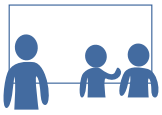
NIVEAU III : APPROFONDISSEMENT ET INTÉGRATION COMPLÈTE

Le troisième niveau représente la phase la plus immersive de l'approche, où la pédagogie inclusive axée sur les valeurs est pleinement intégrée dans la dynamique des cours.

À travers **30 activités interactives,** ce niveau transforme la classe en un espace d'apprentissage coopératif, différencié et profondément engageant.

Ce niveau invite les enseignant·es à adopter des pratiques pédagogiques actives et inclusives pour :

- **stimuler la coopération,** en encourageant les élèves à apprendre ensemble et à s'entraider dans un esprit de collaboration,
- **renforcer la différenciation pédagogique,** en adaptant les activités aux besoins, rythmes et forces de chaque élève,
- **développer des apprentissages intégratifs,** en alliant apprentissages académiques et socio-émotionnels pour former des élèves autonomes, créatifs et résilients.



BÉNÉFICES POUR LES ENSEIGNANT·ES

Des cours plus dynamiques : les activités interactives enrichissent le quotidien des enseignant·es, rendant leurs cours plus stimulants et gratifiants.

Une satisfaction accrue : voir leurs élèves s'engager pleinement et progresser renforce le sentiment d'accomplissement des enseignant·es.

Des compétences renforcées : ces pratiques permettent aux enseignant·es d'explorer des approches inclusives recommandées par la recherche scientifique récente.



BÉNÉFICES POUR LES ÉLÈVES

Un apprentissage actif et motivant : les activités interactives les incitent à participer, à réfléchir et à s'impliquer activement dans leur propre apprentissage.

Une collaboration enrichissante : les élèves apprennent à travailler en équipe, à écouter les idées des autres et à construire des solutions ensemble.

Des compétences transversales : ces activités développent des compétences essentielles comme la résolution de problèmes, la communication et la créativité, utiles bien au-delà de l'école.

III.2. Les axes transversaux des activités : une vision holistique pour l'éducation

Au sein de chaque niveau d'engagement, les activités du *guide du Bien Vivre Ensemble* sont organisées autour de grands axes thématiques, détaillés précédemment. Ces axes incarnent les objectifs pédagogiques du projet, visant à améliorer les relations en classe, prévenir la violence et renouveler les postures et pratiques pédagogiques pour favoriser un apprentissage harmonieux, inclusif et stimulant.

1. Se relier à soi et aux autres : le cœur des relations humaines

Les activités de cet axe mettent l'accent sur le développement personnel et social des élèves, en les aidant à mieux comprendre leurs propres émotions et celles des autres pour tisser des relations positives avec leurs pairs.

2. Prévenir les violences et gérer les conflits : vers une classe pacifique et coopérative

Dans les activités de cet axe, les élèves sont guidé·es pour apprendre à adopter des stratégies de pacification pour résoudre les désaccords et tensions, en s'appuyant sur des outils concrets et efficaces.

3. Enseigner, apprendre et évaluer autrement : pour une pédagogie innovante et inclusive

Cet axe propose de réinventer ses pratiques pédagogiques pour rendre les apprentissages plus engageants et adaptés aux besoins des élèves, en mettant en avant des méthodes interactives et pleinement participatives.

IV. RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES POUR LES ENSEIGNANT·ES ET GLOSSAIRE

À la fin du guide, les enseignant·es trouveront une série de ressources destinées à nourrir leur vie intérieure et à enrichir leur boîte à outils, renforçant ainsi leur capacité à accomplir la finalité de l'école : transmettre aux élèves la capacité de réfléchir tout en cultivant une qualité d'humanité. Ainsi, enseignant·es et élèves pourront découvrir dans l'exercice du métier et au sein de l'école quelques fils d'Ariane qui les guideront à travers les défis de la vie, les conduisant progressivement vers leur pleine humanité.

La version numérisée du guide, disponible sur une plateforme de Graines de Paix, offre aux enseignant·es la possibilité d'imprimer les annexes des activités. Celles-ci sont également intégrées dans la version imprimée du guide.

De plus, un glossaire disponible sur le site Web de Graines de Paix rassemble un certain nombre de notions clés en lien avec les thématiques du guide, offrant ainsi des ressources complémentaires pour approfondir les concepts abordés.

L'équipe pédagogique de Graines de Paix

INDEX DES MOTS-CLÉS

MOTS CLÉS	ACTIVITÉS	1. SE RELIER A SOI ET AUX AUTRES	2. PRÉVENTION VIOLENCES
CAPACITÉS DE COLLABORATION			
Considération, empathie, fraternité Ouverture culturelle, attention aux besoins des autres, sentiment d'appartenance, disponibilité, relations interpersonnelles	1, 2, 3, 10, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 38.	Prise en compte de l'autre	X
Intériorité, valeurs personnelles, confiance, perception, sentiment, force, limite, indépendance, bien-être, dignité, identité Musique	4, 5, 6, 7, 8, 9. 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 39, 40, 43, 47	Connaissance de soi, introspection	X
Agentivité, proactivité	33, 34, 41, 50, 57, 59	Responsabilité et autonomie	X
Opinion, choix individuel et collectif, assertivité, collaboration, coopération, affirmation de soi, collaboration, relations interpersonnelles	25, 32, 51, 52, 53, 54, 55, 56	Action dans le groupe	X
Réflexes de paix, maîtrise de soi Valeurs personnelles, humaines, sociales Résolution créative, affirmation de soi, désaccord, harcèlement, empathie, justice	1, 2, 3, 10, 18, 19, 26, 27, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46	Gestion des conflits, prévention violence	X
CAPACITÉS DE COMMUNICATION			
Réceptivité, questionnement, ajustement, adaptation, anticipation, connexion à l'autre, empathie	1, 8,10, 25, 26, 27, 28, 46, 53, 54, 55, 56	Dialogue, écoute active, écoute empathique	X
PENSÉE CRÉATRICE			
Créativité, expression des émotions, intuition, signaux corporels, bien-être	4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Émotions et régulation	X
Idée, inspiration, réalisation, imagination, hypothèses	5, 6, 7, 8, 9, 52, 55, 56	Inventivité	X
Pensée divergente, changement, risque, ouverture à l'inconnu	2, 26, 27, 38	Ouverture aux idées nouvelles ou différentes	X
Opinion propre, inclusion, équité, Justice, égalité	19, 38, 45	Libération des préjugés et stéréotypes	X
DÉMARCHE RÉFLEXIVE			
Réflexion, enjeux, choix, perspective, opinion, auto-positionnement	10, 25, 26, 27, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48	Élaboration d'une opinion personnelle	X
Distanciation, préjugés, idées préconçues, ouverture aux opinions diverses, négociation	2, 19, 26, 36, 39,40, 43,44, 45,	Décentration, remise en question	X
Observation, analyse, discernement	3, 10, 39, 40,45,	Discernement	X

MOTS CLÉS	ACTIVITÉS	3. ENSEIGNEMENTS/ APPRENTISSAGES	2. PRÉVENTION VIOLENCES
COMPÉTENCES ACADÉMIQUES ET APPRENTISSAGE			
Feedback, progrès, engagement, implication, réussite, valorisation, bien-être	11, 12, 13, 23, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59	Motivation et engagement	X
Charge cognitive, attention	5,6, 7,8,9, 23,35, 58, 60	Concentration et mémorisation	
MÉTHODES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE			
Contextualisation, sens, compréhension, implication, action, réflexion	13, 31, 33, 35, 50,51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60	Apprentissage actif et réfléchi	
Motivation, réussite, autonomie, responsabilité, feedback	50, 57, 58, 60	Différenciation pédagogique	X
Évaluation, réussite, progrès	60	Pratiques de mémorisation et de récupération	
ÉVALUATION, PROGRESSION ET RÉUSSITE SCOLAIRE			
Objectifs, gestion du temps, évaluation, autonomie, progrès, liberté	30,31, 48, 57	Planification et organisation	
Feedback, besoin, compréhension, performance, valorisation, erreur, effort, progrès	11, 12, 29, 34, 47, 48,49, 56, 57, 58, 60	Évaluation formative et diagnostique	X
CONFIANCE EN SOI, ESTIME DE SOI			
Feedback, valorisation, effort, autonomie, évaluation, bien-être	9, 29, 34, 47, 48,49, 51, 52, 57,59, 60	Progrès et réussite scolaire	X
Responsabilité, engagement, autodiscipline, autonomie	41, 42	Sanctions positives et réparatrices	X

COMMENT UTILISER CE GUIDE ?

ACTIVITÉ PARTIE THÉORIQUE

Axe thématique autour duquel est organisée l'activité.

Numéro et titre de l'activité.

Niveau d'engagement pédagogique de l'activité.

Liens avec le Plan d'études romand (PER) et principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) mis en œuvre dans l'activité.

QUOI ?
Chaque activité débute par une description concise de son objectif principal, en lien avec les compétences visées (par exemple, développer la confiance en soi ou renforcer la coopération).

POURQUOI ?
Une explication met en lumière l'importance de cette activité dans le contexte éducatif, en soulignant les liens entre les dimensions cognitives, émotionnelles et comportementales.



- **Générer des solutions possibles :** explorer différentes options pour concilier des perspectives opposées.
- **Anticiper les conséquences :** évaluer l'impact potentiel de chaque solution sur soi-même et sur les autres.
- **Évaluer les effets :** analyser la pertinence et l'efficacité des solutions choisies en fonction des besoins de toutes les parties.

En encourageant cette réflexion active et en promouvant une approche collaborative des désaccords, l'activité permet aux élèves de développer des compétences relationnelles cruciales telles que l'écoute, l'empathie et la coopération. Ces compétences ne sont pas seulement indispensables pour naviguer les interactions sociales avec respect et efficacité, mais elles préparent également les élèves à s'épanouir dans des environnements diversifiés et à résoudre des conflits de manière constructive.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** présentez aux élèves une situation dans laquelle un·e de leur camarade aurait un avis différent du leur et demandez-leur quelle serait leur réaction et quelles émotions ils et elles ressentiraient.
2. **Faire un jeu de rôle en binôme :** chaque binôme joue une saynète à partir d'une image proposée en annexe, puis chacun·e explique son point de vue à l'autre et écoute sans interrompre. Enfin, chacun ou chacune essaye de reformuler les propos de l'autre.
3. **Faire un debriefing collectif :** invitez les élèves à exprimer leur ressenti suite à ce jeu de rôle. Ils et elles s'interrogent sur l'intérêt de considérer les deux perspectives de la saynète jouée. Ils et elles relient ensuite cet exercice à leur vie quotidienne.

Cette activité peut être proposée en début d'année afin d'éveiller la vigilance des élèves quant à l'importance de toujours se mettre à la place de l'autre, de considérer son point de vue en cas de désaccord. L'enseignant ·e peut proposer aux élèves de la refaire en famille.

Références bibliographiques

- Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses.* Academic Press.
- Levitt, M., Selman, R. L., & Richmond, J. (1991). *The development of interpersonal negotiation strategies in early and middle childhood: Toward an integration of structural and functional models.* Developmental Review, 11(2), 138-163.

Ressources bibliographiques consultées pour construire l'activité.

Recommandations sur le ou les meilleurs moments pour réaliser l'activité.

COMMENT ?

Le déroulement de l'activité est présenté étape par étape :

Sensibilisation :
Introduction au sujet ou à la problématique, souvent par un stimulus (histoire, image, question clé).

Mise en situation :
Participation active des élèves à travers des discussions, jeux de rôle ou travaux collaboratifs, les engageant dans l'exploration du thème.

Conclusion :
(échanges et débriefing)
Notre méthode accorde une importance particulière aux discussions et réflexions partagées.
À la fin de chaque activité, des questions comme *« Comment vous êtes-vous senti·es ? »* ou *« Quels liens faites-vous avec des situations du quotidien ? »* aident les élèves à :
> Explorer leurs émotions, pensées et comportements, tout en étant attentif·ves à ceux des autres.
> Prendre conscience de leurs automatismes et évaluer leur pertinence.
> Identifier similitudes et différences entre leurs vécus, dans un cadre bienveillant et sans jugement.

Cette étape encourage l'expression individuelle, favorise le sentiment d'être accueilli et ouvre la voie à l'intégration de perspectives diverses.

EXEMPLE DE DÉROULEMENT

Chaque activité est accompagnée d'un **exemple concret,** illustrant comment elle peut être mise en œuvre dans une classe, avec des outils pratiques et des adaptations possibles.

Certains déroulements sont assortis d'une annexe, signalée par la présence de ce pictogramme. Les annexes sont proposées à la fin du guide.

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 2

SENSIBILISATION

- Demander aux élèves d'imaginer la situation suivante : *un·e camarade exprime une opinion très différente de la vôtre sur un sujet qui vous tient à cœur, comme les réseaux sociaux ou l'écologie.*
- Demander : comment vous sentez-vous à ce moment-là ? Est-ce que cela vous met en colère, vous rend curieux·se ou vous fait douter ? Comment réagissez-vous concrètement : est-ce que vous écoutez son point de vue et essayez de le comprendre, est-ce que vous cherchez à le ou la convaincre, ou est-ce que vous évitez la discussion ? Pourquoi ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous faites un jeu de rôle.

- Montrer l'image (voir annexe 2).
- Former des paires : une personne joue le rôle de celui ou celle qui voit un 9, et l'autre celui ou celle qui voit un 6.
- Demander à chaque élève d'expliquer son point de vue à l'autre et d'écouter sans interrompre.
- Ensuite, chacun ou chacune essaye de reformuler ce que l'autre personne a dit *(« Tu penses que c'est un 6 parce que… »).*

Étape 2

Consigne : Nous allons discuter de vos ressentis après cet exercice.

- Demander : comment vous êtes-vous senti·e en expliquant votre point de vue ? Était-ce difficile de reformuler ce que l'autre disait ? Que se passe-t-il quand on considère les deux perspectives ? Pouvez-vous relier cet exercice à des situations de votre vie quotidienne ?

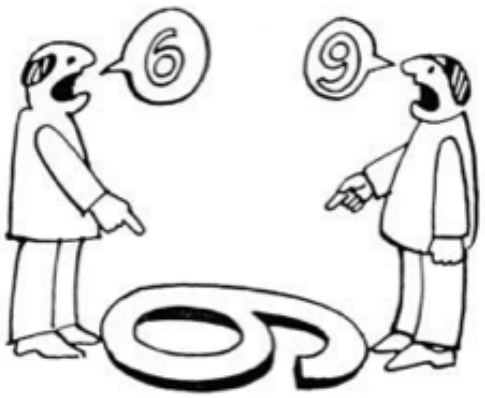
CONCLUSION

- Poser une question écrite après l'activité : quelle est la chose la plus importante que vous ayez apprise aujourd'hui sur la compréhension des points de vue des autres ?
- Résumer : comprendre les perspectives des autres ne signifie pas renoncer à la sienne, mais apprendre à coexister et à trouver des solutions respectueuses.
- Proposer aux élèves de mettre en pratique cet exercice dans leurs interactions quotidiennes.

ANNEXE

ANNEXE 2 - Activité 1 : Ma perception, ta perception

Image à projeter au tableau



Numéro de l'annexe et activité à laquelle elle est rattachée.

NIVEAU I : SENSIBILISATION

Des activités brèves pour initier le changement



Niveau
d'engagement I

1 Se parler et s'écouter

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Communication :** Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; analyser les facteurs de réussite de la communication ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires. **Collaboration :** Prise en compte de l'autre : accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 25 :** Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Favoriser la collaboration et la communauté. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

QUOI ?

Cette activité vise à sensibiliser à l'importance de l'écoute active et empathique dans la construction de relations apaisées et épanouissantes. Elle permet de mettre en lumière les émotions qui surgissent lorsque le dialogue est absent ou entravé. Les élèves réfléchissent aux comportements favorisant une véritable écoute.

POURQUOI ?

Le dialogue, compris comme un échange verbal dans lequel les participant·es cherchent à comprendre et se comprendre mutuellement, repose sur une qualité essentielle : **l'écoute authentique**. Cette écoute, caractérisée par son attention sincère, empathique et respectueuse, est primordiale pour favoriser des interactions humaines réussies. Elle joue également un rôle clé dans la gestion des conflits, la construction de relations interpersonnelles solides et la prévention de la violence.

L'écoute véritable, ou écoute active, dépasse la simple réception des mots. Elle implique une attention totale à l'autre, sans jugements ni interruptions, et une volonté de saisir tant le message verbal que non verbal. Rogers *(1961)* définit l'écoute véritable comme un acte de « compréhension empathique », où l'interlocuteur interlocutrice ressent ce que l'autre vit sans être influencé par ses propres biais. Cette approche inclut également la rétroaction, où l'on accepte l'autre sans chercher à imposer ses opinions ou préjugés.

Plusieurs obstacles peuvent nuire à un dialogue constructif comme les distractions et

l'absence d'attention, les jugements prématurés *(Brown, 2008)*, la parole monopolistique *(Bavelas et al., 2000)* ou encore la communication défensive *(Gordon, 1975)*.

Inversement, plusieurs éléments favorisent un dialogue efficace et de qualité comme l'écoute active et empathique *(Rogers, 1961)*, la validation de l'autre c'est-a-dire le fait d'accueillir l'autre tel qu'il est *(Gordon, 1975)*, la concentration portée sur l'interlocuteur *(Goleman)*, et le feedback constructif *(Brown et al., 2008)*.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** invitez les élèves à imaginer une conversation idéale avec quelqu'un : qu'est-ce qui la rend agréable ou réussie ? Qu'est-ce qu'ils et elles ressentent lorsqu'ils et elles sont bien écoutée·s ? Ils et elles s'interrogent alors sur la vraie signification du mot dialogue pour eux et elles.
2. **Organiser des dialogues en binômes :** l'élève qui écoute reçoit la consigne secrète de ne pas être attentif·ve aux propos de son ou sa camarade.
3. **Réfléchir à l'exercice réalisé :** en classe entière, les élèves discutent de leur expérience et en déduisent ce qu'il faut faire pour favoriser une écoute active.
4. **Faire une analyse collective :** invitez les élèves à réfléchir aux bénéfices de l'écoute active dans leur propre vie, tant à l'école qu'au dehors.

Cette activité peut être proposée en début d'année afin d'éveiller la vigilance des élèves quant à l'écoute vraie. L'enseignant·e peut proposer aux élèves de la refaire en famille.

Références bibliographiques

- Bavelas, J. B., Coates, L., & Johnson, T. (2000). *Listener responses as a collaborative process: The role of gaze.* Journal of Communication.
- Brown, B. (2015). *Le Pouvoir de la vulnérabilité : Apprendre à être soi-même,* Tredaniel.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). *The functional architecture of human empathy.* Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews.
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle,* Intégrale, J'ai Lu.
- Gordon, T. (1975). *Parent Effectiveness Training: The Tested New Way to Raise Responsible Children*. Peter H. Wyden.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* Houghton Mifflin.

1. Se parler et s'écouter

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander aux élèves d'imaginer une conversation idéale avec quelqu'un : qu'est-ce qui la rend agréable ou réussie selon vous ? Qu'est-ce que vous ressentez lorsque vous êtes bien écouté·e ? Ensuite, réfléchissez : que signifie vraiment le mot dialogue pour vous ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous dialoguez en binôme pendant quelques minutes. L'un·e de vous racontera une histoire personnelle, tandis que l'autre devra écouter attentivement.

- Former des binômes en attribuant un numéro à chaque membre : 1 ou 2. Le groupe 1 sera celui qui « parle » (l'orateur ou l'oratrice), tandis que le groupe 2 sera celui qui « écoute » (le récepteur ou la réceptrice).
- Appeler le groupe 2 pour une mission spéciale dans l'interaction. Les consignes pour le groupe 2 doivent être transmises discrètement, sans que le groupe 1 ne les entende. Mission spéciale : tout faire pour ne pas être réceptif·ve au dialogue et au récit de son ou sa binôme. Par exemple, se lever sous un prétexte quelconque, poser une question hors sujet, couper la parole, jouer avec des objets, etc.
- Après quelques minutes, arrêter le dialogue.

Étape 2

Consigne : Vous discutez de votre expérience.

- Demander : comment s'est passé votre échange ? Le groupe 1 a-t-il pu aller au bout de son histoire ? Quels sont les éléments verbaux et non-verbaux qui ont empêché le dialogue de fonctionner ? Que faut-il faire pour favoriser une écoute active ?
- Les élèves partagent leur ressenti et identifient les comportements verbaux et non-verbaux qui peuvent faciliter ou nuire à une écoute active.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous-même ? Allez-vous désormais porter plus d'attention à l'écoute que vous offrez à vos interlocuteurs et interlocutrices ? Si oui, comment allez-vous faire concrètement ?

Niveau
d'engagement I

2 Ma perception, ta perception

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Démarche réflexive :** Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; comparer son opinion à celle des autres ; faire une place au doute et à l'ambiguïté ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres ; comparer les chemins, les procédures et les stratégies utilisées par d'autres ; explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 25 :** Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire. **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Favoriser la collaboration et la communauté. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

QUOI ?

Cette activité incite les élèves à se décentrer lorsqu'ils et elles interagissent avec d'autres, en prenant du recul par rapport à leur propre point de vue pour considérer celui des autres. Cette attitude est essentielle dans la gestion des désaccords, en permettant à chacun et chacune de mieux comprendre et respecter les perspectives des autres.

POURQUOI ?

Selon Selman *(1980 ; Levitt, Selman & Richmond, 1991)*, la capacité de déscentration, c'est-à-dire la faculté de prendre du recul par rapport à son propre point de vue pour considérer celui des autres, constitue une dimension essentielle du développement de la compétence sociale. Cette aptitude évolue progressivement à travers plusieurs niveaux :

- **Niveau impulsif :** la personne reste focalisée sur ses besoins immédiats, sans tenir compte des perspectives des autres.
- **Niveau unilatéral :** elle commence à reconnaître les points de vue d'autrui, mais sans chercher à les intégrer pleinement.
- **Niveau collaboratif et intégré :** la personne est capable de coordonner les perspectives divergentes, en respectant les besoins et intérêts de toutes les parties.

2. Ma perception, ta perception

Selman identifie également quatre composantes clés de la résolution de problèmes interpersonnels, qui permettent de structurer cette progression :

- **Définir le problème interpersonnel :** identifier clairement les points de désaccord.
- **Générer des solutions possibles :** explorer différentes options pour concilier des perspectives opposées.
- **Anticiper les conséquences :** évaluer l'impact potentiel de chaque solution sur soi-même et sur les autres.
- **Évaluer les effets :** analyser la pertinence et l'efficacité des solutions choisies en fonction des besoins de toutes les parties.

En encourageant cette réflexion active et en promouvant une approche collaborative des désaccords, l'activité permet aux élèves de développer des compétences relationnelles cruciales telles que l'écoute, l'empathie et la coopération. Ces compétences ne sont pas seulement indispensables pour naviguer à travers les interactions sociales avec respect et efficacité, mais elles préparent également les élèves à s'épanouir dans des environnements diversifiés et à résoudre des conflits de manière constructive.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** présentez aux élèves une situation dans laquelle un·e de leur camarade aurait un avis différent du leur et demandez-leur quelle serait leur réaction et quelles émotions ils et elles ressentiraient.
2. **Faire un jeu de rôle en binôme :** chaque binôme joue une saynète à partir d'une image proposée en annexe, puis chacun·e explique son point de vue à l'autre et écoute sans interrompre. Enfin, chacun ou chacune essaye de reformuler les propos de l'autre.
3. **Faire un debriefing collectif :** invitez les élèves à exprimer leur ressenti suite à ce jeu de rôle. Ils et elles s'interrogent sur l'intérêt de considérer les deux perspectives de la saynète jouée. Ils et elles relient ensuite cet exercice à leur vie quotidienne.

Cette activité peut être proposée en début d'année afin d'éveiller la vigilance des élèves quant à l'importance de toujours se mettre à la place de l'autre, de considérer son point de vue en cas de désaccord. L'enseignant·e peut proposer aux élèves de la refaire en famille.

Références bibliographiques

- Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses.* Academic Press.
- Levitt, M., Selman, R. L., & Richmond, J. (1991). T*he development of interpersonal negotiation strategies in early and middle childhood: Toward an integration of structural and functional models.* Developmental Review, 11(2), 138-163.

2. Ma perception, ta perception

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 2

SENSIBILISATION

- Demander aux élèves d'imaginer la situation suivante : *un·e camarade exprime une opinion très différente de la vôtre sur un sujet qui vous tient à cœur, comme les réseaux sociaux ou l'écologie.*
- Demander : comment vous sentez-vous à ce moment-là ? Est-ce que cela vous met en colère, vous rend curieux·se ou vous fait douter ? Comment réagissez-vous concrètement : est-ce que vous écoutez son point de vue et essayez de le comprendre, est-ce que vous cherchez à le ou la convaincre, ou est-ce que vous évitez la discussion ? Pourquoi ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous faites un jeu de rôle.

- Montrer l'image (voir annexe 2).
- Former des paires : un·e élève joue le rôle de celui ou celle qui voit un 9, et l'autre celui ou celle qui voit un 6.
- Demander à chaque élève d'expliquer son point de vue à l'autre et d'écouter sans interrompre.
- Ensuite, chacun ou chacune essaye de reformuler ce que l'autre personne a dit *(« Tu penses que c'est un 6 parce que… »).*

Étape 2

Consigne : Nous allons discuter de vos ressentis après cet exercice.

- Demander : comment vous êtes-vous senti·e en expliquant votre point de vue ? Était-ce difficile de reformuler ce que l'autre disait ? Que se passe-t-il quand on considère les deux perspectives ? Pouvez-vous relier cet exercice à des situations de votre vie quotidienne ?

CONCLUSION

- Poser une question écrite après l'activité : quelle est la chose la plus importante que vous avez apprise aujourd'hui sur la compréhension des points de vue des autres ?
- Résumer : comprendre les perspectives des autres ne signifie pas renoncer à la sienne, mais apprendre à coexister et à trouver des solutions respectueuses.
- Proposer aux élèves de mettre en pratique cet exercice dans leurs interactions quotidiennes.

Niveau
d'engagement I

3 Les trois tamis

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Démarche réflexive :** Élaboration d'une opinion personnelle : identifier les faits et en vérifier l'exactitude ; mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 25 :** Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

QUOI ?

Cette activité invite les élèves à réfléchir à l'impact des mots dans leurs interactions et à prendre conscience de leur responsabilité dans l'usage de la parole. Elle vise à les sensibiliser aux dangers des rumeurs, des mots blessants et du dénigrement, tout en soulignant l'importance de vérifier la véracité des propos avant de les relayer, afin de favoriser des relations respectueuses et bienveillantes.

POURQUOI ?

Les mots ont le pouvoir de façonner les perceptions, de transmettre des croyances, mais aussi de propager des jugements ou des stéréotypes *(Altun, 2023)*. En milieu scolaire, il est crucial de sensibiliser les élèves à cette réalité. Cette activité vise à leur faire comprendre que leur langage, qu'il soit bienveillant ou nuisible, influence directement leurs interactions et l'ambiance sociale qui les entoure.

L'usage des mots est un outil puissant : il peut construire ou détruire, apaiser ou blesser *(Rosenberg, 2016)*. Une fois prononcées, les paroles ont des conséquences, qu'elles soient positives ou négatives, sur les relations humaines. Intégrer cette réflexion dans la pédagogie permet de responsabiliser les élèves sur l'impact de leur parole et sur l'importance de vérifier la véracité des informations avant de les partager.

Le célèbre texte des « trois tamis », souvent attribué à Socrate mais en fait élaboré par la philosophe américaine Ella Lyman Cabot en 1866, illustre parfaitement cette notion en invitant à s'interroger sur la véracité, la bienveillance et l'utilité des propos avant de les diffuser, offrant un cadre philosophique fort pour appuyer cette réflexion.

3. Les trois tamis

Les 3 tamis sont les suivants :

1. **Le premier tamis : celui de la vérité.**
   Ce que vous vous apprêtez à dire est-il vrai ?
2. **Le deuxième tamis : celui de la bonté.**
   Ce que vous vous apprêtez à dire est-il bon ?
3. **Le troisième tamis : celui de l'utilité.**
   Ce que vous vous apprêtez à dire est-il utile ?

Cette approche invite à la réflexion sur la nécessité de filtrer les propos afin de promouvoir un échange respectueux, bienveillant et constructif. Elle permet d'amener les élèves à comprendre que la parole est un outil qui doit être utilisé avec discernement.

COMMENT ?

1. **Introduire la réflexion :** commencez par une brève présentation des trois tamis de Socrate. Utilisez des exemples concrets ou des anecdotes pour expliquer comment ces principes s'appliquent au quotidien.
2. **Organiser des discussions en groupe :** les élèves partagent des situations réelles ou virtuelles (sur les réseaux sociaux) où ils et elles ont été témoins de propos non vérifiés ou malveillants. Encouragez-les à identifier les conséquences et à réfléchir à la manière dont elles auraient pu être évitées.
3. **Proposer des exercices pratiques :** mettez en place des exercices où les élèves doivent appliquer les trois tamis à des propos simulés ou à des faits rapportés.
4. **Faire une analyse collective :** invitez les élèves à réfléchir aux bénéfices de l'application des trois tamis dans leur propre vie, tant dans leur pratique scolaire que dans leurs interactions au quotidien en dehors de l'école.

Références bibliographiques

- Altun. M, 2023, The Power of Language: Exploring its Significance in Shaping Perceptions, Beliefs, and Relationships, International Journal of Social Sciences and Educational Studies.
- Cabot, Ella Lyman, Mrs., 1866, A course in citizenship and patriotism, Internet Archive.
- Marshall B. Rosenberg, 2016, « Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) », La découverte.

3. Les trois tamis

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 3

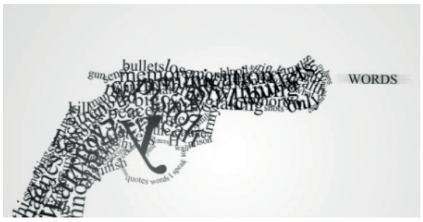
SENSIBILISATION

Demander : que pensez-vous des citations et du dessin suivants ?

Citation 1 : *« Les mots sont des fenêtres ou bien ce sont des murs… »* Marshall Rosenberg

Citation 2 : *« Les mots sont comme les abeilles : ils ont le miel et l'aiguillon. »* Paul Auster

Image :



MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous prenez connaissance du texte « Les trois tamis », puis vous en discutez.

- Distribuer le texte « Les trois tamis » ou le lire à voix haute (voir annexe 3).
- Demander : quels conseils donne Socrate à son ami ? Quels sont les trois tamis qu'il propose (vérité, bonté et utilité) ? Comme Socrate, vous est-il déjà arrivé d'interrompre un·e de vos camarades qui souhaitait vous raconter quelque chose au sujet de quelqu'un ?

Étape 2

Consigne : En classe entière, vous partagez des situations où vous avez été témoins de paroles non vérifiées ou malveillantes. Vous identifiez les conséquences et réfléchissez à la manière dont elles auraient pu être évitées.

MISE EN COMMUN

Demander : en quoi les trois tamis peuvent-ils être utiles dans votre vie de tous les jours ? Voyez-vous un autre tamis à proposer afin de s'assurer du bien-fondé ou de la nécessité de dire quelque chose ?

PROLONGEMENTS

Mettre en place des exercices où les élèves doivent appliquer les trois tamis à des propos simulés ou à des faits rapportés.

Niveau
d'engagement I

4 Mon émoji, mon humeur : décoder mes émotions

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information.
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.
- Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité vise à développer chez les élèves la compétence de reconnaissance des émotions à partir d'indices corporels, en utilisant des émoticônes comme support visuel. Les émoticônes, ces symboles graphiques qui représentent différentes émotions, permettent d'associer des expressions faciales aux sentiments vécus. Ce moyen simple et accessible aide les élèves à identifier et à comprendre les émotions, favorisant ainsi leur développement personnel et social.

4. Mon émoji, mon humeur : décoder mes émotions

POURQUOI ?

La reconnaissance des émotions est une compétence socio-émotionnelle essentielle, liée à l'intelligence émotionnelle telle que définie par Goleman *(1997)*. Selon ce dernier, la capacité à identifier et comprendre ses propres émotions, ainsi que celles des autres, constitue un pilier fondamental pour établir des relations interpersonnelles harmonieuses et gérer les conflits.

L'utilisation des émoticônes comme outil pédagogique repose sur la théorie des marqueurs somatiques de Damasio (*1995)*, qui souligne le rôle des indices corporels et visuels dans la perception et l'interprétation des émotions. Les émoticônes, en tant que représentations stylisées des expressions faciales, fournissent un moyen accessible pour aider les élèves à décoder et associer ces indices à des états émotionnels spécifiques.

Enfin, les compétences de reconnaissance des émotions contribuent à l'autorégulation, un élément central dans les théories du développement socio-émotionnel *(Bandura, 1986)*. Cette activité offre ainsi aux élèves une opportunité d'affiner leur perception des émotions, un préalable nécessaire à leur gestion efficace dans divers contextes.

COMMENT ?

1. **Préparer l'activité :** fournissez aux élèves des cartes ou des images représentant les différentes émotions sous forme d'émoticônes.
   Peur : émoticône avec yeux écarquillés et bouche ouverte.
   Joie : émoticône souriant, yeux brillants.
   Colère : émoticône avec sourcils froncés et bouche fermée.
   Tristesse : émoticône avec larmes et bouche courbée vers le bas.
   Honte : émoticône avec tête baissée ou visage rouge.
   Surprise : émoticône avec yeux grands ouverts et bouche en «O».
   Dégoût : émoticône avec une grimace ou un visage froncé.
2. **Observer et discuter :** présentez différentes images représentant des émotions (par exemple, un émoticône exprimant la tristesse ou la colère) et invitez les élèves à identifier chaque émotion. Demandez-leur ensuite de partager des situations où ils et elles ressentent cette émotion et d'expliquer les raisons qui peuvent la déclencher.
3. **Associer des émotions à des situations :** présentez des situations concrètes, telles que : *« Comment te sens-tu lorsque quelqu'un prend ton téléphone sans te demander ? »* Invitez les élèves à sélectionner l'émoticône qui reflète le mieux leur ressenti dans chaque situation.
4. **Partager et échanger :** encouragez les élèves à partager une expérience personnelle où ils et elles ont ressenti une émotion marquante. Demandez-leur d'associer un émoticône qui reflète cette émotion à leur expérience.

Références bibliographiques

- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle.* Éditions Robert Laffont.
- Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions.* Éditions Odile Jacob.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.

4. Mon émoji, mon humeur : décoder mes émotions

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

- Demander : quelles émotions connaissez-vous ? Quels mots utilisez-vous pour exprimer ce que vous ressentez ?
- Noter au tableau le vocabulaire proposé par les élèves.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous associez des émoticônes à des émotions.

- Expliquer : les chercheur·euses s'accordent sur ces émotions principales : l'amour, la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise et la honte.
- Demander : quels émoticônes associeriez-vous à chacune de ces émotions ?
- Proposer des exemples d'émoticônes.

Étape 2

Consigne : À l'aide d'un dictionnaire, en groupe, vous recherchez tous les mots synonymes ou liés à ces émotions.

- Une fois le temps de recherche écoulé, effectuer un bilan et noter les mots trouvés au tableau.
- Proposer le tableau suivant pour structurer cette réflexion et aider les élèves à élargir leur vocabulaire émotionnel :

Émotions	Lexique émotionnel
La joie	agréable, amusé, béat, captivé, comblé, content, de bonne humeur, décontracté, égayé, émerveillé, ému, en extase, enjoué, enthousiaste, épanoui, euphorique, excité, gai, heureux, jovial, ravi, réjoui, serein, etc.
La colère	agacé, contrarié, crispé, de mauvaise humeur, enragé, énervé, exaspéré, fâché, frustré, furieux, haineux, irrité, mécontent, nerveux, remonté, etc.
La tristesse	abattu, accablé, affecté, affligé, anéanti, attristé, bouleversé, chagriné, consterné, déchiré, défait, déprimé, désespéré, désolé, ému, malheureux, mélancolique, morose, navré, nostalgique, peiné, soucieux, etc.
Le dégoût	amer, dégoûté, désabusé, désenchanté, désillusionné, écœuré, horripilé, incommodé, etc.
La surprise	alerte, abasourdi, confondu, confus, consterné, déconcerté, désorienté, ébahi, ébouriffé, émerveillé, épaté, époustouflé, estomaqué, étonné, étourdi, frappé, interloqué, renversé, sidéré, stupéfait, etc.
La peur	affolé, alarmé, angoissé, anxieux, apeuré, choqué, craintif, déconcerté, désemparé, déstabilisé, épouvanté, horrifié, inquiet, intimidé, mal à l'aise, paniqué, terrifié, tremblant, etc.
La honte	confus, désolé, humilié, mortifié, etc.

- Les élèves choisissent 5 mots qu'ils et elles souhaitent retenir et utiliser dans leur quotidien.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous-même ? Allez-vous désormais réfléchir régulièrement à vos émotions et les nommer avec des mots précis ?

PROLONGEMENTS

Cette activité peut être enrichie par des jeux de rôle ou des discussions en groupe autour de situations marquées par des émotions intenses, afin d'aider les élèves à mieux comprendre et gérer leurs ressentis. On peut également les inviter à tenir un carnet des émotions, où ils et elles notent quotidiennement leurs ressentis et les mots choisis pour les décrire.

Niveau
d'engagement I

5 Écouter de la musique pour mieux se connaître



LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

Communication
Codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique.

Pensée créatrice
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes. Reconnaissance de sa part sensible : faire une place au rêve et à l'imaginaire ; identifier et exprimer ses émotions.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.

Démarche réflexive
Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Cultiver la joie.
- Optimiser les défis et le soutien.

5. Écouter de la musique pour mieux se connaître

QUOI ?

Les activités musicales proposées ici offrent une pause sensorielle qui permet aux élèves de se recentrer, d'explorer leur vie intérieure et de partager leurs ressentis avec le groupe. D'une durée de 4 à 5 minutes, elles peuvent être intégrées au début de chaque cours, quel que soit le domaine d'enseignement. Leur objectif est de créer un environnement propice à l'apprentissage en favorisant rapidement la concentration, en mobilisant les élèves et en activant les hormones du bien-être de toute la classe. Ces activités encouragent le calme, le silence et l'écoute, des éléments clés pour des relations harmonieuses et des conditions d'apprentissage optimales. Faciles à mettre en place, elles ne nécessitent aucune compétence musicale préalable, ce qui les rend accessibles à tous et amplifie leur impact.

POURQUOI ?

La musique est un phénomène universel qui, selon les études de Juslin et Västfjäll *(2008)*, **peut induire des émotions diverses, allant de la joie à la tristesse, en fonction de plusieurs facteurs,** notamment les caractéristiques objectives de la musique (tempo, tonalité, harmonie) et les facteurs subjectifs tels que l'état mental de l'auditeur ou de l'auditrice et son vécu personnel.

Les recherches en neurosciences, notamment celles de Koelsch *(2011)*, ont révélé que **l'écoute musicale active des régions cérébrales liées à la mémoire, à l'empathie et à la régulation émotionnelle, expliquant ainsi la puissance émotionnelle de la musique**.

La recherche en éducation met également en évidence les **bénéfices cognitifs et émotionnels de l'écoute musicale en classe.** Intégrer la musique dans les activités pédagogiques peut favoriser un environnement propice à l'apprentissage en apaisant les élèves et en renforçant leur concentration. Selon Hallam *(2010)*, la musique peut créer une ambiance calme qui facilite l'attention, essentielle pour les processus d'apprentissage.

De plus, l'écoute de musique peut **enrichir l'expérience émotionnelle des élèves,** comme le suggère l'approche multimodale qui combine musique et arts visuels. Ce type d'activité permet aux élèves d'explorer et d'exprimer leurs émotions à travers différents canaux sensoriels, ce qui enrichit leur développement émotionnel et intellectuel.

L'effet de la musique sur l'apprentissage des mathématiques est reconnu. Une de ces études a montré que l'effet le plus significatif est lorsque le cours de maths est séquentiel à l'écoute de la musique *(Akin, 2023)*. Une autre étude a établi que les musiques ayant 60 battements par minute favorisaient l'apprentissage des mathématiques *(Gray, 2013)*.

L'écoute musicale favorise également le renforcement des compétences émotionnelles chez les élèves, lorsque cette activité s'accompagne d'un travail d'identification des émotions ressenties.

5. Écouter de la musique pour mieux se connaître

COMMENT ?

1. **Choisir une musique dans la liste proposée :** effectuez ce choix en amont de l'activité.
2. **Déterminer le meilleur moment pour proposer cette écoute :** choisissez par exemple de mettre la musique au moment de l'entrée en salle de classe, au démarrage du cours.
3. **S'installer pour l'écoute :** les élèves peuvent être assis·es à leur place (mieux pour l'intériorisation), ou en cercle (mieux pour le partage) ou en petits groupes de 2 ou 3 (mieux pour le dialogue entre élèves).
4. **Annoncer l'activité :** au moment de démarrer l'activité, annoncez : aujourd'hui, nous allons écouter la musique X (le nom et la période peuvent être mentionnés sans plus). Il s'agit pour vous de l'écouter avec soin tout en réfléchissant à la question suivante… (voir les questions selon l'activité).
5. **Exprimer son ressenti :** après chaque écoute, les élèves sont invité·es à s'exprimer sur leurs ressentis.

Proposition de répertoire musical :
Les préférences musicales et les émotions associées sont très personnelles et évolutives. Ainsi le répertoire fourni dans ce guide propose différents types de musiques. Leur style varie énormément et offre ainsi une large palette pour expérimenter et déterminer les musiques qui ont le plus d'effets positifs sur toutes et tous. Les choix présentés ici sont harmonieusement sélectionnés, allant de la musique de la Renaissance à des compositions récentes, tout en traversant plusieurs pays et cultures, reflétant ainsi la diversité potentielle des élèves.

Les musiques choisies répondent aux critères suivants :

- Potentiellement agréables pour toutes et tous, même si elles sont inconnues ou peu écoutées par les élèves.
- Ni trop rapides, ni trop lentes pour optimiser la concentration et favoriser l'attention des élèves.
- Elles suscitent l'intériorité, le regard intérieur pour une meilleure connaissance de soi.
- Elles peuvent être aisément associées à des sentiments et des émotions.
- Elles offrent une diversité suffisante afin d'évoquer une variété d'émotions.
- Elles durent 2-3 minutes.
- Elles sont disponibles sur YouTube.

VOIR ANNEXE 4

Références bibliographiques

- Koelsch, S. (2011). *Toward a neural basis of music perception*. Trends in Cognitive Sciences.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

5. Écouter de la musique pour mieux se connaître

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 4

SENSIBILISATION

Expliquer : nous allons débuter ce cours et d'autres en écoutant de la musique quelques minutes. Si vous écoutez avec toute votre attention, vous apprendrez à développer votre intériorité, votre regard intérieur. L'idée est qu'en prenant des moments pour vous connaître vous-même, guidé·es par la musique, vous serez plus zen, plus posé·es, plus attentif·ves donc. La musique a été choisie dans ce but : développer votre intériorité, favoriser votre capacité de concentration et vous donner du plaisir.

MISE EN SITUATION

Consigne : Vos mains sont posées sur votre bureau, votre tête est posée sur vos mains. Fermez les yeux, laissez la musique pénétrer en vous, en vous focalisant sur les toutes premières notes et leur effet sur vous. Écoutez ensuite la mélodie : vous donne-t-elle du plaisir ? À quel moment ? Pensez à qui vous êtes, à vos qualités. À la fin de la musique, relevez-vous doucement.

- Pour une première séance, diffuser une des musiques d'Erik Satie de la liste (voir annexe 4). Ensuite, varier : Limelight (Chaplin), Variations Goldberg (Bach), Cesaria Evoria,etc. Ce sont des musiques très différentes.

MISE EN COMMUN

- Demander : était-ce une sensation nouvelle pour vous ? La durée vous convenait-elle ? Avez-vous ressenti du bien-être ?
- Proposer aux élèves d'imaginer un moment pour revivre ce type d'écoute chez eux et elles, dans leur chambre par exemple.
- A la fin du cours, évoquer l'expérience musicale du début de cours et demander : pensez-vous que l'écoute de la musique en début de cours vous a été bénéfique ? De quelle manière *(moins tendu·e, moins agité·e, plus confiant·e, plus attentif·ve, plus heureux·se, etc.)* ?

PROLONGEMENT

- Lorsque les élèves ont un devoir à faire à la maison, leur proposer de renforcer leur niveau de concentration en écoutant des musiques de la liste indiquant « harmonie » ou « énergie » dans la colonne « émotions ».
- Comme ce sont des morceaux courts, leur proposer d'ouvrir le lien suivant vers la playlist de la Radio Café Zimmermann lorsqu'ils et elles étudient : https://stream.radio-cafezimmermann.de/klassik/mp3-192/
- Leur recommander de se lever pour bouger avec la musique toutes les 20-30 minutes au moins 15-20 secondes.
- Demander aux élèves de noter dans un cahier chaque écoute en indiquant la musique qui a eu le plus grand effet sur leur niveau de concentration.

Niveau
d'engagement I

6 Écouter de la musique pour mieux se concentrer



LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration

Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

Communication

Codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique.

Pensée créatrice

Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes. Reconnaissance de sa part sensible : faire une place au rêve et à l'imaginaire ; identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ; identifier et exprimer ses émotions.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.

Démarche réflexive

Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Cultiver la joie.
- Optimiser les défis et le soutien.

6. Écouter de la musique pour mieux se concentrer

QUOI ?

Les activités musicales proposées ici offrent une pause sensorielle qui permet aux élèves de se recentrer, d'explorer leur vie intérieure et de partager leurs ressentis avec le groupe. D'une durée de 4 à 5 minutes, elles peuvent être intégrées au début de chaque cours, quel que soit le domaine d'enseignement. Leur objectif est de créer un environnement propice à l'apprentissage en favorisant rapidement la concentration, en mobilisant les élèves et en activant les hormones du bien-être de toute la classe. Ces activités encouragent le calme, le silence et l'écoute, des éléments clés pour des relations harmonieuses et des conditions d'apprentissage optimales. Faciles à mettre en place, elles ne nécessitent aucune compétence musicale préalable, ce qui les rend accessibles à tous et amplifie leur impact.

POURQUOI ?

La musique est un phénomène universel qui, selon les études de Juslin et Västfjäll *(2008)*, **peut induire des émotions diverses, allant de la joie à la tristesse, en fonction de plusieurs facteurs,** notamment les caractéristiques objectives de la musique (tempo, tonalité, harmonie) et les facteurs subjectifs tels que l'état mental de l'auditeur ou de l'auditrice et son vécu personnel.

Les recherches en neurosciences, notamment celles de Koelsch *(2011)*, ont révélé que **l'écoute musicale active des régions cérébrales liées à la mémoire, à l'empathie et à la régulation émotionnelle, expliquant ainsi la puissance émotionnelle de la musique**.

La recherche en éducation met également en évidence les **bénéfices cognitifs et émotionnels de l'écoute musicale en classe.** Intégrer la musique dans les activités pédagogiques peut favoriser un environnement propice à l'apprentissage en apaisant les élèves et en renforçant leur concentration. Selon Hallam *(2010)*, la musique peut créer une ambiance calme qui facilite l'attention, essentielle pour les processus d'apprentissage.

De plus, l'écoute de musique peut **enrichir l'expérience émotionnelle des élèves,** comme le suggère l'approche multimodale qui combine musique et arts visuels. Ce type d'activité permet aux élèves d'explorer et d'exprimer leurs émotions à travers différents canaux sensoriels, ce qui enrichit leur développement émotionnel et intellectuel.

L'effet de la musique sur l'apprentissage des mathématiques est reconnu. Une de ces études a montré que l'effet le plus significatif est lorsque le cours de maths est séquentiel à l'écoute de la musique *(Akin, 2023)*. Une autre étude a établi que les musiques ayant 60 battements par minute favorisaient l'apprentissage des mathématiques *(Gray, 2013)*.

L'écoute musicale favorise également le renforcement des compétences émotionnelles chez les élèves, lorsque cette activité s'accompagne d'un travail d'identification des émotions ressenties.

6. Écouter de la musique pour mieux se concentrer

COMMENT ?

1. **Choisir une musique dans la liste proposée :** effectuez ce choix en amont de l'activité.
2. **Déterminer le meilleur moment pour proposer cette écoute :** choisissez par exemple de mettre la musique au moment de l'entrée en salle de classe, au démarrage du cours.
3. **S'installer pour l'écoute :** les élèves peuvent être assis·es à leur place (mieux pour l'intériorisation), ou en cercle (mieux pour le partage) ou en petits groupes de 2 ou 3 (mieux pour le dialogue entre élèves).
4. **Annoncer l'activité :** au moment de démarrer l'activité, annoncez : aujourd'hui, nous allons écouter la musique X (le nom et la période peuvent être mentionnés sans plus). Il s'agit pour vous de l'écouter avec soin tout en réfléchissant à la question suivante… (voir les questions selon l'activité).
5. **Exprimer son ressenti :** après chaque écoute, les élèves sont invité·es à s'exprimer sur leurs ressentis.

Proposition de répertoire musical :
Les préférences musicales et les émotions associées sont très personnelles et évolutives. Ainsi le répertoire fourni dans ce guide propose différents types de musiques. Leur style varie énormément et offre ainsi une large palette pour expérimenter et déterminer les musiques qui ont le plus d'effets positifs sur toutes et tous. Les choix présentés ici sont harmonieusement sélectionnés, allant de la musique de la Renaissance à des compositions récentes, tout en traversant plusieurs pays et cultures, reflétant ainsi la diversité potentielle des élèves.

Les musiques choisies répondent aux critères suivants :

- Potentiellement agréables pour toutes et tous, même si elles sont inconnues ou peu écoutées par les élèves.
- Ni trop rapides, ni trop lentes pour optimiser la concentration et favoriser l'attention des élèves.
- Elles suscitent l'intériorité, le regard intérieur pour une meilleure connaissance de soi.
- Elles peuvent être aisément associées à des sentiments et des émotions.
- Elles offrent une diversité suffisante afin d'évoquer une variété d'émotions.
- Elles durent 2-3 minutes.
- Elles sont disponibles sur YouTube.

VOIR ANNEXE 4

Références bibliographiques

- Koelsch, S. (2011). *Toward a neural basis of music perception*. Trends in Cognitive Sciences.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

6. Écouter de la musique pour mieux se concentrer

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 4

SENSIBILISATION

- Expliquer : nous allons débuter chaque cours par un moment musical en faisant attention aux émotions ressenties. Cela va nous permettre de mieux être présent·es et concentré·es pour la suite du cours.
- Présenter ensuite la pièce musicale choisie (voir annexe 4).

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous dessinez ou écrivez sur votre feuille ce que vous ressentez pendant l'écoute : un dessin, des mots-clés, ou une courte phrase. Exprimez-vous librement : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chacun et chacune ressent la musique à sa manière.

- Diffuser la pièce musicale sélectionnée.

Étape 2

Consigne : Si vous le souhaitez, vous partagez vos ressentis avec la classe.

- Quelques élèves volontaires partagent ce qu'ils et elles ont ressenti. Souligner la diversité des émotions et comment une même musique peut susciter des réactions différentes.
- Expliquer l'impact de la musique sur nos émotions et discuter de la manière dont cette prise de conscience peut nous aider à mieux réguler nos émotions au quotidien.

MISE EN COMMUN

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris à travers ce moment musical ? Quelles émotions avez-vous pu identifier en vous ?

PROLONGEMENT

Partager avec les élèves le lien vers le morceau de musique. Les inviter à écouter le morceau de musique en famille et à échanger sur les émotions ressenties par chacun des membres.

Niveau
d'engagement I

7 Écouter de la musique pour s'ouvrir aux sens



LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

Communication
Codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique.

Pensée créatrice
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes. Reconnaissance de sa part sensible : faire une place au rêve et à l'imaginaire.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; se représenter et projeter diverses modalités de réalisation.

Démarche réflexive
Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Cultiver la joie.
- Optimiser les défis et le soutien.

7. Écouter de la musique pour s'ouvrir aux sens

QUOI ?

Les activités musicales proposées ici offrent une pause sensorielle qui permet aux élèves de se recentrer, d'explorer leur vie intérieure et de partager leurs ressentis avec le groupe. D'une durée de 4 à 5 minutes, elles peuvent être intégrées au début de chaque cours, quel que soit le domaine d'enseignement. Leur objectif est de créer un environnement propice à l'apprentissage en favorisant rapidement la concentration, en mobilisant les élèves et en activant les hormones du bien-être de toute la classe. Ces activités encouragent le calme, le silence et l'écoute, des éléments clés pour des relations harmonieuses et des conditions d'apprentissage optimales. Faciles à mettre en place, elles ne nécessitent aucune compétence musicale préalable, ce qui les rend accessibles à tous et amplifie leur impact.

POURQUOI ?

La musique est un phénomène universel qui, selon les études de Juslin et Västfjäll *(2008)*, **peut induire des émotions diverses, allant de la joie à la tristesse, en fonction de plusieurs facteurs,** notamment les caractéristiques objectives de la musique (tempo, tonalité, harmonie) et les facteurs subjectifs tels que l'état mental de l'auditeur ou de l'auditrice et son vécu personnel.

Les recherches en neurosciences, notamment celles de Koelsch *(2011)*, ont révélé que **l'écoute musicale active des régions cérébrales liées à la mémoire, à l'empathie et à la régulation émotionnelle, expliquant ainsi la puissance émotionnelle de la musique**.

La recherche en éducation met également en évidence les **bénéfices cognitifs et émotionnels de l'écoute musicale en classe.** Intégrer la musique dans les activités pédagogiques peut favoriser un environnement propice à l'apprentissage en apaisant les élèves et en renforçant leur concentration. Selon Hallam *(2010)*, la musique peut créer une ambiance calme qui facilite l'attention, essentielle pour les processus d'apprentissage.

De plus, l'écoute de musique peut **enrichir l'expérience émotionnelle des élèves,** comme le suggère l'approche multimodale qui combine musique et arts visuels. Ce type d'activité permet aux élèves d'explorer et d'exprimer leurs émotions à travers différents canaux sensoriels, ce qui enrichit leur développement émotionnel et intellectuel.

L'effet de la musique sur l'apprentissage des mathématiques est reconnu. Une de ces études a montré que l'effet le plus significatif est lorsque le cours de maths est séquentiel à l'écoute de la musique *(Akin, 2023)*. Une autre étude a établi que les musiques ayant 60 battements par minute favorisaient l'apprentissage des mathématiques *(Gray, 2013)*.

L'écoute musicale favorise également le renforcement des compétences émotionnelles chez les élèves, lorsque cette activité s'accompagne d'un travail d'identification des émotions ressenties.

7. Écouter de la musique pour s'ouvrir aux sens

COMMENT ?

1. **Choisir une musique dans la liste proposée :** effectuez ce choix en amont de l'activité.
2. **Déterminer le meilleur moment pour proposer cette écoute :** choisissez par exemple de mettre la musique au moment de l'entrée en salle de classe, au démarrage du cours.
3. **S'installer pour l'écoute :** les élèves peuvent être assis·es à leur place (mieux pour l'intériorisation), ou en cercle (mieux pour le partage) ou en petits groupes de 2 ou 3 (mieux pour le dialogue entre élèves).
4. **Annoncer l'activité :** au moment de démarrer l'activité, annoncez : aujourd'hui, nous allons écouter la musique X (le nom et la période peuvent être mentionnés sans plus). Il s'agit pour vous de l'écouter avec soin tout en réfléchissant à la question suivante… (voir les questions selon l'activité).
5. **Exprimer son ressenti :** après chaque écoute, les élèves sont invité·es à s'exprimer sur leurs ressentis.

Proposition de répertoire musical :
Les préférences musicales et les émotions associées sont très personnelles et évolutives. Ainsi le répertoire fourni dans ce guide propose différents types de musiques. Leur style varie énormément et offre ainsi une large palette pour expérimenter et déterminer les musiques qui ont le plus d'effets positifs sur toutes et tous. Les choix présentés ici sont harmonieusement sélectionnés, allant de la musique de la Renaissance à des compositions récentes, tout en traversant plusieurs pays et cultures, reflétant ainsi la diversité potentielle des élèves.

Les musiques choisies répondent aux critères suivants :

- Potentiellement agréables pour toutes et tous, même si elles sont inconnues ou peu écoutées par les élèves.
- Ni trop rapides, ni trop lentes pour optimiser la concentration et favoriser l'attention des élèves.
- Elles suscitent l'intériorité, le regard intérieur pour une meilleure connaissance de soi.
- Elles peuvent être aisément associées à des sentiments et des émotions.
- Elles offrent une diversité suffisante afin d'évoquer une variété d'émotions.
- Elles durent 2-3 minutes.
- Elles sont disponibles sur YouTube.

VOIR ANNEXE 4

Références bibliographiques

- Koelsch, S. (2011). *Toward a neural basis of music perception*. Trends in Cognitive Sciences.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

7. Écouter de la musique pour s'ouvrir aux sens

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 4

SENSIBILISATION

- Expliquer : nous allons débuter chaque cours par un moment musical en faisant attention aux émotions ressenties. Cela va nous permettre de mieux être présent·es et concentré·es pour la suite du cours.
- Présenter ensuite la pièce musicale choisie (voir annexe 4).

MISE EN SITUATION

Consigne : Vous laissez vos mains se mouvoir librement au rythme de la musique, sans chercher à représenter quelque chose de précis. L'objectif est d'explorer vos émotions à travers l'art. Permettez à votre main et à votre crayon de se laisser guider par les sons, sans aucune pression pour créer une forme définie.

- Demander aux élèves de poser leur crayon sur le papier et de fermer les yeux. Au fur et à mesure que la musique se joue, les élèves doivent laisser leur main dessiner librement en une ligne continue, sans se soucier du résultat.
- À la fin de chaque extrait, les inviter à écrire quelques mots sur ce qu'ils et elles ont ressenti en écoutant la musique. Par exemple, demander : avez-vous varié la pression du crayon à certains moments ? Certaines lignes sont-elles plus épaisses ou plus fines, plus légères ou plus marquées ? Les formes sont-elles rondes, angulaires, fluides, ou nettes ? Votre dessin exprime-t-il cette émotion ressentie ?

MISE EN COMMUN

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris à travers ce moment musical ? Quelles émotions avez-vous pu identifier en vous ?

PROLONGEMENT

À partir des productions, les élèves peuvent retravailler et réaliser des dessins plus élaborés à partir de leur trace initiale. Le dessin final pourra refléter leurs ressentis.

Niveau
d'engagement II

8 Écouter de la musique pour mieux s'exprimer



LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

Communication
Codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique.

Pensée créatrice
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes. Reconnaissance de sa part sensible : faire une place au rêve et à l'imaginaire ; identifier et exprimer ses émotions.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.

Démarche réflexive
Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Cultiver la joie.
- Optimiser les défis et le soutien.

8. Écouter de la musique pour mieux s'exprimer

QUOI ?

Les activités musicales proposées ici offrent une pause sensorielle qui permet aux élèves de se recentrer, d'explorer leur vie intérieure et de partager leurs ressentis avec le groupe. D'une durée de 4 à 5 minutes, elles peuvent être intégrées au début de chaque cours, quel que soit le domaine d'enseignement. Leur objectif est de créer un environnement propice à l'apprentissage en favorisant rapidement la concentration, en mobilisant les élèves et en activant les hormones du bien-être de toute la classe. Ces activités encouragent le calme, le silence et l'écoute, des éléments clés pour des relations harmonieuses et des conditions d'apprentissage optimales. Faciles à mettre en place, elles ne nécessitent aucune compétence musicale préalable, ce qui les rend accessibles à tous et amplifie leur impact.

POURQUOI ?

La musique est un phénomène universel qui, selon les études de Juslin et Västfjäll *(2008)*, **peut induire des émotions diverses, allant de la joie à la tristesse, en fonction de plusieurs facteurs,** notamment les caractéristiques objectives de la musique (tempo, tonalité, harmonie) et les facteurs subjectifs tels que l'état mental de l'auditeur ou de l'auditrice et son vécu personnel.

Les recherches en neurosciences, notamment celles de Koelsch *(2011)*, ont révélé que **l'écoute musicale active des régions cérébrales liées à la mémoire, à l'empathie et à la régulation émotionnelle, expliquant ainsi la puissance émotionnelle de la musique**.

La recherche en éducation met également en évidence les **bénéfices cognitifs et émotionnels de l'écoute musicale en classe.** Intégrer la musique dans les activités pédagogiques peut favoriser un environnement propice à l'apprentissage en apaisant les élèves et en renforçant leur concentration. Selon Hallam *(2010)*, la musique peut créer une ambiance calme qui facilite l'attention, essentielle pour les processus d'apprentissage.

De plus, l'écoute de musique peut **enrichir l'expérience émotionnelle des élèves,** comme le suggère l'approche multimodale qui combine musique et arts visuels. Ce type d'activité permet aux élèves d'explorer et d'exprimer leurs émotions à travers différents canaux sensoriels, ce qui enrichit leur développement émotionnel et intellectuel.

L'effet de la musique sur l'apprentissage des mathématiques est reconnu. Une de ces études a montré que l'effet le plus significatif est lorsque le cours de maths est séquentiel à l'écoute de la musique *(Akin, 2023)*. Une autre étude a établi que les musiques ayant 60 battements par minute favorisaient l'apprentissage des mathématiques *(Gray, 2013)*.

L'écoute musicale favorise également le renforcement des compétences émotionnelles chez les élèves, lorsque cette activité s'accompagne d'un travail d'identification des émotions ressenties.

8. Écouter de la musique pour mieux s'exprimer

COMMENT ?

1. **Choisir une musique dans la liste proposée :** effectuez ce choix en amont de l'activité.
2. **Déterminer le meilleur moment pour proposer cette écoute :** choisissez par exemple de mettre la musique au moment de l'entrée en salle de classe, au démarrage du cours.
3. **S'installer pour l'écoute :** les élèves peuvent être assis·es à leur place (mieux pour l'intériorisation), ou en cercle (mieux pour le partage) ou en petits groupes de 2 ou 3 (mieux pour le dialogue entre élèves).
4. **Annoncer l'activité :** au moment de démarrer l'activité, annoncez : aujourd'hui, nous allons écouter la musique X (le nom et la période peuvent être mentionnés sans plus). Il s'agit pour vous de l'écouter avec soin tout en réfléchissant à la question suivante… (voir les questions selon l'activité).
5. **Exprimer son ressenti :** après chaque écoute, les élèves sont invité·es à s'exprimer sur leurs ressentis.

Proposition de répertoire musical :
Les préférences musicales et les émotions associées sont très personnelles et évolutives. Ainsi le répertoire fourni dans ce guide propose différents types de musiques. Leur style varie énormément et offre ainsi une large palette pour expérimenter et déterminer les musiques qui ont le plus d'effets positifs sur toutes et tous. Les choix présentés ici sont harmonieusement sélectionnés, allant de la musique de la Renaissance à des compositions récentes, tout en traversant plusieurs pays et cultures, reflétant ainsi la diversité potentielle des élèves.

Les musiques choisies répondent aux critères suivants :

- Potentiellement agréables pour toutes et tous, même si elles sont inconnues ou peu écoutées par les élèves.
- Ni trop rapides, ni trop lentes pour optimiser la concentration et favoriser l'attention des élèves.
- Elles suscitent l'intériorité, le regard intérieur pour une meilleure connaissance de soi.
- Elles peuvent être aisément associées à des sentiments et des émotions.
- Elles offrent une diversité suffisante afin d'évoquer une variété d'émotions.
- Elles durent 2-3 minutes.
- Elles sont disponibles sur YouTube.

VOIR ANNEXE 4

Références bibliographiques

- Koelsch, S. (2011). *Toward a neural basis of music perception*. Trends in Cognitive Sciences.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

8. Écouter de la musique pour mieux s'exprimer

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 4

SENSIBILISATION

- Expliquer : nous allons débuter chaque cours par un moment musical en faisant attention aux émotions ressenties. Cela va nous permettre de mieux être présent·es et concentré·es pour la suite du cours.
- Présenter ensuite la pièce musicale choisie (voir annexe 4).

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous dessinez ou écrivez sur votre feuille ce que vous ressentez pendant l'écoute : un dessin, des mots-clés, ou une courte phrase. Exprimez-vous librement : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chacun et chacune ressent la musique à sa manière.

- Inviter les élèves à s'installer confortablement et diffuser la vidéo du morceau de musique.

Étape 2

Consigne : Si vous le souhaitez, vous partagez vos ressentis avec la classe.

- Inviter quelques élèves volontaires à partager ce qu'ils et elles ont ressenti. Souligner la diversité des émotions et comment une même musique peut susciter des réactions différentes.
- Expliquer l'impact de la musique sur nos émotions et discuter de la manière dont cette prise de conscience peut nous aider à mieux réguler nos émotions au quotidien.

MISE EN COMMUN

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris à travers ce moment musical ? Quelles émotions avez-vous pu identifier en vous ?

PROLONGEMENT

Partager avec les élèves le lien vers le morceau de musique. Les inviter à écouter le morceau de musique en famille et à échanger sur les émotions ressenties par chacun des membres.

Niveau
d'engagement I

9 Écouter de la musique pour mieux étudier



LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

Communication
Codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique.

Pensée créatrice
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes. Reconnaissance de sa part sensible : faire une place au rêve et à l'imaginaire ; identifier et exprimer ses émotions.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.

Démarche réflexive
Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Cultiver la joie.
- Optimiser les défis et le soutien.

9. Écouter de la musique pour mieux étudier

QUOI ?

Les activités musicales proposées ici offrent une pause sensorielle qui permet aux élèves de se recentrer, d'explorer leur vie intérieure et de partager leurs ressentis avec le groupe. D'une durée de 4 à 5 minutes, elles peuvent être intégrées au début de chaque cours, quel que soit le domaine d'enseignement. Leur objectif est de créer un environnement propice à l'apprentissage en favorisant rapidement la concentration, en mobilisant les élèves et en activant les hormones du bien-être de toute la classe. Ces activités encouragent le calme, le silence et l'écoute, des éléments clés pour des relations harmonieuses et des conditions d'apprentissage optimales. Faciles à mettre en place, elles ne nécessitent aucune compétence musicale préalable, ce qui les rend accessibles à tous et amplifie leur impact.

POURQUOI ?

La musique est un phénomène universel qui, selon les études de Juslin et Västfjäll *(2008)*, **peut induire des émotions diverses, allant de la joie à la tristesse, en fonction de plusieurs facteurs,** notamment les caractéristiques objectives de la musique (tempo, tonalité, harmonie) et les facteurs subjectifs tels que l'état mental de l'auditeur ou de l'auditrice et son vécu personnel.

Les recherches en neurosciences, notamment celles de Koelsch *(2011)*, ont révélé que **l'écoute musicale active des régions cérébrales liées à la mémoire, à l'empathie et à la régulation émotionnelle, expliquant ainsi la puissance émotionnelle de la musique**.

La recherche en éducation met également en évidence les **bénéfices cognitifs et émotionnels de l'écoute musicale en classe.** Intégrer la musique dans les activités pédagogiques peut favoriser un environnement propice à l'apprentissage en apaisant les élèves et en renforçant leur concentration. Selon Hallam *(2010)*, la musique peut créer une ambiance calme qui facilite l'attention, essentielle pour les processus d'apprentissage.

De plus, l'écoute de musique peut **enrichir l'expérience émotionnelle des élèves,** comme le suggère l'approche multimodale qui combine musique et arts visuels. Ce type d'activité permet aux élèves d'explorer et d'exprimer leurs émotions à travers différents canaux sensoriels, ce qui enrichit leur développement émotionnel et intellectuel.

L'effet de la musique sur l'apprentissage des mathématiques est reconnu. Une de ces études a montré que l'effet le plus significatif est lorsque le cours de maths est séquentiel à l'écoute de la musique *(Akin, 2023)*. Une autre étude a établi que les musiques ayant 60 battements par minute favorisaient l'apprentissage des mathématiques *(Gray, 2013)*.

L'écoute musicale favorise également le renforcement des compétences émotionnelles chez les élèves, lorsque cette l'activité s'accompagne d'un travail d'identification des émotions ressenties.

9. Écouter de la musique pour mieux étudier

COMMENT ?

1. **Choisir une musique dans la liste proposée :** effectuez ce choix en amont de l'activité.
2. **Déterminer le meilleur moment pour proposer cette écoute :** choisissez par exemple de mettre la musique au moment de l'entrée en salle de classe, au démarrage du cours.
3. **S'installer pour l'écoute :** les élèves peuvent être assis·es à leur place (mieux pour l'intériorisation), ou en cercle (mieux pour le partage) ou en petits groupes de 2 ou 3 (mieux pour le dialogue entre élèves).
4. **Annoncer l'activité :** au moment de démarrer l'activité, annoncez : aujourd'hui, nous allons écouter la musique X (le nom et la période peuvent être mentionnés sans plus). Il s'agit pour vous de l'écouter avec soin tout en réfléchissant à la question suivante… (voir les questions selon l'activité).
5. **Exprimer son ressenti :** après chaque écoute, les élèves sont invité·es à s'exprimer sur leurs ressentis.

Proposition de répertoire musical :
Les préférences musicales et les émotions associées sont très personnelles et évolutives. Ainsi le répertoire fourni dans ce guide propose différents types de musiques. Leur style varie énormément et offre ainsi une large palette pour expérimenter et déterminer les musiques qui ont le plus d'effets positifs sur toutes et tous. Les choix présentés ici sont harmonieusement sélectionnés, allant de la musique de la Renaissance à des compositions récentes, tout en traversant plusieurs pays et cultures, reflétant ainsi la diversité potentielle des élèves.

Les musiques choisies répondent aux critères suivants :

- Potentiellement agréables pour toutes et tous, même si elles sont inconnues ou peu écoutées par les élèves.
- Ni trop rapides, ni trop lentes pour optimiser la concentration et favoriser l'attention des élèves.
- Elles suscitent l'intériorité, le regard intérieur pour une meilleure connaissance de soi.
- Elles peuvent être aisément associées à des sentiments et des émotions.
- Elles offrent une diversité suffisante afin d'évoquer une variété d'émotions.
- Elles durent 2-3 minutes.
- Elles sont disponibles sur YouTube.

VOIR ANNEXE 4

Références bibliographiques

- Koelsch, S. (2011). *Toward a neural basis of music perception*. Trends in Cognitive Sciences.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

9. Écouter de la musique pour mieux étudier

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXES 4 5 6

SENSIBILISATION

Montrer l'œuvre de Claude Monet et demander : que ressentez-vous en regardant ce tableau ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

- Dans une salle légèrement assombrie, projeter les *Nymphéas* de Monet tout en diffusant des extraits de compositions de Debussy, tels que *Clair de lune* et *La Mer*.
- Inviter les élèves à s'installer confortablement et à se laisser immerger dans les impressions visuelles et auditives. Les encourager à se concentrer sur leurs sensations et émotions tout au long de l'expérience.

Étape 2

- Inviter les élèves à partager les émotions qu'ils et elles ont ressenties avec leur voisin ou voisine de table. Les encourager à utiliser un vocabulaire émotionnel précis pour décrire leur expérience (voir l'annexe 5).
- Demander : comment la musique et l'art se sont-ils influencés mutuellement dans l'éveil de vos émotions ? Y a-t-il des éléments spécifiques dans l'œuvre de Monet ou la musique de Debussy qui ont provoqué une réaction émotionnelle particulière ? Pourquoi ? Comment décririez-vous l'atmosphère générale créée par la combinaison de la musique et des peintures ?
- Proposer à des volontaires de s'exprimer devant la classe et d'échanger leurs impressions.

MISE EN COMMUN

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris à travers ce moment musical ? Quelles émotions avez-vous pu identifier en vous ?

PROLONGEMENT

- Partager avec les élèves le lien vers le morceau de musique. Les inviter à écouter le morceau de musique en famille et à échanger sur les émotions ressenties par chacun des membres
- Voir l'annexe 6 pour des exemples complémentaires de lien entre la musique et l'art visuel.

Niveau
d'engagement I

10 Les réflexes de paix

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; reconnaître son appartenance à une collectivité.
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Action dans le groupe : adapter son comportement.

Communication :
Codification du langage : choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu.
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

10. Les réflexes de paix

QUOI ?

L'objectif principal de cette activité est de permettre aux élèves de réfléchir et de s'interroger sur les diverses manières de réagir face à des situations violentes, qu'elles se manifestent par des conflits interpersonnels, du harcèlement scolaire ou d'autres formes de violence. Ils et elles seront invité·es à explorer des réponses alternatives à la violence. Les enseignant·es jouent un rôle essentiel dans ce travail. En effet, la transmission des valeurs de non-violence contribue ainsi à la création d'un environnement scolaire plus respectueux, apaisé favorisant la réussite et l'épanouissement de tous et toutes.

POURQUOI ?

La violence, qu'elle soit physique, verbale, psychologique ou symbolique, constitue une problématique récurrente dans les établissements scolaires. Pour une meilleure gestion de ces situations, il est essentiel de doter les élèves de stratégies adaptées, favorisant des réponses non violentes.

La non-violence est une approche qui prône l'absence de violence sous toutes ses formes, tout en privilégiant le dialogue, la compréhension mutuelle et la résolution pacifique des conflits. Selon Gandhi, la non-violence est une « force » qui peut désarmer une situation violente sans recours à la réciprocité violente. Cette notion repose sur l'idée que l'on peut se défendre et se faire respecter sans nuire à l'autre, en privilégiant la coopération et le respect mutuel.

Selon Thomas et Kilmann *(1974),* il existe cinq styles de gestion des conflits : la compétition, la collaboration, le compromis, l'évitement, et l'accommodation. L'activation des styles collaboratifs et de compromis est souvent préconisée dans les situations violentes, car ils permettent de trouver des solutions où les besoins de chaque partie sont respectés sans recours à la violence.

Lorsqu'une situation violente se présente, plusieurs solutions non violentes peuvent être envisagées :

- **Le dialogue assertif :** prendre la parole calmement et de manière respectueuse pour exprimer ses émotions et son point de vue, sans agresser l'autre.
- **La médiation :** intervenir en tant que médiateur ou médiatrice pour aider les parties en conflit à trouver une solution satisfaisante.
- **La recherche de compromis :** identifier des solutions gagnant-gagnant, où les besoins de toutes les parties sont respectés.
- **L'auto-régulation émotionnelle :** apprendre à gérer ses émotions, à se calmer et à prendre du recul avant de réagir.
- **L'aide à la victime :** soutenir la personne en situation de violence, en lui offrant une écoute attentive et en l'aidant à chercher des solutions pacifiques.
- **La résolution créative de conflits :** encourager les élèves à trouver des alternatives créatives et non violentes pour résoudre les situations de tension.

Offrir aux élèves la possibilité de réfléchir et prendre position sur des alternatives non violentes pour faire face à des situations difficiles renforce leur estime de soi et leur confiance en soi. Cela leur donne des outils qu'ils et elles pourront ajuster au gré des circonstances.

10. Les réflexes de paix

COMMENT ?

1. **Exposer les concepts clés de la non-violence et de la gestion des conflits.**
2. **Proposer un jeu de rôle /une mise en situation :** les élèves sont répartis en groupes et jouent des scénarios de conflits violents.
3. **Faire Réfléchir les élèves en groupe :** après chaque mise en situation, les élèves discutent des différentes solutions envisagées et des résultats possibles.
4. **Proposer une restitution collective :** chaque groupe partage ses réflexions et ses choix de solutions et une discussion est organisée pour comparer les différentes approches non violentes.
5. **Élaborer une synthèse :** concluez sur l'importance de réagir sans violence et d'adopter des comportements pacifiques dans la gestion des conflits.

Références bibliographiques

- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)*. Xicom.
- Gandhi, M. (1948). *Non-Violence: The Only Way to Peace.*

10. Les réflexes de paix

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXES 7 8 9

SENSIBILISATION

Projeter l'image (voir annexe 7) et proposer aux élèves de la décrire et de dire ce qu'elle réveille en eux et elles comme ressentis, comme pensées ou comme idées.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous citez des actes violents que vous avez vécus ou dont vous avez été témoins dans la classe ou dans la cour.

- Lister au tableau les propositions des élèves.

Etape 2

Consigne : Vous réfléchissez à la manière de réagir face à deux des situations listées au tableau. Comment répondre à la violence, sans s'énerver, sans ajouter de la violence ?

- Donner la définition de la violence selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) : La violence c'est : « *L'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès* »
- Former des petits groupes, puis demander à chaque groupe de réfléchir à une solution pacifique pour deux situations violentes différentes.
- Interroger chaque groupe et noter au tableau toutes les propositions. Au besoin, discuter des propositions qui ne sont pas alignées avec les principes de non-violence.
- Faire la liste des actions possibles pour réagir face à la violence.

Etape 3

Expliquer : la fondation Graines de paix a crée le concept de *réflexes de paix*. Les réflexes de paix désignent des comportements et des stratégies qui offrent des alternatives à la violence. Ils permettent de réagir de manière constructive face à des situations conflictuelles ou agressives, en favorisant l'expression de soi, le contrôle de la situation, l'affirmation sans violence, la protection personnelle, ainsi que le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi. Ces réflexes contribuent à instaurer un climat de respect et de dialogue.

Consigne : Vous lisez cette affiche et vous notez les nouvelles propositions, celles auxquelles nous n'avons pas pensé.

- Projeter l'affiche (voir annexe 8) et échanger avec les élèves pour compléter leurs options réalisées dans l'étape 2 (voir aussi annexe 9).

MISE EN COMMUN

Demander : comment vous êtes-vous senti·es pendant cette activité ? Avez-vous le sentiment de mieux savoir comment faire face à la violence ? Quelle(s) solution(s), parmi toutes celles proposées, allez-vous retenir en priorité ?

Niveau d'engagement I

11 Le billet d'entrée

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Stratégies d'apprentissage :** • Gestion d'une tâche. • Acquisition de méthodes de travail. **Communication :** • Analyse de ressources. • Exploitation de ressources.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix et l'autonomie. • Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif. • Optimiser les défis et le soutien. **Concevoir plusieurs modes de représentation :** • Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations. **Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :** • Utiliser plusieurs supports pour la communication. • Améliorer la capacité de suivi des progrès.	

QUOI ?

Les billet d'entrée sont des activités courtes proposées aux élèves au début d'une séance afin d'évaluer rapidement et succinctement leurs connaissances sur le cours précédent, en leur demandant de répondre à une ou plusieurs questions. Également connues sous les noms de « Warm-Up », « Do Now », ou « Bell Ringer », ces activités ciblent un sujet spécifique en lien avec le cours précédent, un concept clé ou un objectif à atteindre pendant la séance. Les réponses, recueillies en quelques minutes, permettent à l'enseignant·e d'ajuster sa leçon en revenant sur les notions ou concepts moins bien assimilés. Tout en facilitant le suivi et la continuité des leçons, cette activité permet de capter l'attention du groupe dès le début de la séance et de favoriser l'assimilation et la régulation des connaissances par les élèves.

11. Le billet d'entrée

POURQUOI ?

- **Répondre à la diversité des besoins et des émotions des élèves :** débutez le cours par une activité engageante qui stimule leur mémoire de travail et favorise un environnement d'apprentissage positif et efficace.
- **Créer et maintenir l'engagement :** réduisez les comportements négatifs tout en créant des expériences riches en émotions qui suscitent la curiosité et l'intérêt dès les premières minutes du cours.
- **Activer des connaissances préalables :** les billets d'entrée permettent de réveiller les connaissances existantes des élèves pour mieux connecter les apprentissages.
- **Différencier :** les réponses aux billets aident à identifier les besoins des élèves. Utilisés comme évaluation formative, ils permettent à l'enseignant·e d'ajuster son enseignement en temps réel, en fonction des besoins et de la compréhension des élèves, assurant ainsi une progression pédagogique adaptée.

Intérêts pédagogiques des deux techniques Billet d'entrée et Ticket de sortie

Intérêts	Billet d'entrée	Ticket de sortie
Évaluer les acquis et les besoins	Vérifier les connaissances antérieures ou la préparation des élèves avant d'aborder le contenu du jour.	Évaluer la compréhension et l'assimilation des notions vues pendant la leçon.
Adapter l'enseignement en temps réel	Ajuster l'introduction ou la progression du cours en fonction des lacunes repérées ou des points à approfondir.	Renseigner sur les points qui nécessiteront un retour ou une révision dans les cours suivants.
Favoriser l'implication des élèves	Engager les élèves dès leur arrivée et les placer dans une posture active.	Encourager une réflexion personnelle et un retour sur l'apprentissage réalisé.
Offrir un feedback instantané	Fournir à l'enseignant·e un aperçu clair des forces et faiblesses du groupe, tout en permettant aux élèves de se situer dans leur progression.	
Renforcer la continuité pédagogique	Assurer une transition fluide entre les séances, en reliant le contenu passé, présent, et à venir.	

COMMENT ?

VOIR ANNEXE 10

1. **Mise en place :** accueillir les élèves à l'entrée de la classe et leur remettre un billet contenant une ou plusieurs questions ciblant des notions abordées lors des leçons précédentes ou introduisant le sujet du jour (voir exemple en annexe). Le billet peut servir plusieurs objectifs, tels que :
   - introduire une nouvelle unité en liant un concept majeur à la vie des élèves,
   - évaluer le niveau d'intérêt des élèves pour un sujet,
   - évaluer les connaissances préalables des élèves sur un sujet,
   - assurer une transition entre la leçon d'hier et celle d'aujourd'hui en vérifiant ce que les élèves ont mémorisé, ce qu'ils peuvent appliquer ou les questions qui ont émergé,
   - vérifier la compréhension d'un devoir à la maison,
   - réviser les contenus, termes, concepts ou compétences clés abordés ou pratiqués durant la semaine.
2. **Temps imparti :** allouer un temps précis pour que les élèves répondent aux questions, en utilisant éventuellement un minuteur visible de toutes et tous pour gérer le temps efficacement. Une fois le temps écoulé, l'enseignant·e peut choisir soit de rassembler la classe pour discuter des réponses avec les élèves, soit de collecter

11. Le billet d'entrée

rapidement les billets d'entrée et d'analyser les informations afin de procéder à des ajustements pour le début de la leçon. Le contenu du billet d'entrée et l'objectif fixé par l'enseignant·e pour ces informations détermineront la manière dont elles seront exploitées dans la suite du cours.

3. **Évaluation et action :** après la collecte ou la discussion des réponses, l'enseignant·e analyse les informations pour adapter l'enseignement, clarifier les malentendus ou approfondir certains points selon les besoins identifiés. Si certaines réponses révèlent des idées erronées partagées par quelques élèves, l'enseignant·e peut clarifier rapidement ces points. En revanche, si ces idées fausses sont répandues au sein de la classe, il peut être nécessaire de revoir le contenu pour mieux l'expliquer. Lorsque les réponses sont plus ouvertes, elles peuvent servir à ajuster la leçon ou l'unité en fonction des intérêts ou des besoins des élèves. L'objectif principal est d'utiliser les informations du billet d'entrée pour orienter et enrichir l'enseignement.

Conseils pratiques :

- **Formulez un objectif clair et des questions simples :** définissez précisément ce que vous souhaitez que les élèves révisent ou préparent (par exemple, vérifier une notion ou introduire un sujet). Les questions du billet d'entrée doivent être simples à interpréter et à analyser, permettant ainsi à l'enseignant·e de revoir rapidement les réponses et d'ajuster la leçon si nécessaire.
- **Adaptez au contexte :** tenez compte des besoins spécifiques des élèves et des objectifs de votre séance pour formuler les questions du billet. Les billets d'entrée ne sont pas systématiquement reliés aux thèmes abordés ce jour-là dans la leçon. Ils peuvent parfois offrir des opportunités précieuses pour explorer les perceptions des élèves à travers leurs intérêts, émotions, idées et points de vue du moment.
- **Gardez à l'esprit que le temps alloué au billet d'entrée doit être relativement court**. Cette activité doit rester une évaluation brève qui ne perturbe pas le temps dédié au déroulé de la leçon du jour.
- **Sollicitez quelques élèves pour partager leurs réponses sans dévoiler immédiatement les solutions correctes.**
- **Combinez les billets d'entrée et les tickets de sortie** (**Activité 12 : Le ticket de sortie**) : l'utilisation conjointe des billets d'entrée et des tickets de sortie en début et en fin de cours permet à l'enseignant·e d'avoir une vision complète et dynamique de l'apprentissage des élèves au sein d'une même séance.

Références bibliographiques

Entry Ticket, The Teacher Toolkit (lien vérifié le 28 décembre 2024), https://www.theteachertoolkit.com/index.php/tool/entry-ticket.

11. Le billet d'entrée

DÉROULEMENTS

EXEMPLE 1 : SUR LE BOUT DES DOIGTS

Demander aux élèves de dessiner le contour de leur main sur une feuille et d'écrire un concept clé de la leçon dans la paume. Sur chaque doigt, ils et elles notent un fait pertinent lié à ce concept. Ensuite, ils et elles peuvent échanger leurs idées en binômes ou en petits groupes.

EXEMPLE 2 : PIERRE, FEUILLE, CISEAUX

Les élèves identifient l'aspect le plus difficile de la leçon (représenté par une pierre), un concept central qu'ils et elles doivent mémoriser (le papier), et les détails secondaires qu'ils peuvent ignorer (les ciseaux).

EXEMPLE 3 : LA TRICHE

Inviter les élèves à concevoir une anti-sèche pour un prochain quiz, basée sur les notions abordées pendant le cours précédent. Ils et elles doivent prioriser les informations (faits, formules, dates, vocabulaire, etc.) et en extraire les points essentiels de manière structurée.

EXEMPLE 4 : LA GALERIE DES DÉCOUVERTES

Sur un post-it, chaque élève inscrit une nouvelle connaissance acquise au cours de la leçon précédente. Il ou elle doit être suffisamment sûr·e et confiant·e dans son savoir pour être capable de le partager. Les post-it sont ensuite affichés au mur, les élèves circulant dans la classe pour découvrir les contributions de leurs camarades.

EXEMPLE 5- « VÉRIFICATION DES IDÉES FAUSSES »

Cette activité invite les élèves à confronter et à corriger des idées reçues ou des erreurs courantes en appliquant les connaissances acquises en classe lors de la leçon précédente. Elle permet de renforcer leur compréhension tout en développant leur esprit critique.

Quelques exemples permettent de l'illustrer :

- **en biologie :** présenter l'idée reçue suivante : « *Les plantes obtiennent leur énergie en absorbant des nutriments directement du sol.* » Les élèves doivent expliquer, que les plantes produisent leur énergie grâce à la photosynthèse en utilisant l'eau, le dioxyde de carbone et la lumière.
- **en physique :** proposer une affirmation comme « *Un objet plus lourd tombe plus vite qu'un objet plus léger.* » Les élèves doivent corriger cette idée en expliquant le rôle de la gravité et l'absence d'influence de la masse dans un environnement sans résistance de l'air.
- **en algèbre :** montrer une équation résolue de manière incorrecte. Les élèves doivent identifier l'erreur dans la distribution et résoudre correctement l'équation.

11. Le billet d'entrée

VARIANTES : EXEMPLES D'ACTIVITÉ POUR CONNECTER LE BILLET D'ENTRÉE AUX COMPÉTENCES SOCIO- ÉMOTIONNELLES

TITRE DE L'ACTIVITÉ : « DANS MON SAC À DOS / DANS MA VALISE »

Sur le bureau de l'enseignant·e, un sac à dos ou une valise contient quelques objets, images ou mots qui ont une signification particulière pour l'enseignant·e et/ou ou l'enseignement qu'il ou elle dispense.

En présentant aux élèves le contenu de ce sac ou de cette valise, l'enseignant·e partage des éléments qui le ou la définissent en tant que personne et en tant que personne qui transmet le savoir. Cette activité permet d'activer des connaissances académiques tout en renforçant la relation enseignant·e-élèves.

Sur leur billet d'entrée les élèves peuvent faire des hypothèses sur le contenu des objets avant qu'ils ne soient présentés par l'enseignant·e. Ce processus de prédiction stimule le cerveau, augmentant la dopamine, ce qui renforce l'engagement et motive les élèves à s'impliquer activement dans leur apprentissage. **Activité 30 - Le rituel de prédiction : prédire pour mieux comprendre**

Par exemple :

- **En littérature :** un livre ou une citation peut être relié au thème d'un roman étudié ou à une figure littéraire importante.
- **En sciences :** un objet ou une image d'un phénomène naturel peut introduire une expérience ou un chapitre spécifique.
- **En histoire :** une photo ou un souvenir peut servir de point de départ pour discuter d'un événement historique.
- **En mathématiques :** un objet du quotidien peut permettre d'introduire des concepts de géométrie ou de proportion.

Niveau d'engagement I

12 Le ticket de sortie

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Stratégies d'apprentissage :** • Gestion d'une tâche. • Acquisition de méthodes de travail. **Communication :** • Analyse de ressources. • Exploitation de ressources.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix et l'autonomie. • Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif. **Concevoir plusieurs modes de représentation :** • Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations. • Explorer les modèles, les grandes idées et les relations. **Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :** • Utiliser plusieurs supports pour la communication. • Améliorer la capacité de suivi des progrès. • Planifier et anticiper les défis.	

QUOI ?

Cette courte activité de fin de classe permet aux élèves de réfléchir à ce qu'ils et elles ont appris pendant la leçon. Il s'agit souvent d'une question ou d'une tâche simple que les élèves doivent compléter avant de quitter la classe.
Cette routine peut prendre plusieurs formes : une réflexion personnelle, un retour sur les apprentissages, une question de compréhension ou un exercice court. Le ticket peut également inclure une section où les élèves notent comment ils et elles ont trouvé les tâches effectuées pendant la leçon, permettant ainsi aux enseignant·es d'évaluer rapidement les performances et le ressenti des élèves.

12. Le ticket de sortie

POURQUOI ?

- **Maximiser le temps d'apprentissage :** plutôt que de laisser les élèves perdre leur attention en fin de classe, le ticket de sortie permet d'utiliser chaque minute de manière productive.
- **Vérifier la compréhension de tous les élèves :** les tickets de sortie étant rapides à remplir, ils constituent un moyen efficace d'effectuer cette vérification.
- **Faciliter la clôture de la leçon :** en donnant une structure claire à la fin de la leçon, les tickets de sortie contribuent à améliorer la discipline en classe et à maintenir un rythme d'apprentissage constant.
- **Encourager la réflexion :** les élèves sont amené·es à prendre un temps de réflexion sur leur processus d'apprentissages, renforçant ainsi leur métacognition.
- **Collecter des données évaluatives à faible enjeu :** les tickets de sortie sont un outil précieux d'évaluation formative car ils fournissent des informations sur la compréhension des élèves et leur niveau de maîtrise des objectifs d'apprentissage. Ils permettent de mesurer l'apprentissage et les progrès des élèves, en fournissant un retour d'information immédiat à la fois à l'enseignant·e et aux élèves. Ils aident à identifier à la fois les acquis et les lacunes dans les connaissances, offrant ainsi l'opportunité de renforcer les compétences maîtrisées tout en comblant rapidement les insuffisances.
- **Identifier des idées fausses :** ils permettent de repérer les idées fausses des élèves, qu'elles soient individuelles, propres à un groupe, ou généralisées, et de mettre en place des mesures rapides pour y remédier.
- **Encourager la responsabilisation :** ils responsabilisent les élèves dans leur apprentissage, en les aidant à se concentrer sur ce qu'ils et elles ont appris et sur leurs réussites.

Intérêts pédagogiques des deux techniques Billet d'entrée et Ticket de sortie

Intérêts	Billet d'entrée	Ticket de sortie
Évaluer les acquis et les besoins	Vérifier les connaissances antérieures ou la préparation des élèves avant d'aborder le contenu du jour.	Évaluer la compréhension et l'assimilation des notions vues pendant la leçon.
Adapter l'enseignement en temps réel	Ajuster l'introduction ou la progression du cours en fonction des lacunes repérées ou des points à approfondir.	Renseigner sur les points qui nécessiteront un retour ou une révision dans les cours suivants.
Favoriser l'implication des élèves	Engager les élèves dès leur arrivée et les placer dans une posture active.	Encourager une réflexion personnelle et un retour sur l'apprentissage réalisé.
Offrir un feedback instantané	Fournir à l'enseignant un aperçu clair des forces et faiblesses du groupe, tout en permettant aux élèves de se situer dans leur progression.	
Renforcer la continuité pédagogique	Assurer une transition fluide entre les séances, en reliant le contenu passé, présent, et à venir.	

12. Le ticket de sortie

COMMENT ?

VOIR ANNEXE 11

1. **Planifier à l'avance :** identifiez l'objectif de la leçon et créez un ticket de sortie en fonction de cet objectif, incluant des questions ou des tâches qui évaluent les points abordés pendant la leçon.
2. **Dispenser la leçon :** assurez-vous que les élèves comprennent bien l'objectif de la leçon et savent comment évaluer leur réussite. Allouez au minimum 5 minutes à la fin de la leçon pour que les élèves puissent répondre à l'activité.
3. **Présenter le ticket de sortie :** vers la fin de la leçon, distribuez le ticket de sortie (voir exemple en annexe 11) et expliquez son objectif : évaluer la compréhension et identifier les besoins en soutien supplémentaire. Le ticket peut être sur papier, numérique ou oral.
4. **Recueillir et examiner les réponses :** récupérez les tickets et analysez-les pour évaluer la compréhension des élèves et identifier ceux et celles qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.
5. **Fournir un retour d'information :** discutez des réponses lors de la prochaine leçon pour renforcer les apprentissages, et assurez-vous que les élèves comprennent leurs réussites et les points à améliorer.
6. **Utiliser les données pour informer la planification future :** utilisez les informations recueillies pour ajuster la planification des prochaines leçons, en fonction des besoins des élèves, qu'il s'agisse d'une révision de groupe, d'une intervention en petit groupe ou d'un soutien individuel.

Conseil :

Combinez les billets d'entrée et les tickets de sortie **(Activité 11 : Le billet d'entrée)** : l'utilisation conjointe des billets d'entrée et des tickets de sortie en début et en fin de cours permet à l'enseignant d'avoir une vision complète et dynamique de l'apprentissage des élèves au sein d'une même séance.

Introduisez cette routine dès le début de l'année scolaire pour en faire une habitude. Plus elle est intégrée dans la routine quotidienne, plus elle devient efficace pour les élèves.

Références bibliographiques

- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* ESF éditeur.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). *L'évaluation formative dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1993). *Apprendre... oui, mais comment ?.* ESF éditeur.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students.* ASCD.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research,* 77(1), 81-112.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Niveau d'engagement I

13 Le mot du jour

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Prise en compte de l'autre.
- Action dans le groupe.

Communication :
- Codification du langage.
- Circulation de l'information.

Stratégies d'apprentissage :
- Gestion d'une tâche collective structurée.
- Structuration de la pensée.

Démarche réflexive :
- Remise en question et décentration de soi.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 18 : Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes.

FG 25 : Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire.

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG35 : Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser le choix et l'autonomie.
- Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Personnalisation de l'affichage des informations.
- Représenter une diversité de perspectives et d'identités de manière authentique.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.

? QUOI ?

Le « Mot du jour » est un rituel pédagogique hebdomadaire qui propose à la classe de réfléchir ensemble sur un mot lié au vivre ensemble, aux valeurs communes partagées et à l'apprentissage de la citoyenneté. Ce mot permet de donner du sens à des notions abstraites (exemple : respect, solidarité, équité, etc.), de contextualiser les apprentissages par des exemples concrets de la vie quotidienne, à l'école et/ou dans la société et de favoriser l'implication individuelle et collective des élèves.
L'activité s'appuie sur l'utilisation par les élèves de cartes contenant un mot ou une expression liés au bien vivre ensemble. Pour une meilleure compréhension, le mot est accompagné d'une définition simple et d'une illustration.

13. Le mot du jour

POURQUOI ?

- **Créer un cadre bienveillant et sécurisant dans la classe :** ce rituel permet d'instaurer un temps d'échange régulier entre les élèves.
- **Renforcer le climat de classe :** chaque élève est responsabilisé autour des valeurs et comportements positifs et des comportements à éviter.
- **Donner du sens aux valeurs citoyennes :** les élèves sont incité·es à réfléchir aux valeurs et principes de la vie en société qui favorisent le vivre-ensemble.
- **Faire le lien entre les apprentissages académiques et la vie réelle :** les exemples concrets et contextualisés qui sont donnés permettent aux élèves de mieux comprendre des notions abstraites.
- **Développer les compétences de vie :** l'écoute active, la prise de parole et l'argumentation autour d'un thème commun sont encouragés.
- **Favoriser les compétences langagières et la dynamique de classe :** chaque élève s'implique activement dans la construction de règles communes partagées.

COMMENT ?

1. **Piocher le mot du jour :** un·e élève pioche une carte, lit la définition du mot qui y est notée et propose de le ranger dans l'une des deux colonnes « j'agis » ou « je refuse » du panneau *Bien vivre ensemble* créé au préalable.
2. **Organiser une discussion :** les élèves discutent de la position du mot dans l'une ou l'autre des colonnes.
3. **Fixer la carte dans la catégorie choisie par le plus grand nombre.**
4. **Faire un bilan des échanges et expliciter le choix collectif.**

Références bibliographiques

Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Éduquer au vivre ensemble : Théories et pratiques.* Paris : Chronique Sociale.

13. Le mot du jour

DÉROULEMENT

En amont de l'activité (par l'enseignant·e et/ou avec les élèves) :

- *créer un panneau « Bien vivre ensemble » avec deux colonnes « J'agis » qui regroupe les comportements positifs à adopter et « Je refuse » qui regroupe les comportements à éviter, rejeter.*
- *créer des cartes avec sur chacune un mot ou une expression et une définition simple et accessible pour les élèves, et éventuellement une illustration (pictogramme) favorisant la compréhension visuelle. Exemples possibles de cartes : bienveillance, civisme, confiance, conflit, discrimination, empathie, équité, exclusion, harcèlement, inclusion, justice, partage, politesse, préjugé, respect, responsabilité, solidarité, stéréotype, tolérance, etc.*

Étape 1

Consigne : L'un·e d'entre vous range le mot du jour dans l'une des deux colonnes du panneau *Bien vivre ensemble*.

- Selon un rythme hebdomadaire ou selon la planification régulière choisie par l'enseignant·e, un·e élève pioche une carte.
  Remarques : la carte peut également être choisie par l'enseignant·e en fonction des besoins du groupe-classe ou d'un thème lié à l'actualité de l'établissement (exemple : semaine contre le harcèlement), à l'actualité nationale ou internationale (exemple : journée internationale des Droits de l'enfant le 20 novembre).
- Il ou elle lit le mot et sa définition à ses camarades.
- Il ou elle propose individuellement un premier positionnement qu'il ou elle formule et argumente à haute voix : *« Je pense que cette carte va dans la colonne J'agis parce que…»*

Étape 2

Consigne : Vous discutez du choix de votre camarade en groupe classe et proposer un rangement final.

- Les élèves réagissent et argumentent collectivement pour positionner le mot du jour sur le panneau *Bien vivre ensemble.*
- La carte est fixée sur le panneau dans la catégorie choisie par la majorité des élèves.
  Remarque : une carte peut être positionnée dans les deux catégories si les arguments le justifient. Dans ce cas, une seconde carte avec le même mot sera alors placée dans le tableau.

MISE EN COMMUN

L'enseignant·e fait la synthèse des échanges et explicite le choix collectif.

PROLONGEMENTS

- Pour prolonger et nourrir la réflexion, proposez une citation, une image, une courte vidéo ou encore un fait d'actualité en lien avec le mot.
- Pour favoriser l'appropriation visuelle par les élèves, affichez le panneau en permanence dans la salle de classe.
- Vous pouvez également proposer une activité d'acrostiche sur les mots étudiés : à partir du panneau, faites rédiger à la classe une charte du bien vivre ensemble renforçant les règles de vie communes et partagées par les élèves.

NIVEAU II

Pratiques ciblées et ritualisées



Niveau
d'engagement II

14 Ce que je ressens aujourd'hui

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information.
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.
- Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion

? QUOI ?

Cette activité encourage l'introspection sur les ressentis afin d'aider les élèves à les identifier, à mieux les comprendre et à renforcer ainsi leur intelligence émotionnelle. Cette démarche favorise le bien-être personnel et crée des conditions propices à un apprentissage plus serein et plus efficace.

14. Ce que je ressens aujourd'hui

POURQUOI ?

La compréhension des émotions humaines repose sur l'étude de divers indices physiologiques et corporels. Ces indices permettent non seulement de comprendre les émotions vécues par un individu, mais aussi de réguler ses propres émotions et d'interagir avec les émotions des autres.

Les émotions sont souvent accompagnées de réactions physiologiques visibles et mesurables. Ces réponses corporelles, notamment au niveau du système nerveux autonome, varient en fonction des émotions ressenties. Des chercheurs comme Ekman et Levenson ont montré que les émotions telles que la peur, la colère, la tristesse, et la joie sont associées à des changements spécifiques dans la fréquence cardiaque, la respiration, la conductance de la peau, et la température corporelle *(Ekman, 1992 ; Levenson (2014).*

La régulation émotionnelle, quant à elle, fait référence à la capacité d'un individu à moduler ses émotions en fonction des exigences sociales et environnementales. Cette capacité est cruciale pour maintenir un équilibre émotionnel et une adaptation psychologique *(Gross, 2002)*. La régulation peut être soit centrée sur l'expression des émotions (répression ou inhibition), soit sur la modification de la situation (comme l'évitement) ou encore sur la modification de l'interprétation de la situation (réévaluation cognitive).

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** annoncez aux élèves, de manière imagée, votre propre météo émotionnelle afin de désamorcer l'idée que parler de ses ressentis doit être sérieux ou rigide.
2. **Identifier ce que l'on ressent de manière imagée :** les élèves s'interrogent sur leur ressenti du moment et l'expriment à l'aide d'une image, d'une couleur ou d'une comparaison.
3. **Partager son ressenti :** les élèves partagent leur ressenti et l'image choisie avec un·e camarade. Ceux et celles qui le souhaitent partagent avec la classe entière.
4. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles retirent de l'activité et si elle va les aider à mieux reconnaître leurs ressentis.

Cette activité sur les ressentis mérite d'être réalisée en amont de tout travail sur les émotions. Elle nécessite d'être faite plusieurs fois afin d'accroître les compétences des élèves. Cela leur permettra de reconnaître, de plus en plus finement, leurs ressentis comme indicateurs de leurs émotions.

Références bibliographiques

- Ekman, P. (1992). *Facial expressions of emotion : New findings, new questions.* Psychological Science.
- Levenson, R. W. (2014). *Autonomic nervous system and Emotion,* Emotion Review.
- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences.* Psychophysiology.

14. Ce que je ressens aujourd'hui

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Commencer l'activité en souhaitant la bienvenue aux élèves et en leur annonçant de manière imagée votre propre météo émotionnelle. Par exemple : « Aujourd'hui, je me sens comme un ciel nuageux avec quelques éclaircies ».

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous prenez quelques minutes pour vous arrêter et identifier ce que vous ressentez à cet instant. Essayez de l'exprimer à l'aide d'une image, d'une couleur ou d'une comparaison.

- Proposer quelques exemples pour guider les élèves dans leur réflexion :
  Avec des **adjectifs** : « Je me sens vert de rage », « Je me sens rouge de colère », « Je me sens bleu comme la mer, calme et paisible ».
  Avec une **métaphore** : « Je me sens comme un volcan prêt à entrer en éruption. »
  Avec une **comparaison** : « Je me sens comme un nuage qui flotte doucement dans le ciel », « Je me sens comme une feuille emportée par le vent ».

Étape 2

Consigne : Si vous le souhaitez, vous partagez vos ressentis et les images choisies.

- Inviter les élèves à échanger avec un·e camarade et à lui présenter l'image qu'ils et elles ont choisie pour exprimer leur ressenti. Encourager les élèves à être attentif·ves et à écouter les autres sans jugement.
- Proposer à des volontaires de partager leurs ressentis avec l'ensemble de la classe.

Remarque : Conserver une trace des images partagées par les élèves, en les notant sur un tableau ou dans un carnet dédié. Ces images pourront être réutilisées lors d'autres activités, voire dans d'autres classes, créant ainsi un lexique visuel des ressentis qui pourra enrichir les échanges futurs.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous-même ? Retenez-vous quelque chose qui pourrait vous aider à mieux comprendre ce que vous ressentez à l'avenir ? Allez-vous essayer de vous questionner régulièrement sur vos ressentis et de les visualiser à l'aide d'images ?

Niveau
d'engagement II

15 Mes ressentis, mes émotions

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information.
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.
- Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

QUOI ?

Cette activité encourage l'auto-observation des ressentis et des émotions. C'est une compétence clé du développement personnel et des interactions sociales. Elle introduit le travail sur le renforcement des compétences émotionnelles.

POURQUOI ?

L'auto-observation des ressentis et des émotions est un processus central dans le développement de l'intelligence émotionnelle, qui joue un rôle essentiel dans le bien-être personnel et la qualité des interactions sociales. L'approfondissement de la conscience émotionnelle par l'auto-observation permet non seulement de mieux comprendre ses propres réactions émotionnelles, mais aussi d'améliorer sa régulation émotionnelle et ses compétences interpersonnelles. L'acquisition de ces compétences est fondamentale pour maintenir un équilibre émotionnel et améliorer la qualité des relations interpersonnelles, qu'elles soient professionnelles ou personnelles.

L'auto-observation consiste à porter une attention consciente sur ses pensées, sentiments et comportements dans des situations particulières. Cette capacité d'auto-régulation et d'observation est un pilier de l'intelligence émotionnelle, un concept développé par Goleman *(1995)*, qui décrit l'intelligence émotionnelle comme étant la capacité à identifier, comprendre et gérer ses émotions, ainsi que celles des autres. L'auto-observation permet de reconnaître les signes précoces d'une émotion (comme la colère ou la tristesse) et d'intervenir de manière appropriée avant qu'elle n'affecte négativement le comportement ou les décisions.

15. Mes ressentis, mes émotions

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** interrogez les élèves sur ce qu'ils et elles répondent lorsqu'on leur demande comment ils et elles vont, et s'ils prennent le temps de vraiment analyser leur ressenti avant de répondre.
2. **Exprimer ce que l'on ressent :** au moyen d'un code simple, les élèves expriment leurs émotions du moment.
3. **Partager avec le groupe :** les élèves qui le souhaitent partagent leurs émotions à voix haute avec la classe.
4. **Faire une analyse collective :** invitez les élèves à réfléchir à ce qu'ils et elles retirent de l'activité et s'ils et elles vont prendre le temps de s'interroger et de nommer leurs émotions à l'avenir.

Cette activité mérite d'être réalisée en amont de tout travail sur les émotions. Elle nécessite d'être faite plusieurs fois afin d'accroître les compétences d'auto-observation des élèves. Cela leur permettra de reconnaître, de plus en plus finement, leurs ressentis puis leurs émotions.

Références bibliographiques

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* Bantam Books.

15. Mes ressentis, mes émotions

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Expliquer : nous allons commencer par une question simple : « *Comment ça va ?* ». Quand on vous pose cette question, prenez-vous réellement le temps de réfléchir à votre ressenti avant de répondre, ou répondez-vous automatiquement ?

MISE EN SITUATION

Consigne : Aujourd'hui, nous allons explorer ce que nous ressentons au plus profond de nous-mêmes : comment vous sentez-vous actuellement ? Quel est votre état émotionnel ? Est-il plutôt agréable ou désagréable ? Prenez quelques instants pour vous connecter à vos sensations et pour identifier ce que vous ressentez vraiment.

- Expliquer : pour partager ce ressenti avec la classe, nous allons utiliser un code simple :
  - Si vous ressentez une **émotion positive ou agréable**, tenez-vous bien droit, levez les bras en l'air.
  - Si vous ressentez une **émotion négative ou désagréable**, recroquevillez-vous un peu sur votre chaise, ou posez votre tête sur la table.
  - Vous pouvez aussi choisir une posture intermédiaire si vos **émotions sont partagées entre les deux**. Par exemple, vous pouvez lever un pouce vers le haut ou vers le bas, ou ajuster votre posture en fonction de ce que vous ressentez.

  Remarque : pour les groupes plus réservés, cette signalisation peut être adaptée.
- Demander aux élèves de prendre un moment pour observer les différentes émotions exprimées par les postures dans la classe.
- Inviter les élèves qui le souhaitent à partager leurs émotions à voix haute.
- Remarque : Il est essentiel d'accueillir les témoignages sans jugement. L'objectif principal est de permettre aux élèves de se connecter à leurs ressentis, de les partager avec leurs pairs et l'enseignant·e dans un cadre bienveillant et sans enjeu de pouvoir ou de compétition.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris à travers cet échange ? Qu'est-ce que vous retenez de ce moment de partage ? À l'avenir, pensez-vous prendre le temps de vous interroger sur vos émotions et de les nommer régulièrement ?

Niveau
d'engagement II

16 J'explore mes émotions

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information.
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.
- Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité encourage les élèves à explorer leurs ressentis, afin de mieux reconnaître et exprimer leurs émotions. Cette prise de conscience favorise une meilleure connaissance de soi et renforce leur connexion intérieure, ce qui améliore leurs compétences émotionnelles et soutient leur bien-être, facilitant ainsi des apprentissages plus épanouissants.

16. J'explore mes émotions

POURQUOI ?

Les émotions jouent un rôle central dans les processus cognitifs nécessaires aux apprentissages scolaires, comme l'attention, la mémoire de travail, l'encodage et la consolidation des connaissances, ainsi que dans le contrôle exécutif (par exemple, l'inhibition). Ces mécanismes, essentiels pour l'acquisition des savoirs, sont directement influencés par les émotions, qui peuvent soit les faciliter, soit les entraver (*Sander, 2013*).

Les émotions accompagnent les élèves dans leurs activités d'apprentissage et leur vécu scolaire. Certaines, appelées **émotions d'accomplissement**, sont étroitement liées aux objectifs de réussite. Ces émotions peuvent se manifester pendant les activités (plaisir, frustration, ennui) ou en lien avec les résultats obtenus, qu'il s'agisse de réussites (joie, fierté) ou d'échecs (anxiété, tristesse) (*Pekrun et al., 2011*).

D'autres émotions dites **épistémiques** (Silvia, 2010), telles que l'intérêt, la surprise ou la confusion, soutiennent l'exploration de la nouveauté et l'acquisition de connaissances. Ces émotions nourrissent la curiosité et stimulent la motivation à apprendre.

Intégrer un travail spécifique sur les émotions en classe répond à un double objectif : soutenir les processus cognitifs fondamentaux pour les apprentissages scolaires et favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles nécessaires à la vie en société. Une pédagogie qui prend en compte ces dimensions contribue à un climat scolaire positif et à des apprentissages plus riches et durables.

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** demandez aux élèves s'ils et elles ont l'habitude de s'interroger sur leur ressenti et si oui, à quel moment de la journée.
2. **Se recentrer ici et maintenant :** les yeux fermés, les élèves inspirent trois fois, puis expirent par le nez.
3. **Noter ou dessiner son ressenti du moment.**
4. **Partager son ressenti :** les élèves qui le souhaitent partagent leur ressenti.
5. **Échanger sur les émotions ressenties.**
6. **Faire une mise en commun :** demandez aux élèves s'ils et elles ont aimé l'activité, ce qu'ils et elles ont appris sur eux-mêmes et elles-mêmes et ce qu'ils et elles retirent de l'activité.

Cette activité mérite d'être réalisée en amont de tout travail sur les émotions. Elle nécessite d'être faite plusieurs fois afin d'accroître les compétences des élèves. Cela leur permettra de reconnaître, de plus en plus finement, les signaux corporels, indicateurs de leurs émotions.

Références bibliographiques

- Damasio, A. R. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. Putnam.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281-291.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.)

16. J'explore mes émotions

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : avez-vous l'habitude de vous questionner sur ce que vous ressentez ? À quel moment de la journée prenez-vous le temps de vous poser cette question ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous commencez par vous recentrer « ici et maintenant » : fermez les yeux, respirez profondément en prenant trois grandes inspirations par la bouche, puis expirez calmement par le nez, sans forcer.

Étape 2

Consigne : Vous notez ou dessinez sur une feuille, ce que vous ressentez à cet instant précis.

Étape 3

Consigne : Ceux et celles qui le souhaitent partagent leurs ressentis avec leur voisin·e ou avec l'ensemble de la classe.

Remarque : Avec l'accord des élèves, vous conserver une trace de leurs productions et les compiler avec celles des autres activités menées au cours de l'année.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris à propos de vous-même ? Que retenez-vous de cet exercice ?

Niveau
d'engagement II

17 À fleur de peau : comprendre les émotions à travers le corps

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information.
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.
- Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion

QUOI ?

Cette activité incite les élèves à réfléchir à leurs ressentis afin de mieux identifier leurs émotions. Cela permet de renforcer leurs compétences émotionnelles, au service de leur bien-être et de leurs apprentissages.

POURQUOI ?

L'environnement scolaire est central dans la vie socio-émotionnelle des enfants et adolescent·es de 4 à 16 ans. **Durant cette période, les élèves développent des compétences essentielles telles que l'identification et la gestion de leurs émotions ainsi que celles des autres.** Ces aptitudes, liées à la conscience de soi, au langage et à la théorie de l'esprit *(Gentaz, Denervaud & Vannetzel, 2016)*, **favorisent l'intégration sociale, l'acquisition de savoirs et le plaisir de partager leurs apprentissages.**

La régulation des émotions constitue un pilier de ces compétences. Elle repose sur des mécanismes cognitifs comme le contrôle inhibiteur, la mémoire de travail et la flexibilité mentale. En milieu scolaire, cette régulation est influencée par le contexte d'apprentissage, notamment les émotions et l'attitude de l'enseignant·e. Par exemple, un·e enseignant·e passionné·e peut susciter l'engagement et la motivation même chez les élèves initialement moins impliqué·es.

17. À fleur de peau : comprendre les émotions à travers le corps

La capacité des élèves à s'auto-réguler est étroitement liée à leurs performances académiques *(McClelland & Cameron, 2011).* Cependant, toutes les stratégies de régulation ne sont pas équivalentes. Par exemple :

- **La suppression des expressions émotionnelles** peut apaiser à court terme l'entourage, mais elle est considérée comme maladaptive à long terme, conduisant à des comportements agressifs, une passivité accrue et même des problèmes de santé *(Nyklíček, Vingerhoets & Zeelenberg, 2011)*.
- **La réévaluation cognitive (*reappraisal*)**, qui consiste à analyser et à comprendre une situation de manière positive, est plus bénéfique pour le bien-être. Toutefois, cette stratégie nécessite un accompagnement pour aider l'élève à interpréter les événements vécus.

Le développement de ces compétences s'appuie sur la maturation cérébrale et demande une mise en pratique régulière et quotidienne. Des entraînements spécifiques, scientifiquement validés, montrent que ces compétences ne sont pas des traits fixes de la personnalité, mais des savoir-faire pouvant être enseignés et transmis *(Theurel & Gentaz, 2015 ; Nathanson et al., 2016)*.

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** expliquez aux élèves l'importance d'être attentif·ves aux signaux du corps révélateurs de nos émotions. Faites-les s'interroger sur leur ressenti du moment.
2. **Colorier un profil de corps :** sur un profil de corps, individuellement, les élèvent colorient les zones où ils et elles ressentent des émotions.
3. **Échanger sur les signaux corporels ressentis.**
4. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles retirent de l'activité et si elle va les aider à mieux reconnaître leurs ressentis.

Références bibliographiques

- Gentaz, Denervaud & Vannetzel (2016). *La vie secrète des enfants.* Paris :Odile Jacob.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). *Self-regulation and academic achievement in elementary school children.* New Dir Child Adolesc Dev., (133):29-44
- Nyklíček, Vingerhoets & Zeelenberg (Eds.) (2011). *Emotion Regulation and Well-Being. Springer*.
- Theurel & Gentaz, 2015 ; Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). *Entraîner les compétences émotionnelles à l'école*. A.N.A.E., 139, 545-555.
- Nathanson et al., 2016. Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). *Creating emotionally intelligent schools with RULER*. Emotion Review, 8(4), 1-6.

17. À fleur de peau : comprendre les émotions à travers le corps

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

- Demander : que ressentez-vous ? Où ce ressenti se loge-t-il dans votre corps ? Comment êtes-vous assis·e face à votre table *(jambes croisées, bras croisés, épaules raides, etc.)* ?
- Expliquer : pour mieux se connaître et interagir avec les autres, il est important de se questionner sur ce que l'on ressent. Notre corps nous envoie des messages qui nous renseignent sur nos émotions. Aujourd'hui, je vous propose d'être attentif·ves à ces signaux du corps.

MISE EN SITUATION

Consigne : Vous vous interrogez sur les manifestations physiques de vos émotions.

- Laisser quelques minutes aux élèves pour colorier sur un profil de corps, individuellement, les endroits où ils et elles ressentent quelque-chose.
- Les inviter à échanger entre eux et elles sur les signaux corporels que leur corps leur envoie.
- Proposer à des volontaires de partager ce qu'ils et elles ont observé. Écrire au tableau les propositions des élèves.

Exemple de profil de corps



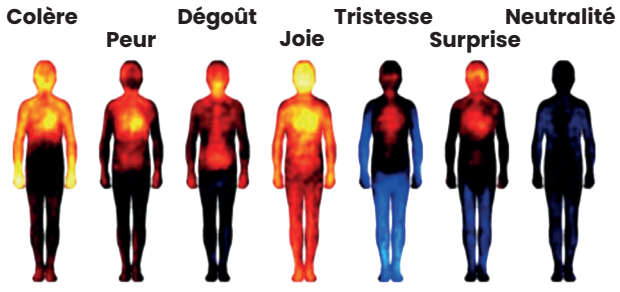
Sensations corporelles possibles :
accélération cardiaque, accélération de la respiration, maux de ventre, nœud dans la gorge, cœur serré, chaleur, rougeurs aux joues, tremblements, transpiration, frissons, larmes, sourires, rires…

MISE EN COMMUN

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous de cet exercice ? En quoi ce que vous venez de faire va-t-il vous aider à reconnaître ce que vous ressentez ?

PROLONGEMENTS

- Il est intéressant, au moment où les élèves ont bien investigué leurs sensations, d'enrichir leur réflexion en proposant des apports issus d'une recherche finlandaise sur la cartographie des ressentis émotionnelles.
- La recherche a mis en évidence que la colère, la peur ou la surprise sont associées à une augmentation de l'activité sensorielle. À l'inverse, les sensations de tristesse sont associées à une réduction de l'activité sensitive des membres supérieurs. Les sensations gastro-intestinales et de la gorge sont propres à la sensation nauséeuse de dégoût.



Source : Bodily maps of emotions Lauri Nummenmaaa,b,c,1, Enrico Glereana , Riitta Harib,1, and Jari K. Hietanend a Department of Biomedical Engineering and Computational Science and b Brain Research Unit, O. V. Lounasmaa Laboratory, School of Science, Aalto University, FI-00076, Espoo, Finland; c Turku PET Centre, University of Turku, FI-20521, Turku, Finland; and d Human Information Processing Laboratory, School of Social Sciences and Humanities, University of Tampere, FI-33014, Tampere, Finland

Niveau
d'engagement II

18 Ce que tu ressens

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte des divergences.. Action dans le groupe : réagir aux faits, aux situations ou aux évènements ; adapter son comportement. **Communication :** Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; analyser les facteurs de réussite de la communication ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 25** : Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire. **FG 38** : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues. **FG 28** : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Favoriser la collaboration et la communauté. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

? QUOI ?

L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à s'interroger sur les émotions ressenties par les personnes qu'ils et elles côtoient. L'objectif est qu'ils et elles prennent en compte ces émotions pour interagir avec respect et bienveillance.

POURQUOI ?

Les adolescent·es vivent leurs émotions avec une intensité particulière et sont fortement influencés par le contexte social, davantage que les adultes. Cette sensibilité accrue peut entraîner des difficultés à réguler leurs émotions dans certains environnements, et si ces difficultés deviennent chroniques, elles peuvent conduire à des troubles de la santé mentale tels que la dépression, l'anxiété ou l'addiction. Cependant, l'adolescence est également une période d'exploration et de flexibilité cognitive propice au développement de l'autonomie et à la construction du concept de soi *(Dumontheil, 2021)*.

18. Ce que tu ressens

L'éducation peut jouer un rôle central en accompagnant les adolescent·es dans l'**apprentissage de la régulation émotionnelle**. Intégrer des programmes spécifiques au curriculum scolaire permet de répondre à leurs besoins émotionnels tout en exploitant leurs capacités accrues d'apprentissage et de réflexion *(Martin et Ochsner, 2016; Pandey et al., 2018)*.

Les recherches montrent que les émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût) sont universelles et reconnaissables à travers des expressions faciales spécifiques, indépendamment de l'âge, du sexe ou de l'origine culturelle. L'identification des émotions repose sur plusieurs paramètres complémentaires : les expressions du visage, la voix, la posture et le contexte. Par exemple, une voix tremblante ou une posture fermée peut renforcer la compréhension d'un état émotionnel tel que la peur ou la tristesse.

Travailler sur ces aspects à l'école permet aux élèves d'interpréter les émotions de manière plus nuancée, favorisant ainsi des interactions sociales positives et des relations harmonieuses. En parallèle, cette démarche les aide à développer leurs propres compétences de régulation émotionnelle, essentielles pour leur bien-être et leur réussite scolaire.

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** demandez aux élèves s'ils et elles s'interrogent sur les émotions d'autrui et s'ils et elles parviennent à reconnaître celles-ci.
2. **Réfléchir aux signaux corporels liés aux émotions.**
3. **Associer une émotions à des signaux corporels**
4. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles retirent de l'activité et si elle va les aider à être plus attentif·ves aux émotions d'autrui.

Cette activité peut être proposée en premier temps lors d'un moment de vie de classe. Une fois le travail fait sur les signaux corporels, on peut questionner régulièrement les élèves sur les situations où ils et elles ont reconnu les émotions de leurs interlocuteurs et interlocutrices.

Références bibliographiques

- Dumontheil, I. (2021). *La régulation du comportement et des émotions pendant l'adolescence*. Neuroéducation, 7(1). Prépublication. DOI : https://doi.org/10.24046/neuroed.20210701.1
- Martin, R. E. & Ochsner, K. N. (2016). *The neuroscience of emotion regulation development: Implications for education.* Current Opinion in Behavioral Sciences, 10, 142–148. DOI : https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J. & Viner, R. M. (2018). *Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents*. JAMA Pediatrics, 172(6), 566. DOI : https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232

18. Ce que tu ressens

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander :

- Pensez à la dernière fois où vous avez parlé à quelqu'un qui semblait triste, en colère ou joyeux. Qu'est-ce qui vous a fait penser qu'il ou elle ressentait cette émotion ? Était-ce son expression du visage, sa voix, ou quelque chose qu'il ou elle a dit ?
- Imaginez que vous voyez un camarade qui a l'air préoccupé ou fâché. Que remarquez-vous en premier : son expression, sa posture, ou son ton de voix ?
- Quand vous discutez avec un ami ou un adulte, comment savez-vous s'il ou elle est content(e) ou contrarié(e) ? Quelles sont les petites choses que vous observez (comme des gestes ou des mots) qui vous donnent des indices ?
- Prenez quelques minutes pour réfléchir à une personne que vous avez vue récemment et qui montrait une émotion forte *(joie, colère, tristesse, etc.)*. Comment avez-vous su ce qu'elle ressentait ? Qu'est-ce qui vous a le plus marqué chez elle ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Les chercheurs et chercheuses s'accordent sur ces émotions principales : la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise et la honte. Vous allez réfléchir à tous les signaux visibles en lien avec ces émotions.

- Les élèves réfléchissent en groupe.
- Une fois le temps de recherche écoulé, effectuer un bilan et noter toutes les idées proposées par les élèves.

Étape 2

Consigne : Vous associez des émotions à des signaux corporels.

- Proposer le tableau suivant et demander aux élèves de travailler en groupe.

Signaux corporels possibles	**Émotion ?**
Mouvements nerveux, maladresse, évitement, regard vers le bas.	
Mouvements divers sans but particulier : sauter, danser, frapper des mains, taper des pieds, hochement de tête, secousses du corps.	
Tête enfoncée dans les épaules, immobilité, mouvements convulsifs, mains entourant le visage, corps en recul, bras tendus, épaules repliées.	
Gestes frénétiques, agitation des poings et des mains, tête droite, allongement du buste, poings serrés, tension des jambes, redressement des épaules.	
Immobilité, passivité, tête penchée en avant, corps replié sur la poitrine.	

Émotions et signaux corporels :

Source : Les compétences émotionnelles de Moïra Mikolajczak, Jordi Quoidbach, Ilios Kotsou, Delphin

- En groupe classe, questionner les élèves sur leurs réponses, puis leur proposer les réponses et les laisser réagir (de haut en bas : honte, joie, peur, colère, tristesse).

18. Ce que tu ressens

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Allez-vous désormais prendre l'habitude de vous questionner régulièrement sur ce que ressentent les gens qui vous entourent ? Comment allez-vous le prendre en compte ?

PROLONGEMENTS

Consigne : Pour chacune des situations suivantes, vous indiquez comment vous vous sentiriez.

« Emporté·e par la colère, j'ai insulté mon ami et l'ai profondément blessé, je m'en veux »
Remords : le remord est un regret devant quelque chose que l'on ne peut pas changer

« Aujourd'hui je me suis disputé·e avec ma meilleure amie et je sais que j'avais tord, je m'en veux ».
Culpabilité : on ressent de la culpabilité lorsqu'on agit de façon contraire à nos croyances et qu'on a le choix de faire autrement.

« Les mots me manquent pour qualifier la conduite abjecte de cet homme. »
Dégoût : cette émotion est très primaire, proche de la réaction corporelle de nausée.

« J'ai beau m'investir à fond dans mon travail, mes parents ne sont jamais contents, j'en ai marre je démissionne. »
Écœurement : mélange de colère, d'impuissance et d'incapacité à continuer de vivre une situation que l'on ne pourra pas changer.

« J'ai enfin terminé l'écriture de cette fichue rédaction. »
Soulagement : la satisfaction après une période de tension et/ou d'anxiété.

« J'ai terminé l'écriture de ma rédaction, je suis content·e du résultat. »
Fierté : satisfaction envers un succès que l'on s'attribue

« Je n'ose pas présenter mon ami à mon père, ce dernier est souvent grossier et sans éducation ».
Honte : émotion mêlant colère, peur et tristesse. On éprouve de la culpabilité par rapport à soi, de la honte par rapport aux autres.

« Je ne sais pas comment mes voisins se débrouillent pour avoir une aussi belle voiture. »
Envie : l'envie se situe entre le désir et la jalousie

« Je trouve ce film assez médiocre, je n'aurais pas dû me fier à mes amis. »
Déception : une attente qui ne se réalise pas, un mélange de colère et de tristesse.

« Ce type a l'air vraiment louche ; lorsque je le croise je change de trottoir. »
Peur : la peur appelle la fuite, une des cinq émotions de base (peur, joie, tristesse, colère, dégoût).

« Ma copine parle sans arrêt des exploits de son nouvel ami, elle semble le préférer à moi. »
Jalousie : la jalousie « amoureuse » est un mélange de colère, de peur et de sentiment d'abandon.

« Je passe mon temps à aider les autres, mais quand j'ai moi-même besoin de soutien, il n'y a plus personne. »
Amertume : l'amertume est un mélange de colère, d'injustice et de tristesse

Niveau
d'engagement II

19 La multiplicité des émotions ressenties

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte des divergences.
Action dans le groupe : réagir aux faits, aux situations ou aux évènements ; adapter son comportement.

Communication :
Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; analyser les facteurs de réussite de la communication ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 25 : Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire.

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Favoriser la collaboration et la communauté.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

QUOI ?

L'objectif de cette activité est d'apprendre aux élèves à identifier et à analyser les émotions ressenties par différents individus dans une situation identique. Cela permet de mettre en lumière la notion de perspective émotionnelle et de développer le décentrage et l'empathie.

POURQUOI ?

Les émotions jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Elles influencent non seulement l'état de bien-être des élèves mais aussi leur capacité à assimiler de nouvelles informations, à collaborer et à s'engager dans les activités scolaires. Comprendre la complexité des émotions et la manière dont elles peuvent varier d'une personne à l'autre est essentiel pour les enseignant·es qui souhaitent créer un environnement d'apprentissage qui prend en compte la diversité émotionnelle des élèves. À cette complexité s'ajoute le fait que pour une situation donnée, les ressentis émotionnels peuvent être très différents d'un sujet à l'autre. Aider les élèves à prendre conscience de la diversité des émotions face à une même situation développe leur intelligence émotionnelle.

19. La multiplicité des émotions ressenties

Cette variabilité des ressentis est influencée par plusieurs facteurs :

- **Les expériences personnelles et l'histoire de vie :** chaque élève a un bagage émotionnel unique qui colore son interprétation des situations.
- **Les compétences émotionnelles :** la capacité de reconnaître, comprendre et réguler ses émotions varie d'un élève à l'autre *(Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).*
- **Les influences sociales et culturelles :** les normes culturelles influencent la manière dont les émotions sont exprimées et perçues *(Mesquita & Frijda, 1992).*
- **Les biais cognitifs :** les croyances et attentes des élèves peuvent altérer leur perception des événements et, par conséquent, leur réponse émotionnelle *(Beck, 1976).*

Mieux comprendre l'importance des émotions dans l'apprentissage permet aux enseignant·es de les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques favorisant ainsi la réussite de leurs élèves.



COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** demandez aux élèves s'ils et elles s'interrogent parfois sur les émotions ressenties par autrui face à une situation donnée et sur ce qu'ils et elles font quand ces réactions sont différentes des leurs.
2. **Partager son ressentie face à une situation :** en groupe, les élèves échangent sur leurs ressentis en lien avec plusieurs situations proposées.
3. **Prendre conscience de la multiplicité des émotions ressenties :** les élèves identifient les situations pour lesquelles ils et elles ont été surpris·es par la réaction de leurs camarades et échangent en groupe.
4. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles retirent de l'activité et si ils et elles vont désormais d'avantage s'interroger sur ce que ressentent les gens qui les entourent.



Cette activité peut être proposée à tous moments et plus spécifiquement lorsque des disputes ou des tensions apparaissent en classe.

Références bibliographiques

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. Psychological Inquiry.
- Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). *Cultural variations in emotions : A review*. Psychological Bulletin.

19. La multiplicité des émotions ressenties

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

- Demander : vous arrive-t-il de vous questionner sur les émotions ressenties par les autres personnes face à une situation donnée ? Que pensez-vous et que faites-vous lorsque ces personnes ne réagissent pas comme vous ?
- Noter au tableau les propositions des élèves.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Pour chaque situation, vous vous posez les questions suivantes : qu'est-ce que je ressens ? Que ressent(ent) l'autre (les autres) ? Chacun et chacune d'entre vous partage avec son groupe son ressenti.

Liste des situations :

- Tu te disputes avec ta ou ton meilleur·e ami·e.
- Tu reçois un prix pour avoir eu une bonne note et ton ami assiste à cette remise bien que lui-même ne soit pas mis à l'honneur.
- Tu dois faire une présentation devant toute la classe alors que tu viens de te disputer avec un groupe d'élèves.
- Ton enseignant refuse ton mot d'excuse et les autres élèves rigolent pendant qu'il te sermonne.
- Une élève de ta classe organise son anniversaire avec certain·es élèves mais ne t'invite pas.
- Lors d'une séance de sport, ton équipe perd alors que l'équipe adverse gagne et manifeste sa joie ouvertement.

Étape 2

Consigne : Vous identifiez la ou les situations pour lesquelles vous avez été surpris·e par la réaction de vos camarades, puis vous échangez sur la multiplicité des émotions ressenties lors de ces situations. Pour vous aider à identifier les émotions, utilisez le tableau ci-dessous.

Émotions et signaux corporels :

Honte	Mouvements nerveux, maladresse, évitement, regard vers le bas.
Joie	Mouvements divers sans but particulier : sauter, danser, frapper des mains, taper des pieds, hochement de tête, secousses du corps.
Peur	Tête enfoncée dans les épaules, immobilité, mouvements convulsifs, mains entourant le visage, corps en recul, bras tendus, épaules repliées.
Colère	Gestes frénétiques, agitation des poings et des mains, tête droite, allongement du buste, poings serrés, tension des jambes, redressement des épaules.
Tristesse	Immobilité, passivité, tête penchée en avant, corps replié sur la poitrine.

Source : Les compétences émotionnelles de Moïra Mikolajczak, Jordi Quoidbach, Ilios Kotsou, Delphine Nelis.

CONCLUSION

- Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Allez-vous désormais prendre l'habitude de vous questionner régulièrement sur ce que ressentent les gens qui vous entourent ? Comment allez-vous prendre en compte cela ?
- Conclure : tout le monde ne réagit pas de la même façon à un problème similaire. C'est normal ! Nos émotions nous permettent de mieux cerner nos propres attentes, besoins, préférences, valeurs et de réaliser que nous sommes différent·es les un·es des autres.

PROLONGEMENTS

Cette activité peut être prolongée par des jeux de rôles ou des élèves miment l'émotion ressentie dans une situation donnée et le groupe doit trouver de quelles émotions il s'agit.

Niveau
d'engagement II

20 La colère sous contrôle : apprends à la maîtriser

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; manifester de plus en plus d'indépendance.

Communication :
Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Pensée créatrice :
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 22 : Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles.

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Favoriser la collaboration et la communauté.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité a pour objectif de permettre aux élèves de mieux comprendre la colère et d'apprendre à la réguler de manière constructive, de sorte qu'elle ne nuise pas à leurs relations avec autrui. Cet ensemble de pratiques et de stratégies offre une base solide pour permettre aux élèves d'identifier, de comprendre et de gérer leur colère de manière socialement acceptable. L'enseignant·e joue un rôle clé dans l'accompagnement de cette démarche, en fournissant les outils nécessaires et en créant un environnement propice à l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle.

20. La colère sous contrôle : apprends à la maîtriser

POURQUOI ?

La colère est une émotion universelle qui peut survenir dans de nombreuses situations. Cependant, elle est souvent perçue négativement, surtout lorsqu'elle est exprimée de manière impulsive ou violente *(Gross & John, 2003)*. Elle fait partie des émotions primaires, au même titre que la joie, la tristesse et la peur, et est essentielle pour la survie car elle nous aide à réagir rapidement à des dangers perçus *(Ekman, 1992)*.

Lorsqu'une personne se met en colère, elle éprouve une série de **sensations corporelles :** accélération du rythme cardiaque, respiration plus rapide ou superficielle, sensation de chaleur ou de tension dans le corps, sensation d'agitation ou de nervosité, resserrement des mâchoires ou des dents. Un élève qui apprend à reconnaître ces sensations sera mieux préparé à intervenir avant que la colère n'explose *(Gross & Thompson, 2007)*.

La colère peut être déclenchée par une multitude de facteurs. En classe, les causes les plus courantes peuvent être le stress scolaire, les relations interpersonnelles, le manque de contrôle, les inégalités perçues.

Une colère non maîtrisée peut mettre en péril l'harmonie au sein de la classe, créer une atmosphère de tension qui empêche la communication ouverte, nuire à l'estime de soi et à celle des autres ou encore entraver le processus d'apprentissage.

Une gestion adéquate de la colère peut, au contraire, renforcer la résilience émotionnelle des élèves et favoriser un climat de confiance et de respect mutuel *(Gross & Thompson, 2007)*. Il est donc crucial de développer des compétences permettant de réguler cette émotion de manière à l'exprimer de façon acceptable et constructive *(Brackett et al., 2006)*.

COMMENT ?

1. **Créer un environnement sûr et respectueux :** il est essentiel de favoriser un climat de confiance où les élèves se sentent libres d'exprimer leurs émotions sans crainte de jugement.
2. **Expliquer les objectifs :** avant de commencer l'activité, clarifiez les objectifs avec les élèves. Il est important qu'ils et elles comprennent que la colère est une émotion normale et qu'ils et elles peuvent apprendre à la réguler.
3. **Utiliser des exercices de relaxation :** commencez l'activité par des exercices de respiration ou de relaxation pour aider les élèves à se détendre et à se concentrer sur leurs sensations corporelles.
4. **Mener des discussions en groupe :** encouragez les élèves à partager leurs expériences et à discuter des situations qui déclenchent leur colère. Cela permet de normaliser l'émotion et de montrer qu'ils et elles ne sont pas seul·es dans ce processus.
5. **Établir des règles de bienveillance :** insistez sur l'importance de l'écoute active, du respect et de l'empathie lors des échanges.
6. **Proposer des outils de gestion de la colère :** à la fin de l'activité, proposez aux élèves des stratégies concrètes pour mieux gérer leur colère au quotidien.

20. La colère sous contrôle : apprends à la maîtriser

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W.H. Freeman.
- Brackett, M. A., et al. (2006). *Emotional intelligence and its relation to social competence and self-regulation.* Journal of Personality and Social Psychology.
- Denson, T. F., et al. (2009). *The influence of trait anger and cognitive appraisals on the experience of anger and aggression.* Journal of Research in Personality.
- Durlak, J. A., et al. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.* Child Development.
- Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions.* Cognition & Emotion.
- Gross, J. J. (2007). *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*. Psychophysiology.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. Journal of Personality and Social Psychology.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual and practical issues*. Handbook of Emotion Regulation.
- Izard, C. E. (2010). *The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation.* Emotion Review.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (2014). *The autonomic nervous system and emotion.* Emotion Review,
- Schwartz, D. (2013). *Social cognition and aggression in childhood and adolescence.* Child Development.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* Guilford Press.
- Sapolsky, R. M. (2004). *Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping.* Henry Holt and Company.
- Spielberger, C. D. (1999). *State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Psychological Assessment Resources.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). *The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior.* Personality and Social Psychology Review.
- Vallerand, R. J., et al. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. Educational and Psychological Measurement.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* Plenum Press.

20. La colère sous contrôle : apprends à la maîtriser

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : avez déjà ressenti de la colère ? Où se manifestait-elle dans votre corps ? Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous dit ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Avec votre voisin·e de table, vous réfléchissez aux situations qui provoquent de la colère en spécifiant le degré de celle-ci. Voici des mots pour nommer différents degrés de colère ressentie : agacé·e, impatient·e, contrarié·e, de mauvaise humeur, remonté·e, mécontent·e, irrité·e, crispé·e, frustré·e, nerveux·se, énervé·e, fâché·e, exaspéré·e, hargneux·se, furieux·se, haineux·se, enragé·e.

- Faire un retour collectif et écrire au tableau les situations et les mots pour nommer la colère ressentie.

Étape 1

Consigne : Vous échangez avec votre voisin·e sur les solutions non violentes pour exprimer votre colère sans nuire à la relation.

- Faire un retour collectif et écrire au tableau les différentes propositions des élèves. *Exemple : Pour gérer et exprimer ma colère je peux prendre de grandes inspirations profondes pour calmer mon corps et mon esprit avant de réagir ; utiliser des mots pour exprimer ce que je ressens de manière calme et respectueuse, en évitant les propos blessants ou agressifs ; m'éloigner temporairement de la situation pour prendre du recul et éviter une réaction impulsive ; analyser les causes de ma colère et chercher des solutions pratiques pour éviter que la situation ne se reproduise ; utiliser l'écriture, le dessin ou d'autres formes artistiques pour libérer l'émotion sans nuire à autrui.*

SITUATIONS QUI PROVOQUENT LA COLÈRE	RÉACTIONS QUI NOURRISSENT LA COLÈRE	STRATÉGIES POUR PRÉVENIR OU DIMINUER LA COLÈRE
Les exigences académiques, les tests et les attentes des enseignant·es. Les conflits avec les camarades, les moqueries, ou les malentendus. L'incapacité à résoudre un problème, l'impression de ne pas être entendu ou de ne pas pouvoir agir sur une situation. Le sentiment d'injustice ou de discrimination, qu'il soit réel ou perçu.	Ruminer les griefs du passé. Accumuler des petites contrariétés ou une colère rentrée. Exploser. Tout prendre au 1er degré et penser que tout est important. Penser que l'autre fait exprès pour nous mettre en colère. Réagir sur le champ. Se venger.	Diminuer les sources d'énervement. Réfléchir aux priorités. Se décentrer et considérer le point de vue de l'autre. Faire une pause et différer le moment d'échange. Tourner la page et accepter la réconciliation. Demander des conseils. Faire appel à une personne médiatrice. Pardonner.

MISE EN COMMUN

- Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous ?
- Proposer aux élèves de choisir un ou plusieurs moyens qui leur correspond le mieux afin de réguler et exprimer leur colère sans nuire aux relations.

Niveau
d'engagement II

21 Regarde ta peur en face : un défi pour grandir

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; manifester de plus en plus d'indépendance. **Communication :** Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 22 :** Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles. **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents. **FG 38** : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Favoriser la collaboration et la communauté. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

QUOI ?

Cette activité a pour objectif de donner des clés aux élèves pour nommer les situations qui déclenchent leur peur, identifier le degré de cette émotion et trouver les ressources pour la surmonter, la gérer seul·e ou avec l'aide de personnes extérieures. En proposant cette activité en classe, les enseignant·es pourront aider leurs élèves à reconnaître, comprendre et gérer la peur, tout en les encourageant à utiliser cette émotion comme un moteur de développement personnel et d'apprentissage.

POURQUOI ?

Dans le cadre scolaire, la peur peut prendre différentes formes : **la peur de l'échec, la peur du jugement des autres, la peur de l'inconnu ou encore la peur de ne pas être à la hauteur**. Ces peurs peuvent se manifester chez les élèves sous forme de blocages cognitifs ou émotionnels, réduisant leur capacité à s'exprimer pleinement, à prendre des initiatives ou à participer activement à l'apprentissage *(Goleman, 1995)*. Pour que les élèves puissent surmonter leur peur et libérer leur potentiel, il est crucial

21. Regarde ta peur en face : un défi pour grandir

de leur apprendre à reconnaître cette émotion, tant au niveau corporel qu'émotionnel. La peur se manifeste souvent par des sensations corporelles spécifiques (tremblements, crispations, sueurs, accélération du rythme cardiaque, etc.) qui peuvent être utilisées comme indicateurs de l'activation de cette émotion *(Van der Kolk, 2018).*

Dans un premier temps, les enseignant·es **doivent favoriser un climat de confiance et encourager l'expression des émotions, sans jugement.**

En outre, il est important d'aider les élèves à **comprendre que la peur est une émotion normale et qu'elle ne doit pas être évitée, mais plutôt traversée et gérée.** En prenant conscience des situations qui génèrent cette émotion, les élèves pourront explorer des stratégies pour la surmonter comme la respiration profonde, la visualisation positive, la mise en perspective des situations ou encore le renforcement de la confiance en soi *(Zeidner & Matthews, 2017).*

Enfin, **la peur peut être perçue comme une opportunité de sortir de sa zone de confort et d'explorer de nouvelles possibilités**. C'est en confrontant nos peurs et en apprenant à les surmonter que nous pouvons progresser, renforcer notre résilience et développer de nouvelles compétences. Dans cette optique, l'enseignante·e doit encourager les élèves à expérimenter, à prendre des risques mesurés et à apprendre de leurs erreurs *(Goleman, 1995).*

COMMENT ?

1. **Introduire la notion de peur :** commencez par une discussion collective où les élèves partagent leurs expériences personnelles de la peur. Encouragez-les à décrire les sensations physiques qu'ils et elles ressentent lorsqu'ils et elles ont peur.
2. **Faire un exercice de relaxation et de mise en conscience corporelle :** proposez un exercice de relaxation ou de méditation guidée. Demandez aux élèves de prêter attention aux zones de tension ou de gêne dans leur corps.
3. **Explorer des situations générant la peur :** les élèves identifient les situations qui génèrent de la peur. L'enseignant·e peut également présenter des scénarios hypothétiques pour aider les élèves à réfléchir à des situations inhabituelles.
4. **Proposer des stratégies de gestion de la peur :** par exemple, la respiration contrôlée, la pensée positive, la visualisation, etc. Encouragez les élèves à essayer ces techniques dans des situations simulées.
5. **Faire une analyse collective :** à la fin de l'activité, organisez une discussion de groupe pour partager les expériences vécues et les stratégies qui ont été les plus efficaces pour gérer la peur.

Références bibliographiques

- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris: Odile Jacob.
- LeDoux, J. (1998). T*he Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life.* New York: Simon & Schuster.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* New York: Bantam Books.
- Van der Kolk, B. (2018). L*e Corps n'oublie rien: Le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme.* Albin Michel.
- Zeidner.M, Matthews.G,2017, *Emotional intelligence in gifted students,* Sagejournals.

21. Regarde ta peur en face : un défi pour grandir

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 12

SENSIBILISATION

- Demander : avez déjà ressenti de la peur ? Où se manifestait-elle dans votre corps ? Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous dit ?
- Inviter les élèves à distinguer ce qui se passe à l'intérieur de leur corps et ne se voit pas et ce qui se voit de l'extérieur.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Avec votre voisin·e de table, vous réfléchissez aux situations qui provoquent en vous de la peur en spécifiant le degré de celle-ci. Voici des mots pour nommer les différents degrés de peur : ému·e, surpris·e. inquiet·e, méfiant·e, angoissé·e, anxieux·se, apeuré·e, craintif·ve, affolé·e, effrayé·e, épouvanté·e, paniqué·e, terrifié·e, terrorisé·e, horrifié·e.

- Faire un retour collectif et écrire au tableau les situations et les mots pour nommer le degré de peur.

Étape 2

Consigne : Vous réfléchissez aux solutions permettant d'exprimer et de traverser sa peur.

- Demander aux élèves d'échanger avec leur voisin·e sur les solutions qui existent pour exprimer et traverser sa peur.
  Exemples : *pour exprimer ma peur, je peux dire ce que je ressens et où je le ressens dans mon corps ; nommer le degré de peur ressentie (utiliser les mots proposés à l'étape 1) ; exprimer mon besoin ; réguler seul·e la peur ou demander du réconfort ; demander de l'aide, etc.*
- Se reporter au tableau des réactions et stratégies face aux situations de peur (voir annexe 12).

MISE EN COMMUN

- Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous ?
- Proposer aux élèves de lister leurs ressources pour traverser leur peur.

PROLONGEMENTS

- Présenter les dispositifs officiels mises en place pour aider les enfants et les jeunes à surmonter des situations difficiles.
- Lister les situations extrêmes telles qu'un incendie, une catastrophe naturelle, une attaque d'individus malveillants et réfléchir aux meilleures réactions à avoir face à ces situations. Noter les propositions des élèves et proposer de distinguer les alternatives suivantes : s'enfuir, se mettre à l'abri, se cacher, s'enfermer. Enfin, échanger avec les élèves sur les lieux propices à l'école pour chacune des alternatives. Faire le lien avec les exercices d'évacuation et de confinement proposés dans l'établissement.

Niveau
d'engagement II

22 Mission zéro stress : les clés pour rester zen

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; manifester de plus en plus d'indépendance. **Communication :** Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 22 :** Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles. **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents. **FG 38** : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Favoriser la collaboration et la communauté. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

? QUOI ?

Cette activité permet aux élèves de prendre conscience de leurs sensations corporelles liées au stress et de comprendre les situations qui génèrent cette émotion afin de trouver des stratégies pour mieux la réguler et la surmonter. Le stress est une réalité omniprésente dans la vie des élèves, mais en apprenant à reconnaître ses symptômes et à mettre en place des stratégies de régulation, ils et elles peuvent non seulement améliorer leur bien-être à l'école, mais aussi développer des compétences de gestion du stress qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

22. Mission zéro stress : les clés pour rester zen

POURQUOI ?

Le stress est un phénomène naturel, mais lorsqu'il devient trop intense ou prolongé, il peut nuire au bien-être et à la performance des individus. À l'école, les élèves sont souvent confronté·es à des situations stressantes, telles que des examens, des conflits sociaux ou des attentes élevées. De la même manière, les enseignant·es, eux-mêmes et elles-mêmes soumis·es à des sources de stress diverses, doivent être capables de reconnaître les signes du stress et de le gérer afin de favoriser un environnement d'apprentissage positif et épanouissant.
Le stress peut être défini comme une réponse physiologique, émotionnelle et comportementale à des événements ou à des situations perçues comme menaçantes ou difficiles à gérer. Il est important de différencier le stress aigu (de courte durée) du stress chronique (survenant sur une période prolongée).
Les manifestations du stress sont multiples et varient d'un individu à l'autre. Elles peuvent être de nature physique, comme la transpiration, la tension musculaire, les palpitations cardiaques, les maux de tête, ou encore des troubles du sommeil. Elles peuvent aussi être émotionnelles (irritabilité, anxiété, tristesse) et comportementales (difficulté à se concentrer, procrastination, comportements impulsifs).
À l'école, ces symptômes peuvent impacter non seulement la performance académique des élèves, mais aussi leur relation avec les autres et leur motivation. Il est donc essentiel de les reconnaître et de comprendre leurs causes.

Les sources de stress pour les élèves peuvent être nombreuses et variées. Parmi les plus courantes, on trouve :

1. **Les exigences scolaires :** la pression liée à la réussite, les attentes des enseignant·es ou des parents, la gestion des évaluations et des examens.
2. **Les interactions sociales :** les conflits avec les camarades, le harcèlement scolaire, le sentiment d'appartenance à un groupe.
3. **Les facteurs internes :** le perfectionnisme, la peur de l'échec, la comparaison avec les autres.
4. **Les facteurs externes :** Les problèmes familiaux, les changements dans la vie personnelle, la surcharge d'activités parascolaires.

Les enseignant·es peuvent également être confronté·es à des sources de stress, telles que la gestion de la classe, les attentes administratives, la diversité des besoins des élèves et le manque de ressources. La régulation du stress chez les enseignant·es est tout aussi cruciale pour garantir un environnement propice à l'apprentissage.

Une gestion efficace du stress permet non seulement de réduire les symptômes physiques et émotionnels liés au stress, mais aussi de favoriser le bien-être général. En apprenant à réguler le stress, les élèves peuvent améliorer leur capacité à se concentrer, à résoudre des problèmes et à faire face à des situations difficiles.

Les stratégies de régulation du stress sont variées et incluent la relaxation, la méditation, la pleine conscience, la gestion des émotions, ainsi que des activités physiques ou créatives qui permettent de réduire la tension. Une prise de conscience des sensations corporelles liées au stress constitue le premier pas vers un meilleur contrôle de ces émotions.

22. Mission zéro stress : les clés pour rester zen

COMMENT ?

1. **Introduire la notion :** expliquez aux élèves ce qu'est le stress, ses manifestations et ses sources potentielles. Utilisez des exemples concrets (examens, interactions sociales, etc.) pour rendre cette explication pertinente.
2. **Explorer les sensations corporelles :** guidez les élèves dans un exercice de pleine conscience ou de relaxation où ils et elles prennent le temps de se concentrer sur leurs sensations physiques. Demandez-leur d'identifier les signes corporels de stress (tension dans les épaules, respiration rapide, etc.).
3. **Identifier les situations génératrices de stress :** organisez une discussion ou un travail en groupe pour que les élèves partagent des situations stressantes rencontrées à l'école, à la maison ou dans leurs interactions sociales.
4. **Trouver des solutions pour gérer le stress :** proposez différentes stratégies de gestion du stress, comme la respiration profonde, la visualisation ou la pratique d'activités physiques. Encouragez-les à trouver celles qui leur conviennent le mieux et à les appliquer dans leur vie quotidienne.
5. **Créer un plan d'action personnel :** aidez les élèves à élaborer un plan d'action pour gérer leur stress, en identifiant les techniques de régulation qui leur sont les plus utiles.
6. **Suivre et réajuster :** organisez des séances de suivi pour discuter des progrès réalisés et ajuster les stratégies en fonction des expériences vécues.

Pour favoriser un environnement propice aux apprentissages :

- **Adaptabilité :** adaptez l'activité en fonction des âges et des niveaux des élèves. Pour les plus jeunes, vous pouvez simplifier les concepts et utiliser des jeux ou des vidéos pour illustrer le stress et ses effets. Pour les plus grands, vous pouvez approfondir les discussions et les encourager à réfléchir sur des situations plus complexes.
- **Environnement calme :** lors des exercices de régulation émotionnelle, veillez à créer un environnement calme et propice à la concentration. Assurez-vous que les élèves sont confortablement installés, loin des distractions.
- **Suivi individualisé :** proposez un suivi individualisé aux élèves qui expriment un stress important ou récurrent. N'hésitez pas à solliciter l'aide de professionnels si nécessaire comme les psychologues scolaires.

Références bibliographiques

- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Kotsou.I, Godeau-Pernet. A,) Farnier.J Shankland.R, Mikolajczak.M Leys. C, 2023. *Améliorer ses compétences émotionnelles - en 8 modules, Les identifier - Les comprendre - Les réguler - Les exprimer - Les utiliser*, Dunod.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping.* Springer Publishing Company.

22. Mission zéro stress : les clés pour rester zen

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 13

SENSIBILISATION

- Demander : avez déjà ressenti du stress ? Où se manifestait-il dans votre corps ? Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous dit ?
- Expliquer : je vous invite à distinguer ce qui se passe à l'intérieur de votre corps et qui ne se voit pas, de ce qui est visible de l'extérieur.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Avec votre voisin·e de table vous allez réfléchir aux situations scolaires qui provoquent en vous du stress.

- Faire un retour collectif et écrire au tableau les situations et les mots pour nommer le degré de stress ressenti *(par exemple : les conflits, un déséquilibre entre les moments de repos et les moments de travail, le sentiment d'être sous-estimé·e, le manque d'objectifs clairs ou des objectifs irréalistes, une surcharge de travail).*
- Utiliser le tableau des degrés de stress ressenti et stratégies de régulation (voir annexe 13).

Étape 2

Consigne : Vous échangez avec votre voisin·e sur les solutions existants pour surmonter votre stress. Pour cela, vous distinguez les situations sur lesquelles vous pouvez agir directement en évitant ou en modifiant la situation que vous pouvez gérer *(par exemple un conflit)*, de celles que vous ne pouvez pas changer et qui va nécessiter d'accepter et de s'adapter *(par exemple un examen).*

- Utiliser le tableau des degrés de stress ressenti et stratégies de régulation (voir annexe 13).

MISE EN COMMUN

- Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous ? Dans quelles situations ce que vous venez d'apprendre peut-il être utile ?
- Proposer aux élèves de lister les stratégies pour réguler leur stress, comme par exemples : respirer profondément durant 5 minutes ; faire des pauses régulièrement lors des séances de révision (méthode pomodoro : faire une pause de 5 minutes toutes les 25 min. **Activité 35 - Travailler intelligemment avec la méthode Pomodoro**) ; parler de ses préoccupations à des proches ; lister les tâches à effectuer et établir des priorités* **Activité 31 - Semaine sous contrôle : organise, priorise, réussis** ; se fixer des objectifs réalistes avec des échéances précises., etc.

*Inspiré de la matrice d'Eisenhower

À faire tout de suite	À faire plus tard
Demander une aide extérieure pour faire cette tâche	À abandonner

La méthode Ivy Lee

A la fin de la séance de travail à la maison, noter les tâches (maximum 6) les plus importantes à accomplir le lendemain. Classer ces six tâches par ordre d'importance.

Niveau
d'engagement II

23 Réguler ses émotions

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions. **Communication :** Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires. **Pensée créatrice :** Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 22 :** Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles. **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32 :** Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents. **FG 38** : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Favoriser la collaboration et la communauté. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

QUOI ?

Cette activité propose différentes techniques de régulation émotionnelle. Ce terme désigne la capacité d'une personne à gérer, moduler et ajuster ses émotions de manière appropriée en fonction des circonstances.

POURQUOI ?

Dans un contexte scolaire, les émotions jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage et la gestion des comportements des élèves. L'activation émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative, peut affecter à la fois les capacités cognitives et la motivation des élèves. Il est donc crucial de favoriser la régulation émotionnelle pour optimiser le climat scolaire et le bien-être des élèves.

Des recherches en psychologie et en neurosciences ont montré que les émotions, notamment l'anxiété, le stress ou l'enthousiasme influencent directement les fonctions exécutives (planification, prise de décision, attention, etc.) et la mémoire de travail, deux éléments essentiels pour un apprentissage efficace *(Gross, 2002)*. Par ailleurs, des émotions intenses non régulées peuvent entraîner des comportements

impulsifs, de la distraction ou des difficultés de concentration, ce qui peut perturber la dynamique de groupe et l'engagement des élèves.

Les travaux de Martin et Ochsner *(2016)* soulignent l'importance d'inclure dans les programmes scolaires des initiatives pour renforcer la régulation des émotions négatives tout en favorisant les émotions positives. Une méta-analyse de Pandey et al. *(2018)* a synthétisé les résultats de 50 études portant sur des interventions visant la régulation émotionnelle et comportementale. Ces approches diversifiées (exercices physiques, yoga, pleine conscience, enseignement des compétences sociales, etc.) se sont révélées majoritairement efficaces pour :

- améliorer les résultats scolaires (11 études sur 13),
- réduire l'abus de substances (4 études sur 5),
- diminuer les troubles de conduite (3 études sur 3),
- améliorer les capacités sociales (2 études sur 2),
- réduire les symptômes de dépression (2 études sur 2),
- diminuer les problèmes de comportement et réduire le nombre d'expulsions (2 études sur 2, et 1 étude sur 1, respectivement).

L'un des défis majeurs des enseignant·es est d'aider les élèves à **reconnaître et à comprendre leurs émotions.** Selon le modèle de régulation émotionnelle de Gross *(2002),* plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour gérer efficacement les émotions : la réévaluation cognitive, la distraction, la suppression ou encore l'acceptation de l'émotion. Ces stratégies peuvent être enseignées de manière explicite et intégrées dans les pratiques pédagogiques.

Dans ce cadre, il est primordial que les enseignant·es favorisent un environnement qui encourage l'expression émotionnelle saine tout en enseignant des stratégies adaptées pour gérer les émotions dans des situations de classe.

COMMENT ?

1. **Exprimer son ressenti :** proposez un temps de parole où les élèves sont invité·es à exprimer librement leurs émotions du moment.
2. **Proposer des techniques de régulation des émotions :** montrez par exemple aux élèves des exercices de respirations profondes ou des visualisations positives.
3. **Évaluer son ressenti :** proposez des temps de retour à la fin de l'activité pour que les élèves puissent évaluer leur propre ressenti et discuter des stratégies qui ont fonctionné pour eux et elles.
4. **Valoriser l'expression émotionnelle :** veillez à maintenir un climat bienveillant et sécurisé, où l'expression des émotions est valorisée.
5. **Proposer des outils :** proposez par exemple des « journaux émotionnels », dans lesquels les élèves peuvent écrire ou dessiner ce qu'ils et elles ressentent pour développer la conscience émotionnelle et instaurer des habitudes de régulation.

Références bibliographiques

- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences.* Psychophysiology.
- Martin, R. E. et Ochsner, K. N. (2016). *The neuroscience of emotion regulation development: Implications for education*. Current Opinion in Behavioral Sciences, 10, 142–148. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J. et Viner, R. M. (2018). *Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents.* JAMA Pediatrics, 172(6), 566. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232

23. Réguler ses émotions

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 14 15

SENSIBILISATION

Proposer l'un des mouvements (voir annexe 14), puis questionner les élèves sur leur ressenti.

MISE EN SITUATION

Étape 1

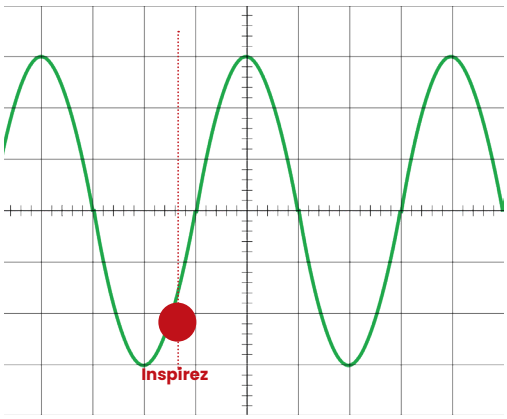
Consigne : Par deux, vous listez ce que vous faites pour vous calmer, vous sentir mieux, quand vous ressentez une émotion désagréable.

- Mettre en commun les propositions des élèves et toutes les noter.

Étape 2

Consigne : Parmi les techniques de régulation émotionnelle, la respiration est l'une des plus efficace. Nous allons expérimenter ensemble la technique de la cohérence cardiaque.

- Tracer la courbe ci-contre au tableau, il s'agit d'une courbe de cohérence cardiaque.
- Expliquer le principe de la cohérence cardiaque, puis proposer de la réaliser :
  - On inspire en comptant jusque 5 jusqu'en haut de la courbe.
  - En haut, on retient sa respiration en comptant jusqu'à 5.
  - En redescendant la courbe, on expire sur 5 temps.
- Proposer cette respiration 3 fois de suite, puis laisser les élèves exprimer leur ressenti.



PROLONGEMENTS

Proposer régulièrement d'autres exercices qui permettent de réguler les émotions. Dans ce guide, vous trouverez les activités d'écoute musicale qui peuvent être proposées afin d'apaiser les élèves.

Voici d'autres propositions qui mettent en jeu des sens différents :

- Lire réduit le stress :

  Lire l'article de journal suivant : (*Source : 20 minutes, avril 2009*)

  Lire tranquillement un bon livre serait plus relaxant que de boire une tasse de thé ou faire une promenade. La lecture soulage les tensions musculaires et cardiaques. Des psychologues de l'université de Sussex ont conditionné des personnes volontaires dans un état de stress, puis testé sur celles-ci différentes méthodes de relaxation.

  Cette expérience, menée par le Dr David Lewis, montre que lire réduit de 68% le taux de stress, rapporte le Telegraph. Six minutes de lecture dans le calme suffisent déjà pour ralentir leur rythme cardiaque.

  Écouter de la musique réduit la tension de 61%, boire une tasse de thé ou de café de 54% et la marche de 42%. « Lire est plus qu'une simple distraction » commente de Dr Lewis. « Cela implique une participation active de l'imagination, les mots stimulent votre créativité modifiant l'état de conscience. »

  Proposer aux élèves d'utiliser cette technique quand ils et elles se sentent stressé·es, puis de faire un retour sur l'effet de la lecture sur leur corps et leur esprit.
- Autres stratégies pour réguler les émotions (voir annexe 15).

Niveau
d'engagement II

24 Jauger ses émotions tout en apprenant

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

Pensée créatrice :
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.

Stratégies d'apprentissage :
Gestion d'une tâche **:** analyser la situation ; effectuer un retour sur les étapes franchies ; persévérer et développer son goût de l'effort.
Acquisition de méthodes de travail : dégager les éléments de réussite ; développer son autonomie.
Développement d'une méthode heuristique **:** émettre des hypothèses ; générer, inventorier et choisir des pistes de solutions.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Favoriser la collaboration et la communauté.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité permet de s'interroger sur ses ressentis afin d'identifier et nommer ses émotions et ainsi renforcer ses compétences émotionnelles au service de son bien-être et de meilleurs apprentissages.

POURQUOI ?

Les émotions jouent un rôle fondamental dans les processus d'apprentissage, tant pour les enseignant·es que pour les élèves. Les **émotions épistémiques** (*Sander, 2023*), qui relient l'élève à la connaissance, influencent directement la motivation, l'engagement et la réussite scolaire. Des émotions telles que l'intérêt, la curiosité, l'ennui, la frustration ou l'anxiété peuvent soit favoriser, soit freiner l'apprentissage.

Ainsi, il est essentiel que les élèves prennent conscience de leurs émotions pour mieux comprendre et gérer leurs réactions face à l'apprentissage. Les aider à identifier et à nommer leurs émotions, en portant attention à leurs ressentis avant, pendant et après une activité scolaire, constitue un levier puissant pour améliorer la concentration, l'auto-motivation et la persévérance face aux défis académiques.

De plus, il est important de noter que les émotions des élèves peuvent être influencées par l'attitude de l'enseignant·e. Sander *(2023)* suggère plusieurs stratégies pour éveil-

24. Jauger ses émotions tout en apprenant

ler l'intérêt des élèves et, par conséquent, stimuler leur apprentissage :

- **Manifester de l'enthousiasme et de l'intérêt pour un sujet** peut susciter un intérêt similaire chez les élèves.
- **Présenter le contenu de manière à souligner ses aspects nouveaux et stimulants**, tout en restant accessible, peut renforcer l'engagement des élèves.
- **Personnaliser l'enseignement et encourager l'autonomie des élèves** dans leurs choix d'apprentissage sont des stratégies efficaces pour maintenir un intérêt durable et accroître la pertinence de l'apprentissage pour les élèves.

Ainsi, comprendre et réguler les émotions dans un environnement scolaire est essentiel pour les élèves comme pour les enseignant·es. En créant un climat émotionnellement favorable, les émotions épistémiques peuvent être nourries et renforcées, contribuant à un apprentissage plus engagé et plus réussi.

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** interrogez les élèves sur le rôle joué par leurs émotions à l'école, puis faites-les se questionner sur les émotions ressenties quand ils et elles sont efficaces ou au contraire quand ils et elles peinent à faire un exercice.
2. **Mettre des mots sur son ressenti du moment :** individuellement, les élèves réfléchissent à leur ressenti du moment et aux mots pour le décrire.
3. **S'interroger sur les manifestations physiques de cette ou ces émotions :** les élèves identifient les zones du corps où se manifestent ces émotions et la sensation physique ressentie.
4. **Garder une trace de cette émotion :** les élèves notent cette ou ces émotions et y reviennent au besoin tout au long de l'activité.
5. **Échanger sur les émotions ressenties.**
6. **Faire une analyse collective :** invitez les élèves à réfléchir aux bénéfices de cette activité et si elle va les aider à mieux reconnaître leurs émotions.

Cette activité peut être réalisée à tout moment. Elle peut notamment être utile lorsque la classe semble agitée ou, à l'inverse, très « endormie ».

Références bibliographiques

Sander, D. (2013). *Comment les émotions soutiennent-elles les apprentissages scolaires ?* Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 13, 04/2023.

24. Jauger ses émotions tout en apprenant

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : selon vous, quel rôle jouent vos émotions dans votre travail à l'école ? Quelle est votre humeur lorsque vous êtes efficaces et que vous avez le sentiment de bien travailler ? Comment vous sentez-vous quand vous n'arrivez pas à faire un exercice ou tout autre travail scolaire ?

MISE EN SITUATION

Consigne : Avant de commencer le cours, vous prenez trente secondes pour vous connecter à votre ressenti :

- Dans quel état d'esprit êtes-vous ?
- Quelle(s) émotion(s) ressentez-vous ?
- Quel est le mot précis pour décrire cette émotion ?

- Demander aux élèves de chercher où cette émotion se manifeste dans leur corps : est-ce dans le ventre, la poitrine, la gorge, les mains, les jambes ? Quel est le ressenti physique ? Une sensation de brûlure, de froid intense, d'étouffement, de douleur, de vertige ? Ou peut-être une autre sensation ?
- Expliquer : vous pouvez noter cette émotion sur une feuille pour en garder une trace. Pendant toute la séance, vous pourrez revenir sur ce que vous ressentez et observer si cela évolue.
- Proposer à des volontaires de partager ce qu'ils et elles ont noté et comment leurs ressentis ont évolué au fil de la séance, en fonction des activités réalisées.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous de cette expérience ? Allez-vous maintenant vous interroger régulièrement sur ce que vous ressentez et nommer vos émotions ?

Niveau
d'engagement II

25 Le cercle de partage, Check-in Check-out

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Communication :
- Analyse et exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

Démarche réflexive :
- Élaboration d'une opinion personnelle.
- Remise en question et décentration de soi.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

FG 34 : Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté.
- Développer la conscience de soi et des autres.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations
- Maximiser le transfert et la généralisation.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression.

? QUOI ?

Le **cercle de partage,** également connu sous le nom de **« Check-in Cercle »**, est une pratique collaborative utilisée pour favoriser un climat de confiance au sein du groupe. Pendant un cercle de partage, les élèves s'assoient en cercle et prennent la parole à tour de rôle pour exprimer leurs pensées, leurs ressentis ou leurs attentes. L'objectif est de donner à chacun et chacune l'occasion de se connecter aux autres, de partager son état d'esprit, et de se sentir écouté·e.

Le **cercle d'entrée et de sortie**, également connu sous le nom de **« Check-in Check-out »**, est une pratique plus structurée, visant à vérifier l'état d'esprit des élèves au début et à la fin de la séance. Le « Check-in » consiste à demander aux élèves comment ils et elles se sentent et ce qu'ils et elles apportent au groupe, tandis que le « Check-out » évalue ce qu'ils et elles ont appris ou comment ils et elles se sentent à la fin de la séance. Le but est de permettre une régulation individuelle et de suivre les progrès des élèves.

25. Le cercle de partage, Check-in Check-out

POURQUOI ?

- **Favoriser la communication et l'écoute active :** ces pratiques encouragent les élèves à écouter attentivement les autres et à exprimer leurs pensées sans jugement, renforçant ainsi l'écoute active.
- **Créer un climat de confiance :** en partageant leurs pensées et leurs émotions, les élèves apprennent à mieux se connaître, ce qui crée un sentiment d'appartenance et de sécurité au sein du groupe.
- **Stimuler la cohésion de groupe :** en offrant un espace où chacun et chacune peut parler, le cercle de partage renforce les liens entre les élèves et favorise l'entraide. Le « Check-in Check-out » aide également à maintenir une cohésion de groupe en encourageant les élèves à partager leurs ressentis tout au long de la session.
- **Renforcer la métacognition :** en réfléchissant sur leurs ressentis et leurs apprentissages, les élèves développent leur capacité de métacognition, en prenant conscience de leurs émotions et de leur état d'esprit. Le « Check-out » en particulier encourage les élèves à réfléchir à leur progression.
- **Assurer un suivi individualisé :** le « Check-in Check-out » permet à l'enseignant·e de mieux comprendre l'état d'esprit des élèves individuellement et d'adapter l'accompagnement en fonction des besoins de chacun et chacune.

COMMENT ?

VOIR ANNEXE 16

1. **Préparer un sujet ou une question :** pour le cercle de partage, choisissez un thème ou une question qui guidera la discussion *(par exemple : « Comment te sens-tu aujourd'hui ? »)*. Pour le « Check-in Check-out », préparez des questions courtes et directes *(par exemple : « Comment te sens-tu en ce début de cours ? » et « Qu'as-tu appris aujourd'hui ? »)*. Utilisez au besoin les autres exemples de questions pour faciliter la mise en œuvre de la technique (voir annexe 16).
2. **Former un cercle :** pour le cercle de partage, demandez aux élèves de s'asseoir en cercle pour favoriser l'égalité et l'inclusion. Pour le « Check-in Check-out », les élèves peuvent rester à leur place, l'important étant de donner la parole à chacun et chacune au début et à la fin de la session.
3. **Expliquer les règles :** les participant·es doivent écouter attentivement sans interrompre. Chaque personne parle à son tour et peut passer si elle ne souhaite pas partager. Pour le « Check-out », il est important de faire comprendre aux élèves qu'ils et elles doivent être sincères dans leur évaluation de la séance.
4. **Lancer la discussion :** pour le cercle de partage, utilisez un objet symbolique (par exemple, une balle ou un bâton de parole) pour structurer la prise de parole. Pour le « Check-in Check-out », suivez un tour de parole plus rapide pour maximiser le temps consacré à l'apprentissage.
5. **Conclure :** pour le cercle de partage, terminez par une réflexion collective. Pour le « Check-out », concluez en tenant compte des retours des élèves et en les utilisant pour planifier la prochaine séance.

Références bibliographiques

- Roffey, S. (2013). *Circle Solutions for Student Wellbeing.* SAGE Publications.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom.* HarperCollins.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *Restorative Circles in Schools: Building Community and Enhancing Learning.* International Institute for Restorative Practices.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter.* Berrett-Koehler Publishers.

25. Le cercle de partage, Check-in Check-out

DÉROULEMENT

- Commencer la journée avec un **« Check-in »** où chaque élève explique comment il ou elle se sent en quelques mots.
- À la fin de la journée, organiser un **« Check-out »** pour permettre aux élèves de dire ce qu'ils et elles ont retenu ou ce qui les a marqué·es.
- En début de semaine (par exemple le lundi), organiser un **cercle de partage** pour discuter des défis de la semaine, où chaque élève peut exprimer ses réussites et ses difficultés.

Cette routine hebdomadaire aide à renforcer la cohésion du groupe et à encourager la réflexion sur soi.

Niveau
d'engagement II

26 Calmer le jeu : comment réagir face à un conflit

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; percevoir l'influence du regard des autres ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; articuler et communiquer son point de vue ; adapter son comportement.

Communication :
Circulation de l'information : ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes.
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions.
Concrétisation de l'inventivité : s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Favoriser la collaboration et la communauté.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité aide les élèves à prendre conscience de leurs comportements face aux conflits et à explorer différentes approches pour les gérer. Le lien avec le modèle de Thomas et Kilmann *(1974)* leur offre un cadre pratique pour réfléchir à leurs choix et les enrichir en fonction des contextes.

26. Calmer le jeu : comment réagir face à un conflit

POURQUOI ?

L'éducation à la paix, qui vise à promouvoir des approches non violentes de gestion des conflits, constitue un cadre idéal pour mener une réflexion approfondie sur ses comportements, en particulier dans un contexte scolaire où les interactions sociales jouent un rôle central dans le développement des élèves.

Le modèle Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) permet d'explorer cinq modes de gestion des conflits, basés sur deux dimensions : **l'assertivité** (le degré auquel une personne cherche à satisfaire ses propres besoins) et la **coopération** (le degré auquel une personne cherche à satisfaire les besoins des autres). Les cinq styles sont les suivants :

1. Compétition (rivaliser)	• Très assertif, peu coopératif. • La personne cherche à satisfaire ses propres intérêts, parfois au détriment des autres. • Souvent utilisé dans des situations où une décision rapide est nécessaire ou lorsque les enjeux sont élevés. **Exemple :** Imposer une solution parce qu'on pense qu'elle est la meilleure.
2. Collaboration	• Très assertif et très coopératif. • La personne cherche à travailler avec les autres pour trouver une solution qui satisfait pleinement les deux parties. • Utile pour résoudre des problèmes complexes nécessitant une coopération et une compréhension mutuelle. **Exemple** : Travailler ensemble pour trouver une solution qui répond aux besoins de chacun et chacune.
3. Compromis	• Moyennement assertif et moyennement coopératif. • Les deux parties trouvent une solution partielle qui nécessite des concessions mutuelles. • Approprié lorsque les ressources ou le temps sont limités. **Exemple :** « *Je te cède sur ce point si tu cèdes sur un autre.* »
4. Évitement	• Peu assertif et peu coopératif. • La personne choisit de ne pas aborder le conflit, soit en l'ignorant, soit en se retirant de la situation. • Peut être utile pour éviter les tensions inutiles ou lorsque le problème n'est pas urgent. **Exemple :** Ne pas répondre ou s'éloigner d'une dispute.
5. Accommodation	• Peu assertif, très coopératif. • La personne priorise les besoins des autres au détriment des siens pour maintenir la relation ou éviter un conflit. • Souvent utilisé lorsque le problème est plus important pour l'autre partie. **Exemple :** Céder à l'autre pour préserver la relation.

Ces styles offrent un cadre structuré pour comprendre les comportements individuels face aux conflits et pour développer des stratégies adaptées à divers contextes. L'activité inclut une discussion sur chaque style, ses avantages et ses limites, selon le contexte. Le TKI encourage la flexibilité et l'adaptation du style en fonction des besoins spécifiques du conflit.

26. Calmer le jeu : comment réagir face à un conflit

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** utilisez par exemple une citation et la raccorder au vécu de l'élève.
2. **Explorer des comportements et émotions :** les élèves réfléchissent aux paroles et aux actes qui affectent leur bien-être, aux émotions ressenties et aux réactions possibles. Expliquez le modèle TKI.
3. **Analyser des styles de gestion des conflits :** pour une ou deux situations données, les élèves s'interrogent sur le comportement qu'ils et elles adopteraient et sur les avantages et inconvénients des différents styles de gestion de conflit proposés.
4. **Créer une roue des choix :** chaque section de la roue représente un style de gestion des conflits. Les élèves proposent des réponses à des situations de conflit et les associent aux styles.
5. **Revenir régulièrement à la roue.**
6. **Analyser des situations réelles.**

Références bibliographiques

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)*. Tuxedo, NY: XICOM, Inc.

26. Calmer le jeu : comment réagir face à un conflit

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 17

SENSIBILISATION

Lire la citation suivante aux élèves et leur demander ce qu'ils et elles en pensent :
« Commencez par changer en vous ce que vous voulez changer autour de vous. » Gandhi

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : En binôme, vous échangez sur ces questions : quels sont les situations qui affectent mon bien-être ? Quelles émotions est-ce que je ressens dans ces situations ? Quelles sont mes réactions dans ces situations ?

- Expliquer aux élèves que leurs réactions peuvent être regroupées en cinq grands styles comportementaux selon le modèle de Thomas et Kilmann :
  Compétition(rivaliser) : défendre ses propres intérêts sans considérer ceux des autres.
  Collaboration : travailler avec l'autre pour trouver une solution qui satisfait les deux parties.
  Compromis : trouver un terrain d'entente où chacun cède un peu.
  Accommodation : céder aux besoins de l'autre pour préserver la relation.
  Évitement : se retirer ou ignorer le conflit.
- Les élèves identifient les styles qu'ils et elles utilisent le plus souvent dans leurs réponses.

Étape 2

Consigne : Je vais vous présenter une (ou deux) situation(s), puis vous répondrez, par groupes, à deux questions.

- Présenter une à deux situations selon le temps disponible (voir annexe 17) et poser les deux questions suivantes : que feriez-vous dans cette situation ? Quels sont les avantages et inconvénients des différents styles ?
- Demander à la classe entière : quel style semble le plus efficace pour chaque situation ? Quels styles pourraient aggraver ou apaiser le conflit ?
- Rappeler que le choix du style dépend de la situation, mais certains (comme la collaboration ou le compromis) permettent souvent de mieux résoudre les conflits de manière durable et respectueuse.

Étape 3

Consigne : Vous créez une roue des choix.

- Dessiner une roue divisée en cinq sections, chacune représentant un style de gestion des conflits (Compétition, Collaboration, Compromis, Évitement, Accommodation).
- Demander aux élèves de proposer des réponses à des situations de conflit (insultes, moqueries, harcèlement, etc.) et de les associer aux styles.
  Exemples de réponses : Évitement : « *Je m'éloigne.* »/ Accommodation : « *Je fais une blague pour détendre l'atmosphère.* »/ Collaboration : « *Je demande pourquoi tu agis ainsi.* »/ Compromis : « *Je propose une solution intermédiaire.* »/ Compétition : « *Je réponds pour me défendre.* »
- Demander aux élèves de justifier leurs choix et d'expliquer quel style semble le plus adapté dans chaque situation.
- Rappeler que chaque situation nécessite une réponse adaptée et respectueuse pour résoudre les conflits de manière constructive.

MISE EN COMMUN

- Revenir régulièrement à la roue : l'utiliser comme un outil vivant, à enrichir avec de nouvelles propositions issues des situations vécues par les élèves.
- Analyse des situations réelles : après une situation conflictuelle, demander aux élèves : quels comportements ont été utilisés ? Quel style (ou combinaison de styles) de gestion des conflits cela représente-t-il ? Que pourriez-vous changer ou améliorer ?

Niveau
d'engagement II

27 Apprendre à communiquer

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte. des divergences.
Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; percevoir l'influence du regard des autres.
Action dans le groupe : réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; articuler et communiquer son point de vue ; adapter son comportement.

Communication :
Circulation de l'information : ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes.
Concrétisation de l'inventivité : s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ; faire le choix de stratégies et de techniques inventives.

Démarche réflexive :
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres ; explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité initie les élèves à la Communication non violente. Cette méthode vise à apprendre à communiquer pour soigner ses relations interpersonnelles. Elle contribue à développer des relations fondées sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'un outil de communication, principalement verbal, qui peut prévenir les conflits ou contribuer à leur résolution. Elle suppose également d'adopter une posture qui permet de se connecter à soi et à l'autre.

27. Apprendre à communiquer

POURQUOI ?

La violence verbale est souvent l'expression d'habitudes de langage inconscientes, et le message exprimé en TU, perçu comme un reproche « Tu fais toujours ceci ; Tu es toujours comme cela, etc. ». Ils induisent une posture d'autorité à la personne qui les formule et de ce fait, ils amènent à la confrontation ou à la résistance.

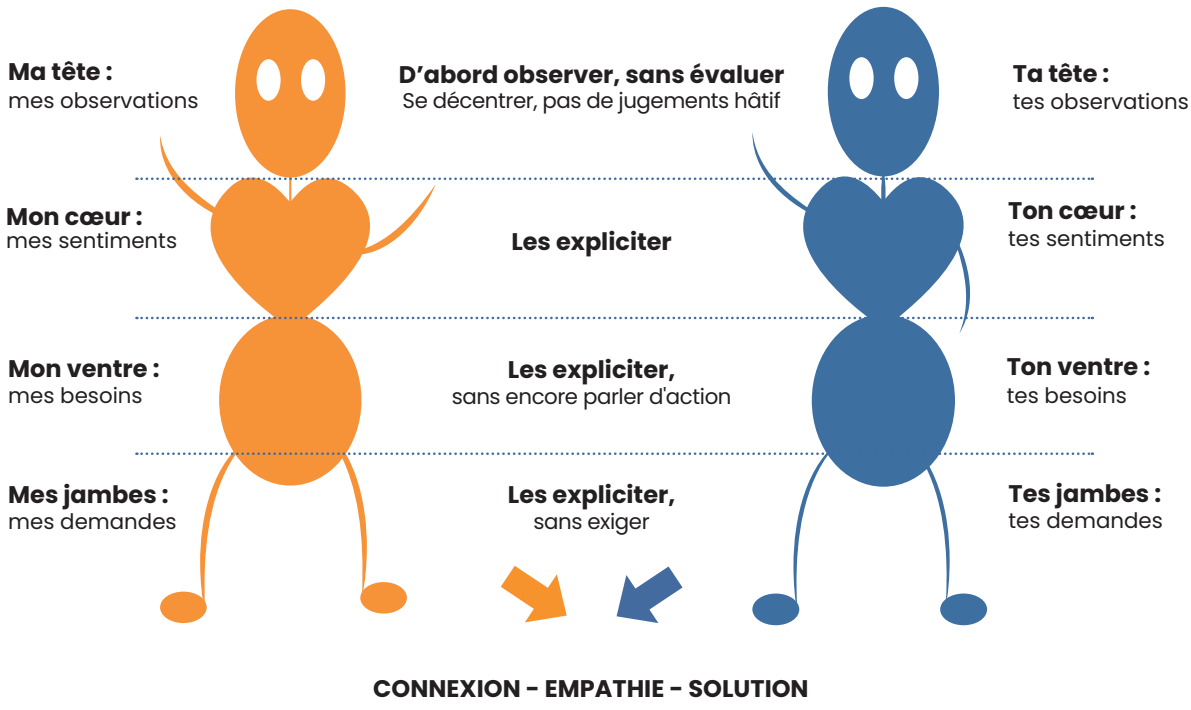
La non-violence verbale consiste à reprendre le contrôle de ses habitudes de langage, en étant au plus près de soi et de ses ressentis, et en communicant clairement ses besoins. Le message en JE indique au jeune que l'adulte lui accorde sa confiance pour réagir de manière constructive. Grâce à leur sincérité, les messages en JE poussent les élèves à s'exprimer des messages francs et honnêtes à chaque fois qu'ils et elles éprouvent un sentiment. Inspirés de la communication non violente, les messages en JE permettent ainsi le dialogue et le respect mutuel.

Mise au point par le Dr Marshall B. Rosenberg, la Communication non violente (CNV) repose sur un principe fondamental : derrière toute action humaine réside des besoins que nous essayons de nourrir. Comprendre et reconnaître ces besoins peut créer une base commune pour une nouvelle communication et ainsi une vraie connexion à l'autre sous un mode coopératif. Cette forme de communication est source de mieux être et, plus globalement, de paix.

Pour communiquer selon la CNV, voici les pas à suivre :

1. **Observation :** observer sans juger, sans émettre de critique.
2. **Sentiment :** exprimer ce que l'on ressent, sans accuser l'autre.
3. **Besoin :** exprimer le besoin qui se cache derrière le sentiment.
4. **Demande :** faire une demande claire et réalisable.

Schéma illustrant le principe de la communication non violente



27. Apprendre à communiquer

COMMENT ?

1. **Préparer l'espace :** assurez-vous que la salle est confortable et calme. Organisez les élèves en cercle, cela favorisera l'écoute et l'échange égalitaire.
2. **Introduire la CNV :** expliquer brièvement les quatre étapes de la communication non violente (voir « Pourquoi ? »).
3. **Faire des exercices pratiques :** proposez des exercices simples qui permettent aux élèves de mettre en pratique chaque étape. Alternez entre des jeux de rôle, des discussions en petits groupes et des moments de réflexion personnelle.
4. **Organiser une discussion :** encouragez les élèves à partager leurs ressentis pendant l'activité. L'objectif est de créer un espace de dialogue ouvert, où chacun et chacune se sent respecté·e.
5. **Clôturer l'activité :** terminez l'activité par un temps de réflexion individuelle ou en groupe. Demandez aux élèves ce qu'ils et elles retiennent et comment ils et elles pourraient appliquer ces principes dans leur quotidien.

Conseils :

- Veillez à créer un environnement bienveillant et sécurisant pour que les élèves se sentent à l'aise d'exprimer leurs émotions.
- Soyez un modèle de CNV : votre manière de communiquer (y compris vos choix de mots et votre ton) influencera beaucoup l'attitude des élèves.
- Adaptez les exemples à la réalité des adolescent·es. Vous pouvez leur proposer des situations concrètes qu'ils et elles rencontrent fréquemment dans leur vie quotidienne (école, famille, amis, etc.).
- Prévoyez des temps d'échanges réguliers, car la CNV demande un certain travail d'introspection, et les élèves peuvent avoir besoin de plus de temps pour assimiler ces notions.

27. Apprendre à communiquer

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 18

SENSIBILISATION

- Demander : que vous inspire le proverbe ancien : « *Le sage tourne sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler* » ?
- Échanger en groupe classe.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Dans chaque situation proposée, vous imaginez ce que vous diriez en appliquant le principe du proverbe ci-dessus.
Situation 1 : « *Un ami te parle fort, gesticule, bouge sans cesse, cela t'empêche de te concentrer et te provoque du stress.* »
Situation 2 : « *Ta sœur t'a pris ton téléphone sans te demander.* »

Étape 2

- Former des groupes de trois ou quatre élèves et demander à chacun d'identifier les émotions des deux personnages dans chacune des situations, et de justifier leur réponse.
- Fournir une liste d'émotions pour aider les élèves à mieux s'exprimer (par exemple : colère, frustration, stress, tristesse, joie, etc.).
- Chaque groupe partage ses réponses avec la classe, et les émotions les plus souvent mentionnées sont notées au tableau.

Étape 3

- Demander : selon vous, quels sont les besoins des deux personnages dans chacune des deux situations proposées ?
- Distribuer ou projeter le cercle des besoins émotionnels (voir annexe 18).

Étape 4

- Expliquer : nous allons apprendre à mieux communiquer, en évitant les jugements et en nous exprimant de manière respectueuse. Présenter les quatre étapes de la CNV :
  Observation : observer sans juger, décrire la situation.
  Sentiment : exprimer ce que l'on ressent, sans accuser l'autre.
  Besoin : exprimer le besoin qui se cache derrière le sentiment.
  Demande : faire une demande claire et réalisable.
- Afficher la formulation CNV au tableau : « *Quand* (observation), *je me sens* (sentiment), *parce que j'avais besoin de* (besoin) », *j'aimerais* (demande).
- Demander aux élèves en binômes de reformuler leurs réponses pour les deux situations précédentes en utilisant la CNV, puis de les lire à la classe.
- Encourager une discussion collective pour évaluer la clarté et le respect des formulations proposées.

Réponses possible : « *Quand tu parles fort et bouge* (observation), *je me sens stressé·e* (sentiment), *parce que j'ai besoin de calme pour réfléchir* (besoin), *pourrais-tu parler plus doucement ?* (demande) ».
« *Quand tu m'as pris mon téléphone sans demander* (observation), *je me suis senti(e) en colère* (sentiment), *parce que j'ai besoin de respect pour mes affaires* (besoin), *pourras-tu me demander avant d'utiliser mes affaires ?* (demande) »

MISE EN COMMUN

- Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous de cet exercice ? Que pensez-vous de cette manière de communiquer ? Est-elle plus respectueuse ? Plus efficace ?
- Conclure : la CNV est une compétence clé pour résoudre les conflits tout en respectant le bien-vivre ensemble.

Niveau
d'engagement II

28 Chaque jour, des gestes bienveillants

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.
Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; manifester de plus en plus d'indépendance.

Communication :
Codification du langage : choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires.
Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; analyser les facteurs de réussite de la communication ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Pensée créatrice :
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
Favoriser la collaboration et la communauté.

? QUOI ?

La bienveillance, envers soi-même et envers autrui, représente un levier puissant pour améliorer le climat scolaire et favoriser l'épanouissement des élèves. Cette activité invite les élèves à adopter des comportements bienveillants, à explorer les multiples gestes qu'ils et elles peuvent échanger entre eux et elles et à en mesurer les bienfaits sur leur bien-être et celui des autres.

28. Chaque jour, des gestes bienveillants

POURQUOI ?

La bienveillance, dans un cadre éducatif, ne se limite pas à une simple attitude positive envers les autres, mais englobe aussi la **capacité de cultiver cette bienveillance envers soi-même**. Ce processus bidirectionnel, où l'on prend soin de soi tout en prenant soin des autres, crée un environnement favorable à l'épanouissement personnel et collectif. Les enseignant·es jouent un rôle essentiel non seulement dans la transmission des savoirs, mais également dans l'établissement de relations humaines fondées sur la bienveillance, contribuant ainsi à la formation de citoyens et citoyennes empathiques, respectueux·ses et résilient·es.

L'auto-bienveillance désigne la capacité à se traiter avec gentillesse et compréhension, en respectant ses limites et en écoutant ses émotions et ses besoins. Selon Neff *(2003)*, elle implique de se donner la permission d'être imparfait et d'accepter ses faiblesses sans jugement négatif. Cela favorise une attitude positive envers soi-même, nourrissant ainsi l'estime de soi et la confiance en soi. L'auto-bienveillance est cruciale pour construire une identité positive et permet de surmonter les défis avec plus de sérénité et de résilience *(Gilbert, 2009)*.

La bienveillance envers les autres repose sur l'attention portée aux besoins émotionnels de chacun et chacune, en créant un environnement où chacun et chacune se sent en sécurité, écouté·e et soutenu·e. Comme le souligne Carl Rogers *(1961)*, l'empathie, l'acceptation inconditionnelle et la congruence (authenticité) sont des éléments essentiels pour établir des relations de confiance entre enseignant·es et élèves. Ces relations favorisent l'épanouissement des élèves et le développement de leur sentiment de compétence et de valeur personnelle.

Dans l'enseignement, il est important que les enseignant·es pratiquent eux-mêmes et elles-mêmes l'auto-bienveillance. En prenant soin de leurs besoins émotionnels et physiques, ils et elles préservent leur propre bien-être et sont mieux à même d'offrir un soutien authentique et bienveillant aux élèves. En faisant preuve de résilience et en partageant leurs propres stratégies d'adaptation, ils et elles deviennent des modèles pour leurs élèves. Ce processus crée un cercle vertueux où les élèves apprennent à être bienveillant·es envers eux-mêmes et elles-mêmes et les autres, renforçant ainsi leur capacité à surmonter les difficultés.

COMMENT ?

1. **Introduire la thématique :** les élèves donnent leur définition de la bienveillance et s'interrogent sur les situations dans lesquelles ils et elles peuvent être bienveillant·es.
2. **Organiser des discussions :** les élèves réfléchissent à ce qu'ils et elles font pour prendre soin d'eux et elles, puis à ce qu'ils et elles font pour prendre soin des autres.
3. **Faire une analyse collective :** les élèves réfléchissent à ce qu'ils et elles retirent de l'activité et si elle va les aider à modifier leurs comportements.

Cette activité mérite d'être ritualisée. Cela signifie qu'elle doit être réalisée plusieurs fois de manière à étendre le répertoire des actes bienveillantes possibles et d'inciter les élèves à les pratiquer.

28. Chaque jour, des gestes bienveillants

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : qu'est-ce que la bienveillance ? Quand pouvons-nous être bienveillant·es ? À quoi devons-nous prêter attention pour être bienveillant·es ? Que signifie « prendre soin des autres » *(exemples : accueillir, saluer, donner de l'attention, écouter, sourire, regarder dans les yeux, aider, soigner, offrir quelque chose, etc.)* ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Que faites-vous pour prendre soin de vous ?

- Proposer des exemples : *apprécier ses propres qualités, se féliciter après avoir accompli une tâche, s'autoriser à se reposer en cas de fatigue, se laver, s'habiller avec soin, etc.*
- Noter les propositions des élèves.

Étape 2

Consigne : Maintenant, écrivons tous les gestes bienveillants que nous pouvons offrir à ceux et celles qui nous entourent, à la maison et à l'école.

- Noter les propositions des élèves.
- Proposer d'autres exemples : *accueillir (« J'accueille mon camarade »), regarder (« Je regarde mon camarade. »), sourire, écouter vraiment, s'intéresser (poser des questions), demander des nouvelles, s'excuser lorsqu'on a fait quelque chose de malveillant, encourager ou aider, rendre service, remercier, offrir quelque chose, être courtois·e (faire attention à ce que l'on dit et fait), être poli·e.*
- Remarque : L'enseignant·e peut intégrer des gestes bienveillants dans la dynamique de la classe et instaurer un moment de bienveillance au début de chaque cours.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous-même ? Comment nous sentons-nous après avoir été bienveillant·es envers nous-mêmes ou envers les autres ? Allez-vous désormais porter plus d'attention à vos gestes, paroles et pensées pour être bienveillant·es envers vous-mêmes et les autres ?

Références bibliographiques

- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges.* New Harbinger Publications.
- Neff, K. D. (2003). *The development and validation of a scale to measure self-compassion.* Self and Identity.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence.* Armand Colin.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin Harcourt.

Niveau d'engagement II

29 Apprendre avec le feedback par les pairs

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Communication :
- Analyse et exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

Démarche réflexive :
- Élaboration d'une opinion personnelle.
- Remise en question et décentration de soi.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté.
- Fournir un feedback axé sur l'action.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

QUOI ?

Le feedback (ou rétroaction) par les pairs implique que les élèves se donnent et reçoivent mutuellement des retours d'informations sur leur travail ou leur compréhension par rapport à des intentions d'apprentissage et des critères de réussite préalablement identifiés. Les élèves devraient fournir un retour d'information descriptif plutôt que d'attribuer des notes afin de s'assurer que l'accent reste mis sur l'apprentissage. Les élèves s'évaluent les un·es les autres, commentent et proposent des pistes de correction et d'amélioration.

POURQUOI ?

Interagir avec ses pairs est nécessaire dans tout processus d'apprentissage. Les travaux d'évaluation par les pairs aident les apprenant·es à développer des compétences générales et transférables, notamment la communication, la pensée critique, la collaboration/le travail d'équipe et la sensibilisation *(Wu, Chanda et Willison, 2014 ; Suñol et al., 2016)*. L'évaluation par les pairs permet d'impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages par l'autorégulation (*Zimmerman, 1990)* et l'apprentissage actif (*Bonwell et Eison, 1991)*.

Le feedback entre pairs, en favorisant la collaboration et la démarche réflexives, permet de :
- **Donner et avoir accès à des explications différentes de celles de l'enseignant·e :** (re) formulées par d'autres élèves, ces explications construisent simultanément leurs savoirs.
- **Renforcer leurs capacités de compréhension et de discernement :** l'élève qui évalue

29. Apprendre avec le feedback par les pairs

doit comprendre l'information, puis l'analyser en se référant à sa compréhension.
- **Favoriser une pédagogie de l'erreur** : les élèves sont capables de détecter les erreurs et de faire des propositions d'amélioration lorsque les processus sont encadrés et que des questions sont posées.
- **Assumer davantage de responsabilités dans la gestion de leur propre apprentissage.**
- **Développer une culture de soutien en classe.**

COMMENT ?

Le feedback ou évaluation entre pairs peut prendre différentes formes :

- **Ecrit ou oral :** Le feedback écrit présente des avantages tant pour le ou la correcteur·ice que pour le ou la destinataire. L'élaboration d'un feedback écrit exige du ou de la correcteur·ice qu'il ou elle réfléchisse soigneusement aux points qu'il ou elle souhaite soulever, et le ou la destinataire dispose alors d'une trace écrite qu'il ou elle peut relire. Pour favoriser une relation de collaboration entre les élèves, il est important que le retour d'information entre pairs soit un dialogue plutôt qu'un monologue ou un message directif d'un·e élève à l'autre.
- **Formatif ou sommatif :** Les évaluations par les pairs peuvent être utilisées à titre formatif (pour vérifier l'apprentissage en cours) ou sommatif (pour évaluer les progrès ou la réussite des élèves).
- **Un·e ou plusieurs correcteur·ices :** Le fait de faire appel à deux ou trois relecteur·ices pour chaque travail présente des avantages tant pour le ou la lecteur·ice que pour le ou la destinataire :
  - En tant que relecteur·ices, les élèves ont l'occasion de voir un large éventail de travaux.
  - En tant que destinataires, ils et elles reçoivent davantage de commentaires sur leur travail. Si plusieurs évaluateur·ices font la même suggestion, le ou la destinataire sera plus enclin à la prendre en compte.
  - Ce peut être l'occasion de discuter de l'intérêt d'échanger différents points de vue.

Critères d'efficacité :

- Les élèves sont d'autant plus réceptif·ves et enthousiastes au feedback entre pairs qu'ils et elles y sont préparé·es et accompagné·es par l'enseignant·e.
- Les intentions d'apprentissage et les critères de réussite sont clarifiés et partagés avec l'ensemble de la classe.
- L'enseignant·e modélise et discute des feedback efficaces et inefficaces. Il ou elle fournit des indications telles que des questions, des amorces de phrases et des grilles d'évaluation pour guider les feedbacks des pairs.

Conseils pratiques :

- Contrôlez la qualité des discussions entre pairs.
- Renforcez la capacité des élèves à travailler de manière efficace, constructive et objective.
- Incitez les élèves à faire des feedback sur les apprentissages.
- Encouragez une réponse cognitive plutôt qu'une réponse uniquement émotionnelle.
- Fournissez un retour d'information descriptif plutôt que d'attribuer des notes.
- Mettez en place graduellement : commencer par un travail anonyme afin de créer une culture du retour d'informations. Puis, faire travailler les élèves par deux avec des rôles clairement définis. Au fur et à mesure que les élèves acquièrent de l'expérience, ils et elles passent au travail de groupe.
- Veillez à ce que les travaux soient mis à la disposition des élèves sous des formats accessibles et leur laisser suffisamment de temps pour les lire et les commenter.

Les retours doivent être **clairs**, **respectueux** et **utiles**.

Exemple de structure : Point positif : qu'est-ce qui fonctionne ? Point à améliorer :qu'est-ce qui pourrait être revu ou approfondi ? Suggestion : une idée ou stratégie pour progresser.

29. Apprendre avec le feedback par les pairs

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 19

EXEMPLES DE TECHNIQUES :

Deux étoiles et un souhait *(convient à celles et ceux qui n'ont pas l'habitude du feedback par les pairs.)* : Les élèves se mettent par deux et doivent rédiger deux commentaires positifs (étoiles) et un commentaire constructif (souhait) sur le travail d'un·e autre élève.

Plus, moins, la suite : Les élèves commentent ce qui a été bien fait, soulignent une idée fausse, une incompréhension ou une erreur, et suggèrent une stratégie pour la suite.

Les 6 chapeaux de Bono (voir exemple en annexe 19) : Chaque chapeau a une couleur et une fonction différentes, par exemple : un chapeau bleu encourage les élèves à réfléchir aux points positifs du travail de leur camarade, un chapeau rouge les incite à réfléchir de manière critique et à trouver les points faibles, et un chapeau vert les incite à réfléchir de manière créative et à explorer différentes stratégies. Différents élèves peuvent porter différents chapeaux lorsqu'ils et elles travaillent ensemble.

Trois avant moi : Les élèves doivent voir trois de leurs pairs et discuter de leur travail avec eux et elles avant d'échanger avec l'enseignant·e.

ACTIVITÉ :

Étape 1 : Lecture ou observation du travail

Chaque élève prend le temps de découvrir attentivement le travail de son ou sa camarade.

Étape 2 : Don du feedback

- Les élèves donnent leur retour selon la technique choisie.
- Encourager des échanges constructifs pour clarifier ou approfondir les commentaires.

Étape 3 : Discussion et ajustements

Les élèves discutent du feedback reçu et identifient les points à appliquer pour améliorer leur travail.

SYNTHÈSE COLLECTIVE

Demander : qu'avez-vous appris en recevant du feedback ? Qu'avez-vous appris en donnant du feedback ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

AUTRE ACTIVITÉ :

Voir un autre exemple d'activité en annexe 19.

Références bibliographiques

- University of Oxford, *Centre for Teaching and Learning*, Article : Peer feedback | Centre for Teaching and Learning (ox.ac.uk), consulté le 01.07.2024
- Bonwell, CC et Eison, JA (1991). *Apprentissage actif : créer de l'enthousiasme en classe.* Rapports sur l'enseignement supérieur ASHE-ERIC 1991 . ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Logan, E. (2009). *Auto-évaluation et évaluation par les pairs en action.* Practitioner Research in Higher Education , 3 (1), 29-35.
- Elliott, N., & Higgins, A. (2005). *Self and peer assessment – does it make a difference to student group work?* Nurse Education in Practice, 5(1), 40 48. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004

Niveau d'engagement II

30 Le rituel de prédiction : prédire pour mieux comprendre

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Pensée créatrice :** • Concrétisation de l'inventivité. • Développement de la pensée divergente . **Stratégies d'apprentissage :** • Choix et pertinence de la méthode. • Gestion d'une tâche.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité. • Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif. **Concevoir plusieurs modes de représentation :** • Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations • Explorer les modèles, les grandes idées et les relations. **Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :** • Utiliser plusieurs supports pour la communication. • Améliorer la capacité de suivi des progrès.	

QUOI ?

Le rituel de prédiction est une stratégie qui consiste à inviter les élèves à faire des hypothèses sur un texte, un concept, ou une situation avant d'en découvrir la suite. Ce rituel permet d'engager les élèves en amont de l'activité, en stimulant leur curiosité et leur réflexion. Les prédictions peuvent être basées sur des indices visuels, des titres, des illustrations ou des mots-clés. Ce processus aide également à clarifier ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils et elles s'attendent à apprendre, favorisant ainsi une meilleure appropriation des connaissances.

30. Le rituel de prédiction : prédire pour mieux comprendre

POURQUOI ?

- **Activer les connaissances antérieures :** le rituel de prédiction incite les élèves à établir des liens entre ce qu'ils et elles savent et ce qu'ils et elles vont apprendre. Cela permet aux élèves de partir de leurs acquis pour entrer plus facilement dans le nouveau contenu.
- **Favoriser l'engagement actif :** en faisant des prédictions, les élèves sont directement impliqué·es dans le processus d'apprentissage. Cela les rend plus attentif·ves et plus investi·es dans la découverte du contenu réel.
- **Encourager la pensée critique :** faire des prédictions nécessite de la part des élèves de développer leurs capacités de discernement et de justifier leurs suppositions. Cela développe leur capacité à analyser les informations disponibles et à argumenter leurs choix.
- **Renforcer la compréhension et les inférences :** en comparant leurs prédictions avec la réalité, les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs erreurs et à ajuster leur compréhension. Cela favorise une meilleure appropriation des connaissances, renforce leur capacité à réévaluer leurs idées initiales et contribue à développer leur capacité de résilience.

COMMENT ?

1. **Choisir un support adapté :** sélectionnez un texte, une image, une vidéo, ou un problème qui se prête bien à la prédiction. Il peut s'agir par exemple d'un extrait de texte narratif, d'une illustration intrigante, d'un titre de chapitre ou d'une notion nouvelle.
2. **Présenter les indices :** avant de révéler l'intégralité du contenu, présentez aux élèves des indices (titre, image, mots-clés, etc.) et demandez-leur de formuler des prédictions.
3. **Noter les prédictions :** encouragez les élèves à noter leurs prédictions individuellement ou en groupe. Cela permet de garder une trace de leurs idées pour pouvoir les comparer par la suite.
4. **Partager et discuter :** demandez aux élèves de partager leurs prédictions avec la classe pour voir la diversité des hypothèses et encourager les échanges.
5. **Découvrir la suite :** révélez la suite du contenu et demandez aux élèves de comparer leurs prédictions avec la réalité. Ils et elles peuvent alors réfléchir sur les écarts entre leurs hypothèses et la réalité, et sur les raisons de ces écarts.
6. **Faire un bilan :** terminez en faisant un bilan collectif pour discuter de ce que les élèves ont appris de cette activité, des stratégies de prédiction utilisées, et des liens avec leurs connaissances antérieures.

Références bibliographiques

- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement.* Stenhouse Publishers.
- NCStar. (2024). *Predicting Strategies in the Classroom.* Consulté à l'adresse : https://ncstar.weebly.com/uploads/5/2/4/4/52444991/a4_-_04_new.pdf

30. Le rituel de prédiction : prédire pour mieux comprendre

DÉROULEMENT

ACTIVITÉ EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE SUR LE THÈME DE L'EAU

Matériel nécessaire :
- *Une grande carte du monde (affichée ou projetée).*
- *Des étiquettes ou post-it de deux couleurs : bleu pour l'abondance, rouge pour la rareté.*
- *Des feutres ou stylos.*

Objectif : introduire les inégalités mondiales dans la répartition et la gestion de l'eau en engageant les élèves à réfléchir sur les zones de surplus et de pénurie.

MISE EN ŒUVRE

Introduction (5 minutes) :
- Présenter le thème du cours : l'eau est une ressource vitale, mais elle est inégalement répartie dans le monde. Certaines régions disposent de grandes quantités d'eau tandis que d'autres font face à des pénuries. Aujourd'hui, nous allons explorer ces contrastes.
- Demander : quels endroits dans le monde vous semblent riches en eau ? Où pensez-vous qu'il y a un manque d'eau ? Pourquoi ?

Consigne (10 minutes) :
- Diviser les élèves en deux groupes :

Groupe 1 : identifie et localise sur le planisphère des zones d'abondance en eau (exemple : régions avec de grands fleuves ou de fortes précipitations).
Groupe 2 : identifie et localise sur le planisphère des zones de rareté en eau (exemple régions arides ou désertiques).
- Chaque groupe écrit sur les post-it :
  - Le nom de la région/du pays.
  - Une courte justification *(exemple : « Amazonie, car il y a une forte humidité et des grands fleuves » ou « Sahara, car c'est un désert »).*

Débriefing (10 minutes) :
- Analyser la carte ensemble. Discuter des contrastes entre les zones identifiées : quelles régions sont marquées par l'abondance ? Quelles régions sont marquées par la rareté ? Quels problèmes peuvent surgir dans les deux cas *(inondations, conflits, pénuries)* ?
- Noter les cas intéressants où abondance et rareté coexistent dans un même pays *(exemple : l'Inde, où certaines régions ont des moussons tandis que d'autres sont arides).*

TRANSITION VERS LE COURS

Expliquer que le chapitre abordera les causes de ces contrastes (climat, géographie, gestion humaine), les solutions pour gérer l'eau durablement, les enjeux de partage de l'eau entre régions et pays.

VARIANTE : CARTE INTERACTIVE

Si des outils numériques sont disponibles, utiliser une carte interactive en ligne (Google My Maps, Canva, google Eart, Padlet par exemple) pour que les élèves placent leurs prédictions en ligne. Cette activité stimule la curiosité des élèves, leur fait utiliser leurs connaissances préalables et les prépare à découvrir le contenu du cours de manière engageante.

AUTRE PROPOSITION DE DÉROULEMENT : ACTIVITÉ EN CLASSE DE FRANÇAIS

L'enseignant·e utilise le rituel de prédiction avant la lecture d'un conte. Il ou elle commence par montrer une illustration tirée du conte ainsi que le titre, sans révéler le texte. Les élèves doivent noter leurs prédictions sur ce qui pourrait se passer dans l'histoire. Ils et elles partagent ensuite leurs hypothèses en groupe, puis la classe découvre le conte ensemble. À la fin de la lecture, les élèves comparent leurs prédictions avec le déroulement réel de l'histoire, ce qui leur permet de réfléchir sur la manière dont ils et elles ont interprété les indices.

Niveau d'engagement II

31 Semaine sous contrôle : organise, priorise, réussis

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Stratégies d'apprentissage :** • Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage en se donnant des méthodes de travail efficaces. **Collaboration :** • Action dans le groupe. • Prise en compte de l'autre.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix et l'autonomie. • Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif. **Concevoir plusieurs modes de représentation :** • Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations • Maximiser le transfert et la généralisation. **Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :** • Utiliser plusieurs supports pour la communication. • Améliorer la capacité de suivi des progrès.	

? QUOI ?

Un semainier ou tableau d'objectifs hebdomadaire est un outil pédagogique qui permet aux élèves de planifier et d'organiser leur travail pour la semaine à venir. Il s'agit d'un tableau ou d'un carnet dans lequel les élèves notent les tâches et les objectifs qu'ils et elles doivent accomplir chaque jour de la semaine. Cet outil favorise une organisation efficace et permet aux élèves de visualiser clairement leurs priorités et de suivre leurs progrès. Le semainier peut être adapté à chaque élève et inclure des objectifs personnels, des devoirs ou des tâches spécifiques à accomplir.

31. Semaine sous contrôle : organise, priorise, réussis

POURQUOI ?

- **Développer l'autonomie et la responsabilité :** le semainier permet aux élèves de prendre en main leur organisation personnelle. En fixant leurs propres objectifs et en planifiant leurs tâches, ils et elles deviennent plus autonomes et responsables.
- **Favoriser la gestion du temps :** en utilisant un semainier, les élèves apprennent à mieux gérer leur temps et à équilibrer les différentes tâches qu'ils et elles ont à accomplir. Cela les aide à éviter les accumulations de travail et à mieux répartir leurs efforts sur la semaine.
- **Encourager la motivation et la persévérance :** fixer des objectifs hebdomadaires aide les élèves à rester motivé·es et à persévérer dans leurs efforts. Chaque fois qu'ils et elles atteignent un objectif, cela leur procure un sentiment de réussite qui les encourage à continuer.
- **Renforcer la clarté des attentes :** le semainier clarifie les attentes de la semaine, tant pour l'élève que pour l'enseignant·e. Cela permet de savoir exactement quelles sont les tâches à accomplir et d'éviter les oublis ou les malentendus.
- **Faciliter le suivi des progrès :** l'enseignant·e peut utiliser le semainier pour suivre les progrès des élèves, évaluer leur capacité à s'organiser et les aider à ajuster leur planification si nécessaire.

COMMENT ?

1. **Introduire le semainier :** expliquez aux élèves l'utilité du semainier et comment il les aidera à organiser leur travail. Montrez-leur comment le remplir de manière efficace et indiquez les informations essentielles à y inclure (par exemple, les tâches à réaliser, les échéances, et les objectifs personnels).
2. **Définir des objectifs clairs :** aidez les élèves à définir des objectifs réalistes et atteignables pour la semaine. Ces objectifs peuvent concerner des matières spécifiques (*exemple : « terminer les activités du plan de travail »* **Activité 57 : Apprendre à son rythme avec le plan de travail**) ou être plus généraux (*exemple : « améliorer la qualité de mes rédactions »*).
3. **Remplir le semainier chaque début de semaine :** consacrez un temps en début de semaine pour que chaque élève puisse remplir son semainier. Cela peut se faire individuellement ou en petits groupes, afin d'encourager la discussion sur la gestion du temps et la fixation d'objectifs.
4. **Suivre les progrès :** tout au long de la semaine, invitez les élèves à renseigner les tâches accomplies et à noter leurs impressions sur leur avancement. Cela leur permettra de suivre leurs progrès et d'évaluer leur efficacité.
5. **Faire un bilan en fin de semaine :** en fin de semaine, demandez aux élèves de faire le point sur les objectifs atteints et sur les difficultés rencontrées. Cela leur permettra de réfléchir sur leur organisation et de s'améliorer la semaine suivante.

31. Semaine sous contrôle : organise, priorise, réussis

DÉROULEMENT

Expliquer : vous allez utiliser ce tableau pour organiser vos devoirs et travaux. Suivez les étapes prévues dans « Prêt - Faire - Terminé » pour planifier, accomplir et vérifier les tâches.

Étape 1

Consigne : Vous listez tous vos travaux à faire pour la semaine. Vous notez chaque devoir ou exercice à terminer (exercices, quiz, tests, projets, etc.).

TÂCHE (sujet, exercice, devoir)	MATÉRIEL NÉCESSAIRE	NOTES (date limite, consignes particulières...)

Étape 2

Consigne : Vous utilisez ce tableau pour décomposer et détailler les étapes nécessaires à l'accomplissement de chaque tâche. Vous indiquez le temps nécessaire pour chaque étape.

Sujet / devoir	Étapes et durée nécessaires pour accomplir le travail	Terminé X
	1.	
	2.	
	3.	
	Etc.	

Sujet / devoir	Étapes et durée nécessaires pour accomplir le travail	Terminé X
	1.	
	2.	
	3.	
	Etc.	

Conseil : remplissez ce tableau chaque début de semaine pour chaque devoir donné. Il vous permettra de bien organiser votre temps et d'être sûr de ne rien oublier !

Niveau d'engagement II

32 Pense-Paire-Partage

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** • Action dans le groupe. • Prise en compte de l'autre. **Communication :** • Codification du langage. • Exploitation des ressources. • Circulation de l'information. **Stratégies d'apprentissage :** • Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 18 :** Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes. **FG 25 :** Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire. **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 32** : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser le choix et l'autonomie pour éveiller l'intérêt. • Soutenir l'effort et la persévérance. **Concevoir plusieurs modes de représentation :** • Fournir des options pour la perception. • Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension. **Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :** • Fournir des options pour les fonctions exécutives. • Favoriser la collaboration et la communication.	

? QUOI ?

La méthode « Penser-partager en binôme-partager en groupe » est une approche pédagogique qui offre à chaque élève l'opportunité de réfléchir à ses idées, de s'exercer à les expliquer et de s'engager dans des discussions, de partager et de négocier son point de vue. Stratégie efficace pour favoriser la communication et la réflexion approfondie, cette routine se déroule en trois étapes. Elle engage les élèves à penser d'abord individuellement à une question ou un problème posé ; ensuite à partager leurs idées en binôme ; enfin, à partager les réponses à la classe entière en présentant des idées structurées et validées par le binôme. Sa structure claire en trois étapes rend cette méthode adaptable à tout sujet, tout niveau et tout contexte d'apprentissage.

32. Pense-Paire-Partage

POURQUOI ?

- **Renforcer le sentiment d'appartenance par un niveau plus élevé d'implication et de participation des élèves :** en encourageant activement l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage, elle offre à tous les élèves un espace pour partager leurs idées.
- **Développer la pensée critique et l'apprentissage actif :** cette méthode permet aux élèves de réfléchir de manière critique, d'évaluer les contenus informatifs et d'exprimer leurs idées. Grâce aux discussions avec leurs camarades, les élèves approfondissent leur compréhension du sujet et améliorent leurs capacités de raisonnement logique et de résolution de problèmes.
- **Améliorer les compétences en collaboration et en communication :** par le dialogue avec leurs partenaires, les élèves apprennent à communiquer leurs idées de manière efficace, à échanger des opinions de façon respectueuse et développent leur écoute active.
- **Garantir l'équité et favoriser l'autonomie :** chaque élève a une opportunité équitable de faire entendre sa voix. Elle favorise également la capacité d'autonomie et de négociation de chacun et chacune dans le processus de réflexion.

32. Pense-Paire-Partage

COMMENT ?

VOIR ANNEXE 20

Voir schéma en annexe 20.

1. **Réfléchir individuellement « Pense » :** chaque élève dispose d'un temps de réflexion individuelle clairement délimité (1 ou 2 minutes par exemple) pour répondre à la question posée. Il ou elle peut prendre des notes brèves pour organiser ses idées.
2. **Partager et discuter en binôme « Paire » :** les élèves explorent leurs idées à travers l'échange avec un partenaire, tout en approfondissant leurs réflexions. L'écoute active est essentielle : chaque élève doit écouter le partenaire jusqu'à la fin avant de réagir. **Activité 1 : Se parler et s'écouter .**

   L'étayage de l'enseignant·e peut s'avérer nécessaire pour faire avancer les discussions, à travers des questions telles que : « *Posez une question pour clarifier ce que dit votre partenaire* », ou « *Donnez un exemple qui appuie vos idées* ».
3. **Partager les réponses avec la classe « Partage » :** il s'agit d'un moment d'échange collectif structuré au cours duquel les idées développées en binôme sont partagées et validées. Le partage peut se faire en classe entière ou par regroupement de proximité, en îlots, si l'effectif de classe est important. L'enseignant·e peut sélectionner dans le groupe-classe quelques binômes qui partageront leur réflexion.
4. **Restituer :** la restitution peut prendre plusieurs formes : présentation orale, organisateurs conceptuels (**Activité 33 : Les idées en forme : Les organisateurs graphiques**), affiche, etc.

Conseils pratiques :

- Établissez des routines et utilisez des étayages pour familiariser les élèves avec la démarche afin que les élèves s'y engagent sans appréhension et participent activement.
- Formez des paires efficaces, en tenant compte de leur confiance en eux et elles et de leurs connaissances préalables. Les élèves ne peuvent s'organiser en paires par eux-mêmes et elles-mêmes, ils et elles ont besoin d'être explicitement guidé·es. les élèves doivent pouvoir échanger des idées de manière relativement égale et agréable, ce qui nécessite de bien réfléchir en amont à la composition des paires.
- Valorisez chaque élève en mettant en avant les contributions de chacun et chacune et assurez-vous qu'aucun·e élève ne soit isolé·e.
- Concevez des questions explicites et structurées pour aider les élèves à mieux cibler leur réflexion, sans quoi les discussions pourraient être difficiles ou s'égarer *(exemples : identifiez trois facteurs clés qui influencent X, puis classez-les par ordre d'importance ; donnez deux avantages et deux inconvénients de… ; décrivez le processus X en six étapes clés ; expliquez la différence entre X et Y en donnant un exemple de chacun).*
- Annoncez clairement le temps imparti pour chaque étape, en fonction de la question posée et utilisez un minuteur visible pour aider les élèves à gérer leur temps de travail.
- Faites de la démarche un processus réactif et inclusif : le rôle de l'enseignant·e pendant les phases « penser » et « paire » est d'observer les discussions des élèves et de vérifier leur compréhension. Lors des interactions avec les élèves, orientez les discussions en posant des questions ou en les incitant à approfondir leurs idées.

Références bibliographiques

- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility.
- Himmele, P., & Himmele, W. (2011). Total Participation Techniques: Making Every Student an Active Learner.

33 Les idées en forme : les organisateurs graphiques

Niveau d'engagement II

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Stratégies d'apprentissage :
- Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage en se donnant des méthodes de travail efficaces.

Pensée créatrice :
- Concrétisation de l'inventivité de l'inventivité.
- Développement de la pensée divergente.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 34 : planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Personnalisation de l'affichage des informations.
- Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Organiser les informations et les ressources.

QUOI ?

Les organisateurs graphiques sont des cartes de réflexion, composés de huit modèles visuels qui soutiennent différents processus cognitifs. Elles aident à visualiser des idées complexes dans toutes les disciplines, favorisant ainsi un apprentissage actif et approfondi en transformant des concepts abstraits en supports visuels attractifs et accessibles. Ces outils graphiques permettent ainsi aux élèves de mieux structurer leurs pensées, d'organiser leurs idées. Ils sont particulièrement adaptés pour stimuler la pensée critique, résoudre des problèmes et engager les élèves dans un apprentissage actif et autonome.

POURQUOI ?

Les cartes conceptuelles offrent aux élèves un moyen concret d'explorer des pensées abstraites, renforçant leur pensée critique et créative. Elles sont particulièrement utiles pour :

- **Renforcer les apprentissages :** elles peuvent être très bénéfiques pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage *(Di Cecco et Gleason, 2002)*.
- **Faciliter la visualisation de concepts :** elles permettent de générer des « *représentations non linguistiques* » *(Marzano, Gaddy et Dean, 2000)*.
- **Stimuler la collaboration et l'autonomie :** elles permettent aux élèves de choisir des modèles adaptés à leurs besoins.

33. Les idées en forme : les organisateurs graphiques

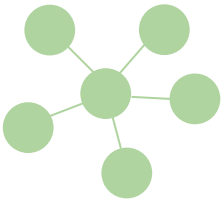
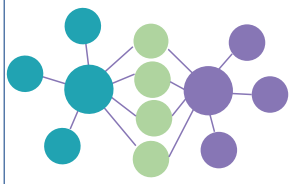
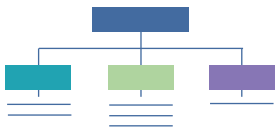
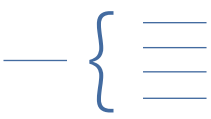
COMMENT ? ET DÉROULEMENT

1. **Présenter chaque modèle aux élèves à l'aide d'exemples concrets et variés.**
2. **Adapter les cartes aux besoins spécifiques de sa classe** : niveau, discipline, objectifs pédagogiques.
3. **Encourager les élèves à travailler individuellement ou en groupe pour explorer et personnaliser ces outils.**

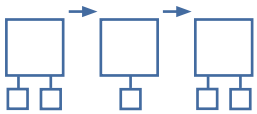
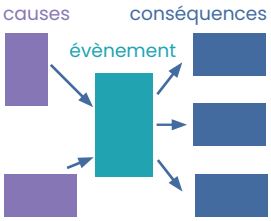
Conseils pratiques :

- Simplifiez la tâche. Évitez les séquences trop complexes au départ.
- Soyez visuel. Utilisez de grandes pages, utilisez des couleurs pour rendre les modèles lisibles et engageants.
- Favorisez la différenciation. Chaque carte s'adapte à divers contextes et méthodes d'apprentissage.

Il existe huit organisateurs graphiques correspondant à huit processus cognitifs différents :

TYPE D'ORGANISATEUR		DESCRIPTION	UTILITÉ POUR LES ÉLÈVES
Organisateur circulaire : définir et contextualiser		Cette carte aide à réfléchir à des idées ou des concepts en reliant des connaissances antérieures et nouvelles. Le cercle central représente l'objet, la personne ou l'idée étudiée, tandis que le cercle extérieur contient des informations contextuelles	• Facilite le brainstorming. • Renforce la compréhension du contexte. • Aide à organiser des idées autour d'un concept clé.
Organisateur à bulles : décrire		Le cercle central contient le sujet décrit, tandis que les bulles extérieures listent les adjectifs ou expressions qualificatives	• Encourage l'utilisation d'un vocabulaire riche. • Développe les compétences de description. • Favorise la précision dans les observations.
Organisateur à doubles bulles : comparer et contraster		Deux grands cercles contiennent les éléments comparés. Les bulles entre les cercles montrent leurs similitudes, tandis que celles sur les côtés listent leurs différences.	• Aide à structurer les comparaisons. • Renforce les compétences analytiques. • Utile pour analyser des personnages, événements ou concepts.
Organisateur arborescent : trier, classifier et catégoriser		La ligne supérieure identifie une catégorie principale, les niveaux suivants montrent les sous-catégories et leurs éléments.	• Structure les idées en hiérarchies claires. • Aide à organiser des informations complexes. • Développe la pensée catégorielle et logique.
Organisateur de l'accolade : établir des relations entre un tout et ses parties		Le côté gauche identifie l'ensemble, tandis que les accolades de droite détaillent ses parties et sous-parties.	• Permet d'explorer des structures complexes (ex. : systèmes biologiques, œuvres littéraires). • Encourage la pensée systémique.

33. Les idées en forme : les organisateurs graphiques

Organisateur de flux : séquencer		Un rectangle central identifie l'événement ou processus étudié. Les rectangles alignés de gauche à droite montrent les étapes principales et leurs sous-étapes.	• Aide à comprendre et représenter des séquences ou des processus. • Utile en histoire, sciences, ou résolution de problèmes. • Renforce les compétences de planification.
Organisateur multi -flux : analyser les causes et conséquences interdépendantes		Le rectangle central représente un événement. À gauche figurent les causes, à droite les conséquences. Elle inclut des boucles de rétroaction pour montrer des relations circulaires.	• Favorise une compréhension approfondie des causes et effets. • Utile pour explorer des événements historiques, expériences scientifiques, ou analyses
Organisateur du pont : créer des analogies		La ligne du pont relie deux paires d'éléments analogiques. Le facteur de relation est inscrit sur la ligne du pont.	• Renforce la pensée analogique et créative. • Utile pour relier des concepts dans différentes disciplines (ex. : physique et mathématiques, art et histoire). • Encourage la compréhension en profondeur par les liens entre idées.

Références bibliographiques

- Larcher, A. (2010). *Cartes mentales et conceptuelles : Des outils pour penser et apprendre*. Retz.
- Cerisier, J.-F. (2013). *Les cartes conceptuelles : Des outils pour apprendre et représenter les connaissances*. Editions Maison des Langues.
- Piketty, E., & Tricot, A. (2007). *L'apprentissage par les cartes conceptuelles.* Dunod.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction.*
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn.*
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). *Using Graphic Organizers to Attain Content Literacy in Special Education Settings.*

Niveau d'engagement II

34 Mon portfolio de compétences

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Stratégies d'apprentissage :
- Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage en se donnant des méthodes de travail efficaces.

Pensée créatrice :
- Concrétisation de l'inventivité de l'inventivité.
- Développement de la pensée divergente.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

FG 38 : expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Personnalisation de l'affichage des informations.
- Maximiser le transfert et la généralisation.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

? QUOI ?

Le portfolio de compétences est un outil pédagogique permettant aux élèves de documenter et de suivre leur progression dans l'acquisition de compétences spécifiques. Il s'agit d'un recueil de travaux, de réflexions et de preuves d'apprentissage qui montrent les compétences acquises par un élève dans divers domaines. Le portfolio peut être utilisé tout au long de l'année scolaire pour aider les élèves à visualiser leur progression, à identifier leurs points forts et à cibler les aspects à améliorer. C'est un document dynamique qui accompagne l'élève dans sa démarche de développement personnel et professionnel. Il peut être réalisé sous format papier ou numérique.

POURQUOI ?

- **Favoriser l'autonomie et la responsabilisation :** le portfolio permet aux élèves de prendre en main leur apprentissage, de choisir les preuves à inclure et de réfléchir sur leurs compétences. Cela les responsabilise quant à leur propre progression et les incite à devenir des apprenant·es autonomes.
- **Développer la métacognition :** en demandant aux élèves de réfléchir sur leurs apprentissages, le portfolio stimule la métacognition. Les élèves prennent conscience de leurs réussites, de leurs difficultés et des stratégies qu'ils et elles ont mises en œuvre pour progresser.

34. Mon portfolio de compétences

- **Différencier l'enseignement :** chaque élève avance à son propre rythme et construit un portfolio personnalisé. Cela permet de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, tout en valorisant leur progression individuelle.
- **Préparer les élèves pour le futur :** le portfolio est un excellent moyen de préparer les élèves pour leur futur scolaire ou professionnel. Il les aide à se constituer un dossier de compétences qu'ils et elles pourront valoriser lors de futures candidatures (stages, formations, etc.) et ancre leurs apprentissages dans la vie réelle.
- **Encourager le dialogue entre l'élève et l'enseignant·e.**
- **Renforcer l'auto-évaluation :** le portfolio permet aux élèves de s'auto-évaluer en prenant conscience de leurs forces et de leurs axes d'amélioration. Cela développe leur sens critique et leur capacité à s'améliorer.
- **Réaliser des bilans réguliers :** le portfolio offre une base de discussion lors des rencontres individuelles entre l'élève et l'enseignant·e. Cela permet d'établir un suivi personnalisé et de fixer des objectifs clairs pour continuer à progresser.
- **Valoriser le portfolio :** en fin d'année, proposez aux élèves de présenter leur portfolio lors d'une exposition de classe ou à l'occasion d'une rencontre avec leurs parents, afin de valoriser leur travail et de prendre conscience du chemin parcouru.

COMMENT ?

1. **Définir les compétences :** identifiez les compétences que les élèves doivent développer. Ces compétences peuvent être transversales (travail en équipe, autonomie) ou spécifiques à une matière (résolution de problèmes en mathématiques, rédaction en français).
2. **Créer le portfolio :** les élèves peuvent créer leur portfolio sur papier ou en version numérique (par exemple Google drive ou Seesaw). Fournissez-leur une structure de base pour organiser leurs travaux (par exemple, par compétences, par matières ou par projets).
3. **Sélectionner les preuves d'apprentissage :** encouragez les élèves à choisir des travaux, des projets ou des évaluations qui montrent leurs progrès. Ils et elles peuvent également inclure des réflexions personnelles expliquant pourquoi ils et elles ont choisi ces travaux et ce qu'ils et elles ont appris.
4. **Réaliser des bilans réguliers :** organisez des moments réguliers pour que les élèves mettent à jour leur portfolio et réfléchissent à leur progression. Ces moments peuvent être l'occasion d'échanges entre l'élève et l'enseignant·e pour discuter des réussites et des défis rencontrés.
5. **Valoriser le portfolio :** à la fin d'une période (trimestre, semestre, année), invitez les élèves à présenter leur portfolio à leurs camarades, à leurs parents ou à l'enseignant·e. Cela leur permet de valoriser leur travail et de prendre conscience du chemin parcouru.

Références bibliographiques

- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). *What Makes a Portfolio a Portfolio ?*. Educational Leadership.
- Barrett, H. C. (2007). *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement : The REFLECT Initiative.* Journal of Adolescent & Adult Literacy.

34. Mon portfolio de compétences

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Objectif : Introduire le concept de portfolio de compétences et son utilité en arts visuels.

Activité : Présenter un exemple concret de portfolio (papier ou numérique) réalisé par un élève d'une année précédente. Montrer comment il documente la progression et valorise les apprentissages.

- Discussion guidée :
  - Pourquoi est-il important de garder une trace de ses œuvres ?
  - Comment le portfolio peut-il aider à développer ses compétences artistiques et à préparer des projets futurs ?
- Brainstorming en classe : les élèves listent ensemble les types de travaux et réflexions qu'ils et elles pourraient inclure (croquis, peintures, notes sur des artistes, réflexions personnelles, feedback reçu, etc.).

MISE EN SITUATION

Objectif : Les élèves commencent à constituer leur portfolio et réalisent une première tâche artistique pour y inclure un contenu significatif.

Activité : Exprimer une émotion par la couleur et la forme. Les élèves réalisent une peinture abstraite inspirée de l'artiste Wassily Kandinsky.

Étape 1 : présentation de Kandinsky et ses techniques.

Étape 2 : réalisation individuelle d'une œuvre abstraite en expérimentant les couleurs et les formes pour exprimer une émotion choisie.

Étape 3 : rédaction d'un court texte réflexif : quelle émotion as-tu voulu exprimer ? Quels outils ou techniques as-tu utilisés ? Quels défis as-tu rencontrés ? Comment les as-tu surmontés ?

MISE EN COMMUN

Objectif : Partager et discuter des œuvres pour améliorer la réflexion critique et recevoir du feedback constructif.

Activités :

- Organiser un atelier de feedback par petits groupes :
  - Chaque élève présente son œuvre et son texte réflexif à ses camarades.
  - Les pairs formulent des retours constructifs à l'aide d'une trame fourni par l'enseignant·e (par exemple : « *Qu'est-ce que tu trouves efficace dans l'œuvre ?* », « *Comment pourrait-elle être améliorée ?* »).
- Faire une synthèse collective en classe : discussion sur les apprentissages réalisés grâce au feedback et sur l'importance de documenter ces retours dans le portfolio.

PROLONGEMENT

Objectif : Étendre l'utilisation du portfolio à d'autres projets et réfléchir à long terme.

Activités :

- Mettre à jour régulièrement le portfolio :
  - Les élèves ajoutent d'autres projets réalisés durant le semestre, en incluant des photos, des textes réflexifs et les feedbacks reçus.
  - Réflexion guidée par l'enseignant·e, par exemple : « *Quels progrès as-tu faits ? Quelles compétences aimerais-tu encore développer ?* »
- Organiser une exposition de fin d'année : chaque élève sélectionne ses meilleures œuvres et prépare une présentation synthétique de son portfolio pour une exposition ouverte aux camarades, parents et enseignant·es.

Niveau d'engagement II

35 Travailler intelligemment avec la méthode Pomodoro

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Stratégies d'apprentissage :** • Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage en se donnant des méthodes de travail efficaces. **Collaboration :** • Action dans le groupe. • Prise en compte de l'autre.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 38 :** expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Maximiser le transfert et la généralisation.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs outils pour la construction, la composition et la créativité.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

QUOI ?

Développée par Francesco Cirillo, la technique Pomodoro est une manière de diviser le travail en intervalles prévisibles de 25 minutes de travail et de cinq minutes de repos. Cette technique permet souvent d'accroître la productivité et d'améliorer les compétences des élèves en matière de gestion du temps, en les aidant à mieux se concentrer sur leurs tâches tout en évitant la fatigue cognitive.
Après quatre sessions, une pause plus longue de 15 à 30 minutes est accordée, ce qui aide les élèves à maintenir leur attention et à progresser de manière structurée.

POURQUOI ?

- **Améliorer la concentration et limiter les distractions :** en découpant le travail en intervalles courts et ciblés, les élèves peuvent se concentrer pleinement sur une tâche sans se sentir dépassé·es par l'ensemble de l'activité ou de l'exercice à accomplir.
- **Gérer le temps efficacement :** cette méthode aide les élèves à structurer leur temps et à évaluer la durée nécessaire pour accomplir une tâche. Grâce à cette méthode, les élèves peuvent simplifier leur travail, savoir combien de temps et d'efforts une tâche nécessite réellement afin d'accomplir plus de travail dans le même laps de temps.
- **Favoriser la gestion du stress :** les pauses régulières préviennent la surcharge mentale et réduisent le stress lié aux longues périodes de travail.
- **Développer des habitudes de travail autonomes :** les élèves apprennent à prioriser leurs tâches et à travailler de manière autonome.

35. Travailler intelligemment avec la méthode Pomodoro

COMMENT ? ET DÉROULEMENT

LA TECHNIQUE POMODORO

1. **Introduire la méthode :** expliquez aux élèves les principes de la méthode Pomodoro et ses avantages. Utilisez un exemple concret, par exemple une session de préparation d'une évaluation ou d'un examen.



2. **Choisir une seule tâche à accomplir :** demandez aux élèves d'identifier une tâche spécifique qu'ils et elles souhaitent réaliser. Demandez-leur de se concentrer uniquement sur celle-ci pendant 25 minutes.



3. **Démarrer un minuteur de 25 minutes :** les élèves se concentrent sur leur tâche sans interruption pendant cette période.



4. **Faire une pause de 5 minutes :** encouragez les élèves à se lever, à s'hydrater ou à s'étirer, pratiquer un exercice de relaxation.



5. **Répéter le cycle :** après quatre cycles, proposez une pause plus longue (par exemple de 30 minutes).



6. **Mettre en commun une réflexion sur l'expérience :** à la fin de la session, demandez aux élèves de formuler ce qui a bien fonctionné et ce qu'ils et elles pourraient améliorer.

Conseils pratiques :

- Utilisez des minuteurs visuels pour aider les élèves à s'engager dans ce type de travail par intervalles et à intérioriser les périodes.
- Des minuteurs en ligne sont disponibles, par exemple ici : https://pomofocus.io
- Vous pouvez ajuster cette durée en fonction de vos besoins et du type de tâche à accomplir, mais si c'est la première fois, commencez par un Pomodoro traditionnel : 25 minutes de travail, 5 minutes de repos.
- En tant qu'enseignant·e, tirez vous aussi profit de cette méthode en la modélisant dans votre propre enseignement, en vous offrant et en offrant à vos élèves de courtes pauses pendant les périodes d'enseignement.

Références bibliographiques

- Cirillo, F. (2014). *La Méthode Pomodoro : Les secrets pour mieux gérer son temps et réussir ses projets*. Éditions Diateino.
- Delcroix, B. (2019). *Apprendre à apprendre : Développer ses compétences et réussir au lycée*. Éditions Eyrolles.
- Baude, S. (2018). *Je réussis mes études : Méthodes et outils pour apprendre efficacement.* Éditions Nathan.
- Chabot, M. (2017). *Les clés de l'organisation scolaire : Mieux gérer son temps au collège et au lycée*. Éditions Hachette Éducation.
- Centre national de documentation pédagogique (CNDP). (2016). *La gestion du temps pour mieux apprendre.* CNDP.

NIVEAU III : APPROFONDISSEMENT

Vers des pratiques plus inclusives en classe



* Ou plus selon le projet personnel de l'enseignant·e

Niveau
d'engagement III

36 Qui suis-je vraiment ?

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; manifester de plus en plus d'indépendance. **Pensée créatrice :** Développement de la pensée divergente : varier ses sources d'inspiration. Reconnaissance de sa part sensible : faire une place au rêve et à l'imaginaire ; identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires. Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix individuels et l'autonomie. • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité. • Promouvoir l'importance des buts et des objectifs	

QUOI ?

Cette activité offre aux élèves l'opportunité d'explorer leur identité. Elle leur permet de mieux se connaître, ce qui les protège des effets négatifs de la pression des pairs. Elle contribue également à renforcer leur estime de soi et leur confiance en soi.

36. Qui suis-je vraiment ?

POURQUOI ?

L'adolescence, période charnière du développement humain, est marquée par des changements cognitifs, sociaux et émotionnels qui influencent la formation de l'identité. Selon les théories de la cognition sociale, travailler sur la compréhension de l'identité avec des élèves de 12 à 15 ans est essentiel pour plusieurs raisons :

- **Développer l'identité personnelle et sociale :** les adolescent·es se construisent à la fois une identité personnelle, qui reflète leurs traits uniques, et une identité sociale, basée sur leur appartenance à différents groupes *(Tajfel & Turner, 1979)*. Les activités explorant ces dimensions aident les élèves à mieux comprendre qui ils et elles sont et comment ils et elles se situent dans leurs environnements sociaux. Cela leur permet de naviguer dans des relations complexes et d'affronter les défis de la pression des pairs.
- **Renforcer l'estime de soi et la confiance en soi :** les processus de catégorisation et de comparaison sociale, caractéristiques de la cognition sociale, peuvent influencer positivement ou négativement l'estime de soi des adolescent·es *(Harter, 1999)*. En leur permettant de réfléchir sur leur identité, cette activité réduit les impacts négatifs des comparaisons défavorables et soutient une perception positive d'eux-mêmes et elles-mêmes. Une identité bien ancrée est associée à une meilleure résilience face aux défis scolaires et sociaux *(Erikson, 1968)*.
- **Réduire les effets négatifs de la pression des pairs :** à cet âge, les adolescent·es sont particulièrement sensibles à l'influence des pairs. Une compréhension approfondie de leur identité personnelle permet de mieux résister à des comportements conformistes ou à des décisions influencées par le groupe *(Brown, 2004)*. Selon la cognition sociale, la conscience de soi et la capacité à évaluer ses propres valeurs et croyances jouent un rôle clé pour contrer la pression sociale.
- **Développer des compétences émotionnelles et sociales :** l'exploration de l'identité favorise également le développement des schémas de soi *(Markus, 1977)*, essentiels pour reconnaître et réguler ses émotions, renforcer ses relations interpersonnelles et adopter des comportements prosociaux. Comprendre les multiples facettes de son identité permet aux élèves de mieux interagir avec les autres, en respectant les différences et en valorisant leur unicité (*Bandura, 2001)*.
- **Prévenir les stéréotypes et les biais :** en abordant l'identité de manière consciente, les adolescent·es apprennent à dépasser les biais cognitifs liés aux stéréotypes ou aux idées préconçues sur eux-mêmes et elles-mêmes et les autres *(Dweck, 2006)*. Cela encourage une vision plus inclusive et nuancée des relations sociales, essentielle dans un contexte de diversité culturelle et sociale.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** présentez des exemples de collage, recueillez les impressions des élèves et présentez l'activité.
2. **Discuter en classe sur la notion d'identité.**
3. **Créer un collage illustrant sa propre identité :** les élèves utilisent les magasines à disposition pour créer un poster sous forme de collage.
4. **Présenter sa création à la classe :** tous les posters sont affichés dans la classe et ceux et celles qui le souhaitent présentent leur création.
5. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves comment ils et elles se sentent, si cette activité leur permet déjà de mieux se connaître et si leur regard sur eux-mêmes et elles-mêmes a changé.

Cette activité peut être intégrée à une séance de vie de classe, particulièrement lors d'une réflexion sur l'identité, les relations sociales et la place de l'élève dans le groupe.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective.* Annual Review of Psychology, 52, 1-26.
- Brown, B. B. (2004). *Adolescents' relationships with peers*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of Adolescent Psychology (pp. 363–394). Wiley.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success.* Random House.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis.* W. W. Norton & Company.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Guilford Press.
- Markus, H. (1977). *Self-schemata and processing information about the self.* Journal of Personality and Social Psychology, 35(2), 63–78.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict.* In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The Social Psychology of Intergroup Relations (pp. 33–47). Brooks/Cole.

36. Qui suis-je vraiment ?

DÉROULEMENT

En amont de l'activité, demander aux élèves d'apporter des images, des magazines, des photographies… qu'ils et elles pourront utiliser durant l'activité.
Matériel supplémentaire à prévoir : feuilles A3, colle, ciseaux, papiers de couleur, feutres ou crayons de couleurs.

SENSIBILISATION

- Projeter des exemples de collages, tels que « *Territory of my Mother's Death* », un collage et dessin de Babi Badalov.

Remarque : Montrer plusieurs productions d'artistes peut aider les élèves à réaliser leur propre production. Cela peut demander du temps, aussi ne pas hésiter à prendre plusieurs séances pour effectuer ce travail.

- Demander aux élèves de partager leurs impressions face à ces productions.
- Annoncer qu'ils et elles vont aussi créer un poster en utilisant la technique du collage. Ce collage leur permettra de visualiser ce qui les définit, de manière créative et personnelle.

MISE EN ŒUVRE

Étape 1

Remarque : Avant de commencer l'activité, il est essentiel que les élèves comprennent bien ce que signifie « identité ». Voici une définition simple et accessible : *L'identité, c'est ce qui fait de toi une personne unique. C'est un mélange de tout ce que tu es : tes qualités, tes goûts, tes valeurs, tes rêves, ton histoire, et les groupes auxquels tu appartiens, comme ta famille, tes ami·es ou ta culture.*

Consigne : Vous créez un collage qui représente votre identité. Pour cela, vous découpez et collez des images issues de magazines, de journaux ou de dessins personnels qui reflètent les éléments suivants de votre identité :

Les activités que vous aimez : les sports, la musique, les études, la lecture, etc.
Les personnes importantes pour vous : les membres de votre famille, vos ami·es, des personnes qui vous inspirent, etc.
Les événements marquants de votre vie : les moments qui ont façonné qui vous êtes aujourd'hui, comme un voyage, une rencontre importante, un changement dans votre vie, etc.
Vos passions et loisirs : ce qui vous rend heureux ou heureuse, ce que vous faites pour vous évader, vous détendre ou vous réaliser.

- Demander aux élèves d'utiliser les magazines mis à disposition pour découper les images qui les touchent et créer un poster sous forme de collage sur une feuille A3.

Étape 2

Consigne : Vous découvrez les créations de vos camarades.

- Une fois les collages terminés, afficher les posters réalisés au tableau.
- Demander à quelques volontaires de venir présenter leur création à l'ensemble de la classe. Ils et elles pourront expliquer aux autres ce qu'ils et elles ont choisi et pourquoi ces éléments sont significatifs pour eux et elles.

CONCLUSION

Demander : comment vous êtes-vous senti·es pendant cette activité ? Avez-vous le sentiment d'avoir mieux compris qui vous êtes ? Votre regard sur vous-même a-t-il changé ? De quelle manière ? Pourquoi ?

Niveau
d'engagement III

37 Mon futur métier

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; manifester de plus en plus d'indépendance. **Communication :** Analyse des ressources : explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ; sélectionner les ressources pertinentes ; recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix individuels et l'autonomie. • Souligner l'importance des buts et des objectifs. • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves. • Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.	

QUOI ?

Cette activité permet de stimuler la réflexion des élèves sur leurs préférences, leurs qualités et leurs réussites pour renforcer la prise de conscience de soi. Cela crée un contexte qui donne du sens à l'acquisition des compétences scolaires et encourage ainsi l'engagement dans l'apprentissage.

37. Mon futur métier

POURQUOI ?

La projection dans le futur professionnel est une pratique essentielle pour l'engagement et la motivation des élèves dans leurs apprentissages. En s'imaginant dans leur futur métier, les élèves se connectent à des objectifs personnels, ce qui stimule leur implication et leur investissement dans les activités éducatives. Cette approche s'inscrit dans le cadre de la pédagogie orientée vers l'action et la réflexivité, où l'élève devient acteur ou actrice de son apprentissage en se projetant dans un contexte réel ou potentiel de pratique.

La projection dans le métier futur a été largement étudiée en pédagogie et en psychologie de l'éducation. Elle repose sur des théories telles que celles de la motivation intrinsèque, de l'auto-détermination *(Deci & Ryan, 1985)* et du modèle de la motivation de réussite (*Atkinson, 1957)*. Ces approches mettent en avant l'importance de l'établissement de buts significatifs pour le développement de l'engagement et la persévérance.

- **Théorie de la motivation intrinsèque** *(Deci & Ryan, 1985)* : cette théorie suggère que les élèves s'engagent plus efficacement lorsqu'ils et elles poursuivent des activités par intérêt et plaisir intrinsèque. Se projeter dans un métier futur aide à établir une connexion entre les connaissances et les compétences acquises et leur application dans un contexte de vie réel.
- **Modèle de la motivation de réussite** *(Atkinson, 1957)* : cette approche explique que la motivation est influencée par le désir de réussir et la peur de l'échec. En identifiant un objectif de carrière, les élèves sont motivé·es par la perspective de réussir dans leur domaine choisi et peuvent ainsi surmonter l'appréhension de l'échec.

COMMENT ?

1. **Créer un climat de confiance :** pour que les élèves partagent librement leurs réflexions, il est essentiel de créer un environnement respectueux et ouvert.
2. **Présenter l'importance de la projection dans un métier :** expliquez aussi en quoi elle peut influencer positivement la motivation et l'engagement.
3. **Présenter les objectifs de l'activité aux élèves.**
4. **Donner un temps de réflexion individuelle, puis un partage en petits groupes.**
5. **Proposer un bilan collectif :** faites émerger les points communs et échangez sur les prochaines étapes à mettre en œuvre pour accomplir leurs objectifs.

Références bibliographiques

- Atkinson, J. W. (1957). *Motivational determinants of risk-taking behavior.* Psychological Review.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Springer Science & Business Media.

37. Mon futur métier

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : comment imaginez-vous votre vie professionnelle future ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous répondez individuellement aux questions suivantes : quelles sont les activités que j'aime faire ? Dans quelles situations je me sens le ou la plus compétent·e ? Quelles qualités me définissent ?

Étape 2

Consigne : Vous échangez en petits groupes pour partager et discuter de vos réflexions afin de vous enrichir par les perspectives des autres.

Étape 3

Consigne : Vous explorez des métiers grâce à des études de cas ou des témoignages.

- Proposer aux élèves des fiches métiers, des portraits de travailleurs et travailleuses.
- Terminer le travail par un moment de projection : les élèves imaginent leur futur professionnel en prenant en compte leurs compétences et intérêts.

CONCLUSION

Demander : comment vous êtes-vous senti·es pendant cette activité ? Avez-vous le sentiment d'avoir mieux compris ce que vous aimez faire et savez faire ? Votre regard sur vous-même a-t-il changé ? De quelle manière ? Pourquoi ?

PROLONGEMENT

Faire réfléchir les élèves sur la manière dont leurs goûts et compétences peuvent être utiles dans le monde professionnel de demain.

Niveau
d'engagement III

38 Je m'engage

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :

Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte des divergences.

Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; percevoir l'influence du regard des autres ; manifester de plus en plus d'indépendance.

Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; articuler et communiquer son point de vue ; reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; confronter des points de vue ; participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

Pensée créatrice :

Élaboration d'une opinion personnelle : mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ; explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.

Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues ; comparer son opinion à celle des autres ; faire une place au doute et à l'ambiguïté ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres ; comparer les chemins, les procédures et les stratégies utilisées par d'autres ; explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :

- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :

- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité met en lumière la richesse de la diversité humaine et souligne l'importance de prévenir et de combattre les discriminations et violences liées aux différences. Elle invite les jeunes à réfléchir à leur comportement face à la diversité et à l'impact qu'ils peuvent avoir sur la société dans la construction de la paix.

38. Je m'engage

POURQUOI ?

La question de la diversité humaine — qu'elle soit culturelle, ethnique, sociale ou religieuse — représente un enjeu majeur dans les sociétés contemporaines. L'unité de l'humanité, tout en étant un principe fondamental de la dignité humaine, se forge à travers la reconnaissance et la valorisation de la diversité. La diversité, loin d'être un facteur de division, représente un potentiel d'enrichissement mutuel et de progrès pour les sociétés. Cependant, ce potentiel ne peut se réaliser que dans un environnement où les discriminations et les violences liées aux différences sont activement combattues. En effet, malgré la richesse que la diversité humaine apporte, elle demeure souvent une source de conflits et de discriminations. Les préjugés, stéréotypes et violences qui en découlent constituent des obstacles majeurs à la construction d'une société juste et pacifique. Les travaux du psychologue social Henri Tajfel ont montré que l'appartenance à un groupe social spécifique (selon la couleur de peau, la religion ou l'ethnie) peut favoriser l'hostilité et les discriminations envers les autres groupes, même en l'absence de différences substantielles *(Tajfel, 1981)*. Ce phénomène, connu sous le nom de discrimination intergroupe, souligne l'importance de prévenir et d'éradiquer les mécanismes sociaux et psychologiques qui alimentent la haine et la violence.

Pour développer l'ouverture chez les élèves, il est recommandé de :

- **Mettre en place des discussions structurées** qui permettent d'aborder les stéréotypes et les préjugés.
- **Créer des projets collaboratifs** où les élèves travaillent ensemble à des objectifs communs, favorisant ainsi la compréhension de la valeur de la diversité.
- **Utiliser des récits et des témoignages** qui illustrent les expériences vécues par des personnes de différentes origines ou parcours, afin d'humaniser la diversité.
- **Organiser des ateliers de sensibilisation** pour aborder des thèmes comme la gestion des conflits, la communication respectueuse et l'inclusion.

COMMENT ?

1. **Planifier :** identifiez les objectifs pédagogiques, tels que le renforcement de la tolérance, la promotion du respect mutuel et l'acquisition de compétences en communication interculturelle.
2. **Sélectionner des activités :** choisissez des exercices adaptés à l'âge et au niveau des élèves, tels que des jeux de rôle, des débats modérés ou des études de cas.
3. **Encourager la participation :** assurez-vous que tous les élèves aient la possibilité de s'exprimer et de partager leurs points de vue dans un climat de respect.
4. **Évaluer :** évaluez non seulement la compréhension des concepts, mais aussi la participation active et l'engagement des élèves.

Références bibliographiques

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior.* In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), Psychology of Intergroup Relations.

38. Je m'engage

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 21

SENSIBILISATION

- Demander : vous êtes-vous déjà engagé·es pour une cause ?
- Donner des exemples comme le développement durable ou le sport pour illustrer l'engagement.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous lisez l'extrait de la *Lettre à la jeunesse* d'Amadou Hampâté Bâ (voir annexe 21).

- Après quelques minutes, inviter des élèves à lire le texte à voix haute.
- Demander aux élèves ce qu'ils et elles ont compris et ce qui reste flou.
- Demander : qu'évoque ce texte pour vous en lien avec la diversité, l'inclusion et le partage ?

Étape 2

Consigne : Vous répondez à des questions pour stimuler votre réflexion autour du thème de l'engagement.

- Inviter les élèves à se regrouper avec leurs voisin·es direct·es.
- Noter les trois questions suivantes au tableau :
  1. Comment Amadou Hampâté Bâ perçoit-il les relations entre les hommes ?
  2. Pourquoi Amadou Hampâté Bâ invite-t-il la jeunesse à l'engagement ?
  3. Que signifie « *faire un pas vers l'autre* » dans ce texte ?
- Les élèves discutent de ces questions en groupe et notent leurs réponses.
- Inviter des porte-paroles de chaque groupe à partager leurs réflexions. La classe échange sur les différentes réponses.

CONCLUSION

Demander : avez-vous aimé cette activité ? Pourquoi ? Quel est le message clé du texte ? En quoi ce message est-il important pour bien vivre ensemble ? Quelle conclusion en tirez-vous par rapport à votre comportement ?

PROLONGEMENTS

- **Débat philosophique :** organisez un débat sur la phrase : « *Faire un pas vers l'autre est plus enrichissant que les conflits* ».
- **Projet collaboratif :** encouragez les élèves à lancer une initiative concrète, comme une journée interculturelle, une action solidaire ou un projet écoresponsable.

Niveau
d'engagement III

39 Mes valeurs

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; manifester de plus en plus d'indépendance. **Communication :** Imaginer des utilisations possibles. **Pensée créatrice :** Développement de la pensée divergente : varier ses sources d'inspiration ; exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; expérimenter des associations inhabituelles. Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix individuels et l'autonomie. • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité. • Promouvoir l'importance des buts et des objectifs.	

? QUOI ?

Cette activité a pour objectif d'aider les élèves à réfléchir à leurs propres valeurs et à les identifier. Ils et elles peuvent ainsi développer leur « boussole intérieure », c'est-à-dire une référence personnelle qui oriente leur comportement, leurs choix et leur manière de vivre en société. Cela les aide à mieux comprendre ce qui est important pour eux et elles et à intégrer ces valeurs dans leur quotidien. En tant qu'enseignant·es, il est essentiel de guider les élèves dans cette exploration tout en respectant la diversité des valeurs et des opinions. En les aidant à découvrir leurs propres valeurs, les enseignant·es les accompagnent vers un plus grand épanouissement personnel, une meilleure gestion de leurs choix et un comportement respectueux des autres dans un cadre collectif.

39. Mes valeurs

POURQUOI ?

Les valeurs jouent un rôle clé dans la construction de l'identité personnelle et dans la façon dont une personne interagit avec les autres et son environnement. Il est important pour les élèves de comprendre ce qui est essentiel pour eux afin de mieux aligner leurs actions avec leurs aspirations profondes. Les valeurs sont des piliers qui influencent nos décisions, attitudes et comportements, et elles peuvent être façonnées par l'éducation, la culture, les expériences et les réflexions personnelles.

En connaissant leurs valeurs, les élèves peuvent mieux se comprendre, prendre des décisions plus authentiques et développer leur confiance en eux et elles. Cela les aide aussi à mieux interagir avec les autres, à respecter des points de vue différents et à coopérer dans un environnement de respect mutuel.

Tout aussi important, les valeurs sont ce qui permet de prévenir les violences et de développer une culture de paix partagée. La culture de la paix a été définie par l'UNESCO en 1999 comme suit:

La culture de la paix est «l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération» (...). (*Source : ONU, « Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix », résolution 53/243, p. 2, Assemblée Générale, 93e session, 1999.)*

Une version simplifiée et actualisée de cette définition peut se formuler comme suit : « Les valeurs, les attitudes et les compétences qui favorisent des relations humanisées, permettent le respect de la vie, instaurent un climat harmonieux et assurent le vivre-ensemble.» (*Source : https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/culture_de_la_paix_definition_alternative)*

COMMENT ?

VOIR ANNEXE 22

1. **Introduire la notion de valeurs :** commencez par expliquer aux élèves ce que sont les valeurs et pourquoi il est important de les connaître. Utilisez des exemples concrets pour les aider à mieux comprendre comment les valeurs influencent les choix et les actions.
2. **Présenter le Cercle des valeurs (annexe 22) illustrant 4 types de valeurs : personnelles, humaines, sociales, universelles.**
3. **Activité de réflexion personnelle :** demandez aux élèves de réfléchir individuellement aux valeurs qui résonnent le plus en eux et elles et d'expliquer pourquoi.
4. **Organiser une discussion en groupe ou en classe entière :** les élèves partagent leurs réflexions et échangent sur les différences et les similitudes dans leurs choix de valeurs. Cette étape favorise l'ouverture d'esprit et le respect des choix des autres.
5. **Faire une synthèse ou dessiner sa « boussole intérieure » :** demandez aux élèves de rédiger un court texte ou de dessiner une « boussole intérieure », un totem ou l'arbre de leurs valeurs, qui représente les valeurs qu'ils et elles ont choisies.
6. **Appliquer ces valeurs dans la vie quotidienne :** incitez les élèves à réfléchir à la manière dont leurs valeurs influencent leur vie quotidienne. Par exemple, comment ces valeurs les aident-elles dans leurs relations avec les autres, à l'école ou à la maison ?

39. Mes valeurs

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXES 22

SENSIBILISATION

Demander aux élèves de réfléchir quelques minutes à ce qui est important pour eux et elles dans leur vie et laisser un temps pour le partage.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous lisez des définitions (voir annexe 22) et complétez votre liste élaborée précédemment en phase de sensibilisation.

- Distribuer l'annexe 22 aux élèves.
- Par groupes de trois, les élèves échangent sur les mots qu'ils et elles ont listés. Ils et elles peuvent ajuster leurs choix après la discussion.

Étape 2

- Expliquer : les définitions proposées font référence à des valeurs : ce sont nos piliers profonds qui nous poussent à agir d'une certaine manière ou à prendre des décisions spécifiques.
- Demandez aux élèves de construire leur cercle de valeurs avec les mots qu'ils ont retenu en s'inspirant du cercle de valeurs présenté en annexe 22.

Étape 3

- Demander : pourquoi selon vous, la justice et l'égalité ont-elles une place particulière parmi toutes ces valeurs ? En quoi ces valeurs sont-elles importantes pour notre vie à toutes et tous et pour la vie sur Terre sous toutes ces formes ?
- Discuter alors du texte suivant :

La justice et l'égalité *sont des valeurs qui concernent tous les êtres humains, indépendamment de leur origine, de leur culture ou de leurs croyances. Elle repose sur l'idée que tous les individus ont les mêmes droits et doivent être traités avec respect et justice. L'universalisme invite à dépasser les frontières sociales, ethniques et nationales pour promouvoir une solidarité globale et une fraternité universelle. En ce sens, il encourage une vision du monde où les différences sont reconnues et célébrées, tout en cherchant à garantir un avenir commun fondé sur la paix, l'inclusion et les droits humains.*

MISE EN COMMUN

- Demander : comment vous êtes-vous senti·es pendant cette activité ? Avez-vous le sentiment d'avoir mieux compris qui vous êtes ? Votre regard sur vous-même a-t-il changé ? De quelle manière ? Pourquoi ? comment ?

PROLONGEMENTS

- Proposer aux élèves de réaliser une production qui présente leurs valeurs. Ils et elles peuvent réaliser par exemple une boussole, un totem, un arbre… et inscrire dessus les valeurs qui comptent pour eux et elles.
- Présenter la définition simplifiée de la culture de la paix. Expliquer que c'est important pour la classe, pour nos vies et aussi pour construire un monde meilleur. Faire réfléchir à chaque terme pour assurer leur bonne compréhension, puis demander de formuler une définition pour la classe, par petits groupes.

Niveau
d'engagement III

40 Mes valeurs humaines

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; manifester de plus en plus d'indépendance. **Communication :** Imaginer des utilisations possibles. **Pensée créatrice :** Développement de la pensée divergente : varier ses sources d'inspiration ; exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; expérimenter des associations inhabituelles. Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 28 :** Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix individuels et l'autonomie. • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité. • Promouvoir l'importance des buts et des objectifs.	

QUOI ?

Cette activité permet de confronter les élèves à un dilemme moral concret tout en leur offrant un cadre pour réfléchir aux valeurs humaines essentielles pour favoriser l'entraide, le respect et la compréhension des différences culturelles.

POURQUOI ?

À l'école, pour apprendre et s'épanouir, l'élève a besoin d'interagir de manière constructive et bienveillante avec ses pairs et les adultes qui l'entourent. Cet environnement, où l'élève passe une grande partie de son temps, peut être très différent de son cadre habituel. En raison de sa diversité, le milieu scolaire peut perturber ses repères et provoquer un malaise chez certain·es élèves.

Afin de prévenir les violences, il est essentiel de **développer des compétences comme l'empathie, l'appréciation, la considération et la fraternité.** Ces compétences se fondent sur les valeurs humaines correspondantes de chacun et sont profondément enracinés dans les comportements. Certains chercheurs s'accordent à dire que ces valeurs influencent davantage les comportements que le raisonnement conscient. Selon Selman *(Levitt, Selman et Richmond, 1991)*, pour comprendre les liens entre la pensée et la conduite sociale d'un individu, en particulier dans un contexte de comportement à risque, nous devons essayer de comprendre la signification que cet

individu, avec ses propres passions, aspirations, frustrations et anxiété, accorde à ce comportement. La signification personnelle d'un comportement social comprend les valeurs, les croyances, les attitudes de la personne face à ce comportement. Il s'agit là de dimensions clés du concept de Soi de l'individu et de sa façon d'entrer en relation avec les autres.

Ainsi, **travailler sur les valeurs humaines est une mission importante de l'école.** Cela participe à la prévention des violences et à la lutte contre le « désengagement moral », qui rend acceptables des comportements contraires aux normes sociales. Gini et al. *(2014)* soulignent que, dès leur jeune âge, les individus qui se désengagent moralement peuvent percevoir certains comportements antisociaux comme raisonnables ou justifiés, au moins dans certaines situations, même s'ils ont intériorisé des règles morales interdisant de tels agissements. En effet, la recherche montre que les enfants et adolescent·es qui approuvent de tels mécanismes sont plus susceptibles de s'engager dans des comportements agressifs et dans des situations de harcèlement entre pairs.

COMMENT ?

1. **Annoncer les objectifs de l'activité.**
2. **Définir les valeurs humaines :** fournissez une définition et mettez en évidence leur importance dans l'éducation : tolérance ; respect ; bienveillance ; considération ; appréciation ; empathie.
3. **Partager des exemples de valeurs humaines :** choisissez des exemples dans la vie quotidienne des élèves, mais aussi dans la relation entre enseignant·es, élèves et parents.
4. **Identifier ses valeurs humaines fondamentales :** invitez les élèves à réfléchir sur les valeurs humaines qui, selon eux et elles, sont fondamentales dans leurs relations aux autres.
5. **Proposer des situations mettant en jeu les valeurs humaines :** présentez des scénarios ou des études de cas (par exemple, gestion des conflits en classe, soutien aux élèves en difficulté, promotion de l'inclusion).
6. **Organiser des groupes de discussion :** les élèves analysent ces situations et identifient les valeurs humaines à promouvoir dans chaque contexte.
7. **Partager des exemples personnels :** encouragez les élèves à partager des exemples personnels où ils et elles ont observé l'impact positif ou négatif des valeurs humaines dans leurs relations.

Références bibliographiques

- Gini et al., 2014, *Moral disengagement among children and youth : a meta-analytic review of links to aggressive behavior,* article ResearchGate.
- SELMAN, R. L. et SCHULTZ, L. H. (1990), *Making a friend in youth : Developmental Theory and Pair Therapy, Chicago,* The University of Chicago Press.
- SELMAN, R. L., et SCHULTZ, L. H. (1989), *« The INS Evaluation Form », DIONNE, J. (1993), Grille d'observation et d'évaluation des stratégies de négociation inter-personnelle,* GRAD, Université de Montréal, École de psycho-éducation.

40. Mes valeurs humaines

DÉROULEMENTS

VOIR ANNEXES 22 23

DÉROULEMENT 1 : SELON LA MÉTHODE SELMAN

1. PRÉSENTATION DU DILEMME

- Lire ou distribuer le texte du dilemme à la classe (voir annexe 23).
- Reformuler le problème pour souligner la complexité des perspectives : *« Marco a exprimé son opinion sur la fête traditionnelle d'Indira, mais son commentaire a blessé cette dernière. Le groupe d'ami·es se divise, et Marco ne sait pas comment réagir : doit-il exprimer ses intentions, présenter des excuses ou justifier son point de vue ? »*

2. IDENTIFICATION DES PERSPECTIVES (POURQUOI ?)

Consigne : Vous réfléchissez au point de vue de chaque personnage impliqué dans cette situation.

Marco : Pourquoi a-t-il fait ce commentaire ? Était-ce par maladresse, ignorance ou pour une autre raison ?
Indira : Pourquoi se sent-elle blessée ? Que représente cette fête pour elle ?
Babacar et Sara : Que cherchent à accomplir ces deux personnes par leur intervention ?
Le groupe divisé : Pourquoi certaines personnes soutiennent-elles Indira et d'autres Marco ?

- Les élèves discutent en petits groupes pour identifier les motivations, les émotions et les valeurs des personnages.

3. COORDINATION DES PERSPECTIVES (COMMENT ?)

Consigne : Vous imaginez que vous êtes Marco. Que pouvez-vous dire ou faire pour résoudre ce conflit tout en maintenant une bonne relation avec Indira et les autres ami·es ? Quels pourraient être les impacts de vos choix à court et long terme ?

- Demander : comment Marco peut-il exprimer ses intentions ? Comment pourrait-il négocier avec Indira et le groupe ? Quels mots ou comportements aideraient à réparer la situation ?
- Les élèves proposent des actions concrètes pour répondre aux questions.

4. MISE EN ŒUVRE ET PRISE DE DÉCISION

Consigne : En groupe, vous discutez des actions possibles et vous choisissez celle qui semble la plus appropriée.

- Les élèves partagent leur décision avec la classe en expliquant pourquoi ils et elles pensent qu'elle est la meilleure option et comment ils et elles la mettraient en œuvre.

5. DÉBAT GUIDÉ ET FEEDBACK COLLECTIF

Après la présentation des groupes, guider un débat pour analyser les forces et limites des différentes propositions. Demander : cette solution permet-elle à Marco de maintenir une relation positive avec Indira ? Comment Indira pourrait-elle réagir ? Cette approche contribue-t-elle à la cohésion du groupe ?
Proposer l'annexe 22 pour alimenter le débat.

6. RÉSOLUTION COLLECTIVE ET APPRENTISSAGE

Avec la classe, co-construire une réponse qui intègre les meilleures idées proposées. Par exemple : *Marco pourrait expliquer qu'il ne connaissait pas cette tradition et qu'il regrette ses mots maladroits. Indira pourrait partager ce que cette fête signifie pour elle, et le groupe pourrait organiser un moment pour découvrir ensemble les différentes traditions culturelles.*

40. Mes valeurs humaines

DÉROULEMENT 2 :

1. SENSIBILISATION

Consigne : Vous écrivez au tableau cette citation de *« Des fleurs pour Algernon »* de Daniel Keyes : *« Je sais maintenant qu'il y a un détail que vous avez négligé : l'intelligence et l'instruction qui ne sont pas tempérées par une chaleur humaine ne valent pas cher. »*

- Demander aux élèves de lire cette citation et de réfléchir à ce qu'elle implique.
- Demander : pourquoi selon vous l'intelligence et l'instruction doivent-elles être accompagnées de chaleur humaine ?

Remarque : L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir sur l'importance des valeurs humaines dans les interactions sociales, et introduire l'idée que la connaissance et la compréhension ne suffisent pas sans l'empathie et la bienveillance.

2. MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous découvrez un dilemme et réfléchissez aux valeurs qui pourraient résoudre le problème**.**

- Présenter le dilemme suivant : *« Marco fait une remarque dévalorisante sur une fête traditionnelle d'Indira ce qui la blesse. Le groupe se divise : certains défendent Indira, d'autres soutiennent Marco. Babacar et Sara tentent de résoudre la situation en encourageant la discussion. »*
- Demander : parmi les valeurs humaines suivantes, quelle(s) valeur(s) pourraient résoudre le problème dans cette situation ?

  Tolérance/ Respect/ Bienveillance/ Considération/ Appréciation/ Empathie/ Fraternité ?

Étape 2

Consigne : En groupes, vous réfléchissez aux définitions des valeurs listées ci-dessus.

- Après un moment d'échange entre élèves, proposer les définitions ci-dessous et laisser les discussions se poursuivre.

  Tolérance : Accepter chez l'autre des opinions ou des comportements différents.

  Respect : Reconnaître la valeur et la dignité de l'autre.

  Bienveillance : Attitude positive et favorable envers autrui.

  Considération : Prendre en compte les raisons et sentiments de l'autre dans ses actions.

  Appréciation : Reconnaître la valeur des actions ou des idées de l'autre.

  Empathie : S'identifier aux émotions de l'autre et comprendre ce qu'il ou elle ressent.

  Fraternité : Sentiment de solidarité qui unit les individus, indépendamment de leurs différences.
- Proposer un débat sur la valeur qui, selon les élèves, serait la plus utile pour résoudre ce dilemme. Encourager les élèves à justifier leurs choix et à argumenter. Proposer l'annexe 22 pour alimenter le débat.

40. Mes valeurs humaines

3. ANALYSE ET COORDINATION DES PERSPECTIVES (SELON LA MÉTHODE DE SELMAN)

Consigne : Vous vous mettez dans la peau de Marco. Que pouvez-vous dire ou faire pour résoudre cette situation de manière respectueuse et bienveillante ? Que pourrait faire Indira pour partager son ressenti sans se montrer agressive ? Que peuvent faire Babacar et Sara pour faciliter la communication et aider à apaiser les tensions ?

- Chaque élève, en réfléchissant à sa propre perspective et à celles des autres, propose des actions concrètes pour résoudre le conflit.
- Encourager les élèves à penser à l'impact de leurs actions à court et long terme sur la dynamique de groupe. Rappeler qu'ils et elles doivent coordonner les différentes perspectives pour trouver une solution qui respecte les sentiments et valeurs de chacun·e.
- Guider un débat pour analyser les forces et limites des différentes propositions.

4. MISE EN ŒUVRE ET DÉCISION

Consigne : Vous discutez en groupe et trouvez une solution qui permette à Marco de s'excuser ou d'expliquer son point de vue, tout en tenant compte des sentiments d' Indira. Quelle approche pourrait-il adopter pour que son geste soit sincère et réparateur ? Que pourrait faire Indira pour partager sa culture de manière pédagogique et non conflictuelle ?

- Chaque groupe partage ses propositions et justifie son choix.
- Guider une réflexion sur les différentes solutions possibles, leur impact sur les relations et le respect mutuel.

5. CONCLUSION COLLECTIVE ET CLASSIFICATION DES VALEURS HUMAINES

Consigne : Après les discussions et débats, vous classez les valeurs humaines listées plus haut en fonction de leur importance pour se relier à l'autre et résoudre ce genre de situation. Vous justifiez votre classement.

- En classe entière, discuter des classements proposés par chaque groupe. Encourager les élèves à réfléchir sur la place de chaque valeur dans leurs interactions quotidiennes, notamment dans un environnement multiculturel.

Niveau
d'engagement III

41 Le règlement de l'établissement

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; articuler et communiquer son point de vue ; reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; confronter des points de vue et des façons de faire ; adapter son comportement ; participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

Stratégies d'apprentissage :
Développement d'une méthode heuristique : émettre des hypothèses ; générer, inventorier et choisir des pistes de solutions ; examiner la pertinence des choix.

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion ; mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ; explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; comparer son opinion à celle des autres ; explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité a pour objectif de permettre la compréhension et l'appropriation du règlement de l'établissement. Ce cadre est construit pour garantir une autorité juste dans la salle de classe et plus largement dans tout l'établissement. Le respect des droits et devoirs des élèves, des enseignant·es et de tous les acteurs et actrices éducatif·ves est fondamental pour établir un cadre de vie collective où chacun et chacune se sent en sécurité et respecté. Il suppose compréhension, adhésion et respect mutuel tant du côté adulte que du côté élève. Cela favorise non seulement la réussite scolaire mais aussi le développement d'une culture d'empathie et de collaboration. Créer un cadre de vie collectif en classe en s'appuyant sur une réflexion autour du règlement de l'établissement. Cette activité inclut également une opportunité pour les élèves de proposer des modifications ou des ajouts au règlement.

41. Le règlement de l'établissement

POURQUOI ?

L'école est un lieu de transmission du savoir et de socialisation, où les interactions entre les élèves, les enseignant·es et les autres acteurs et actrices éducatif·ves façonnent les conditions d'apprentissage et le climat scolaire. L'établissement d'un cadre de droits et devoirs mutuels est essentiel pour favoriser un environnement respectueux et propice au bien-être et à l'épanouissement de toutes et tous.

Les élèves ont droit à un environnement sécurisé, respectueux et équitable. Cela inclut :

- le droit à la sécurité physique et psychologique (*Bronfenbrenner, 1979*),
- le droit à l'éducation de qualité (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989),
- le droit à l'expression et à la participation (*Dewey, 1916*).

Les élèves ont aussi des responsabilités :

- le respect des règles de vie collective,
- la responsabilité envers leurs pairs et leurs enseignant·es *(Rogers, 1983)*.

De leur côté, les enseignant·es ont le droit à un environnement de travail respectueux et sécurisé, ainsi que la liberté de pédagogie dans le cadre de la loi. Ils ont également des devoirs envers leurs élèves :

- le devoir de bienveillance et d'équité *(Maslow, 1943)*,
- le devoir de professionnalisme *(Hattie, 2009)*.

Il est essentiel d'établir des règles claires et cohérentes *(Moscovici, 1976)* tout en favorisant la reconnaissance et la valorisation des contributions de chacun·e *(Honneth, 1996)*. Sensibiliser les élèves à l'importance des règles contribue à instaurer un climat scolaire harmonieux, tout en renforçant leur autonomie et leur implication dans la vie de la classe et de l'établissement. Par ailleurs, encourager un dialogue constructif sur les droits et devoirs permet de donner une voix aux élèves dans l'élaboration des règles, les engageant ainsi activement dans la co-construction de leur environnement scolaire.

Ainsi, un cadre clair, respectueux et juste a un impact positif sur le développement personnel et social des élèves *(Bronfenbrenner, 1979)*, la qualité de l'enseignement et l'efficacité pédagogique *(Dweck, 2006)* et enfin la cohésion et le climat scolaire *(Cohen et al., 2009)*.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** interrogez les élèves sur leur connaissance préalable du règlement de l'école.
2. **Mettre en évidence les droits et devoirs inscrits au règlement :** en binôme, les élèves surlignent de deux couleurs différentes les droits et devoirs inscrits dans le règlement. Notez leurs réponses en deux colonnes au tableau.
3. **S'interroger sur l'utilité des droits et devoirs :** les élèves réfléchissent sur ce point. Notez leurs réponses au tableau.
4. **Se demander comment agir pour respecter et faire respecter ce règlement :** les élèves dressent une liste des engagements qu'ils et elles peuvent prendre pour respecter ce règlement. Les droits et devoirs qui ne font pas sens pour les élèves pourront être discutés avec la direction de l'établissement.
5. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu de l'activité et dans quelles situations cette réflexion sur les droits et devoirs peut être utile selon eux et elles.

41. Le règlement de l'établissement



Cette activité se doit d'être réalisée en tout début d'année. Elle propose une activité plus engageante et remplace la lecture simple de ce texte.

Références bibliographiques

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press.
- Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). (1989).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Columbia University Press.
- Maslow, A. H. (1943). *«A Theory of Human Motivation»*. Psychological Review.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s.* Merrill.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *«School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education»*. Teachers College Record.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success.* Ballantine Books.

41. Le règlement de l'établissement

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

- Demander : connaissez-vous le règlement de l'établissement ? Quelles règles y figurent ? Lesquelles respectez-vous facilement ? Lesquelles sont plus difficiles à suivre ?
- Noter les réponses des élèves au tableau.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Nous allons réfléchir ensemble au contenu du règlement de l'établissement.

- En binôme, les élèves lisent le règlement, puis surlignent de deux couleurs différentes leurs droits et leurs devoirs inscrits dans ce règlement.
- Une fois le travail terminé, écrire au tableau, dans deux colonnes, les droits et devoirs formulés dans le règlement et retenus par les élèves.

Étape 2

Consigne : Selon vous, à quoi servent les droits et devoirs inscrits au règlement ? En binôme, vous allez lire et échanger sur l'utilité de ces droits et devoirs.

- Une fois le travail terminé, écrire au tableau les réponses des élèves.

Étape 3

- Demander aux élèves de réfléchir en groupe aux règles qui, selon eux et elles, devraient être ajoutées pour mieux refléter leur réalité et aux règles existantes qui pourraient être modifiées pour être plus adaptées ou compréhensibles.
- Chaque groupe propose une ou deux nouvelles règles ou modifications.
- Les groupes présentent leurs propositions à la classe. Les noter au tableau.
- Organiser un vote pour sélectionner les propositions à soumettre à la Direction ou au conseil des élèves pour validation.

Étape 4

Consigne : Nous allons maintenant réfléchir à la manière de garantir le respect de vos droits et devoirs. Comment agir pour respecter et faire respecter ce règlement ?

- Proposer : *« Pour garantir le respect de vos droits et de vos devoirs, moi enseignant·e X, je m'engage personnellement à … »*
- Individuellement et par écrit, demander aux élèves de dresser une liste des engagements à prendre pour respecter ce règlement en commençant pas *« Moi Y., je m'engage à …*
- Conserver sur une partie annexe du tableau, les droits et devoirs qui ne font pas sens pour les élèves. Ce contenu pourra être discuté en réunion de délégué·es afin de mettre en évidence l'importance du contenu non compris par les élèves et de discuter avec la direction de l'établissement d'un éventuel amendement afin de le rendre plus adapté aux réalités des élèves.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Que retenez-vous ? Dans quelles situations cette réflexion sur les droits et devoirs peut-elle être utile ?

Niveau
d'engagement III

42 Les sanctions positives

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; articuler et communiquer son point de vue ; reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; confronter des points de vue et des façons de faire ; adapter son comportement ; participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

Communication :
Exploitation des ressources : formuler des questions ; répondre à des questions à partir des informations recueillies ; anticiper de nouvelles utilisations.

Stratégies d'apprentissage :
Développement d'une méthode heuristique : examiner la pertinence des choix.

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : cerner la question, l'objet de la réflexion ; cerner les enjeux de la réflexion ; mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ; explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; comparer son opinion à celle des autres ; explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

? QUOI ?

Cette activité a pour objectif de renforcer le sentiment de justice et aide l'élève à cheminer vers l'auto-discipline. Elle permet d'élaborer des sanctions adaptées aux situations. Ainsi les élèves en comprennent le sens et ont la possibilité de réparer leurs comportements inappropriés.

42. Les sanctions positives

POURQUOI ?

Les règles de vie sont fondamentales pour assurer un environnement d'apprentissage sécurisé et propice à la réussite. La question ici est de savoir quelle est la meilleure manière de les faire appliquer : la punition s'avère peu efficace, les sanctions positives cherchent à favoriser la construction de l'élève. Parmi celles-ci, les sanctions réparatrices permettent mieux de relier la faute aux personnes concernées, les sanctions « apprenantes » permettent de développer simultanément les compétences académiques des élèves, les sanctions créatives permettent de développer la créativité de l'élève tout en développant des comportements adéquats.

Selon les théories de la gestion de classe, un cadre structuré et des règles claires permettent de garantir une ambiance de travail où chaque élève peut se concentrer sur son apprentissage. La recherche en sciences de l'éducation montre que les élèves ont besoin de repères pour développer leur autonomie et leur responsabilité *(Vygotsky, 1978 ; Bronfenbrenner, 1979).*

Les pratiques éducatives nécessitent une réflexion approfondie sur la manière d'appliquer les sanctions en cas de non-respect de ces règles.

Les sanctions traditionnelles, telles que la retenue, le renvoi ou des punitions classiques visent généralement à punir l'élève pour un comportement jugé inapproprié. Si ces sanctions peuvent sembler dissuasives à court terme, elles ont tendance à isoler l'élève, à diminuer sa motivation et à renforcer un sentiment d'injustice, ce qui peut conduire à des comportements de défi ou de rébellion *(Skinner, 1953 ; Goleman, 1995)*. Nelsen (2012) soutient que les résultats à long terme des punitions peuvent se résumer en 4 « R »: Rancœur, Revanche, Rébellion, Retrait (dissimulation).

En revanche, les sanctions positives visent à encourager l'élève à prendre conscience de l'impact de ses actions et à participer activement à leur réparation. Cela peut inclure des actions telles que des excuses, la restitution, ou la contribution à un projet collectif visant à réparer les dommages causés, qu'ils soient matériels ou immatériels. La recherche montre que ces pratiques sont plus efficaces pour favoriser une prise de conscience de la part de l'élève et pour promouvoir un changement de comportement durable *(Zehr, 2002 ; Hopkins, 2011).*

Les caractéristiques clés d'une sanction positive :

- **Respect de la dignité :** la sanction ne doit jamais porter atteinte à l'estime de soi ou humilier la personne.
- **Lien direct avec la faute** : elle doit être en relation avec le comportement problématique pour en renforcer la compréhension et permettre une réparation adaptée.
- **Raisonnable et proportionnée :** elle doit être mesurée et équitable, en fonction de la gravité de l'acte.

Des études ont démontré que les sanctions positives augmentent le sentiment de justice et d'appartenance des élèves, tout en réduisant le taux de récidive *(McCold et Wachtel, 1998)*. Par exemple, les programmes de justice restaurative mis en place dans certaines écoles ont permis de diminuer les comportements perturbateurs et d'améliorer le climat scolaire *(Hopkins, 2011)*. De plus, la recherche en psychologie sociale et en éducation démontre que les élèves qui participent à des actions de réparation ressentent un sentiment de satisfaction et de fierté qui est un moteur de développement personnel et social *(Ryan et Deci, 2000).*

42. Les sanctions positives

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** interrogez les élèves sur les sanctions habituellement données à l'école et leur efficacité, puis faites-les réfléchir à l'intérêt de « réparer » après avoir eu un comportement inapproprié.
2. **Découvrir la règle des 3R :** expliquez cette règle aux élèves et interrogez-les sur le sens de chaque critère.
3. **Analyser les sanctions classiques :** les élèves passent les sanctions habituellement données à l'école au travers de la règle des 3R .
4. **Proposer des sanctions alternatives :** en groupe, les élèves cherchent des sanctions alternatives respectant la règle des 3R.
5. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu de l'activité et dans quelles situations cela peut-il leur utile.

Cette activité doit faire suite au travail sur le règlement de l'établissement. Elle doit donc être réalisée en début d'année.

Références bibliographiques

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Hopkins, B. (2011). *Restorative Justice in Schools: The New Frontier*. London: Institute of Education.
- McCold, P., & Wachtel, B, 2003, *In Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice*, Berkeley Town House Cooperative Corporation
- Nelsen, J. (2012): *La discipline positive.* Paris: Marabout.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice.* Good Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

42. Les sanctions positives

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 24

SENSIBILISATION

Demander : que pensez-vous des sanctions données à l'école ? Sont-elles efficaces ? Pourquoi ? Que faites-vous pour réparer vos erreurs ? Pourquoi est-ce important de « réparer » après avoir eu un comportement inapproprié ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Nous allons découvrir ensemble la règle des 3R : toutes les sanctions, pour être réparatrices, doivent répondre à ces 3 critères, elles doivent être :

1. Respectueuses de la dignité
2. En Relation avec la faute commise
3. Raisonnables et mesurées en fonction de la faute commise

- Demander : que signifie « Respectueux de la dignité » ?
- Les élèves échangent avec leurs voisin·es sur la signification de cette phrase.
- Interroger quelques élèves et valider la bonne définition, puis l'écrire au tableau.
- Proposer le même travail pour les deux autres critères de la règle.

Étape 2

Consigne : Nous allons passer les sanctions habituellement données au travers de la règle des 3R pour voir si elles sont réparatrices.

- Demander aux élèves de donner des exemples de sanctions, puis les noter au tableau.
- En groupe, les élèves vérifient si les sanctions habituelles répondent à la règle des 3R :
  La punition est-elle Respectueuse de la dignité de l'élève ? OUI – NON
  La punition est-elle en Relation avec le comportement inapproprié ? OUI – NON
  La punition est-elle Raisonnable ? OUI – NON

Étape 3

Consigne : Nous allons proposer des sanctions alternatives qui respectent la règle des 3R.

- Les élèves travaillent en groupe puis partagent leurs propositions avec la classe.
- Noter les propositions au tableau et compléter grâce à l'annexe 24.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Pourquoi ? Qu'avez-vous appris ? Dans quelles situations cela peut-il être utile ?

PROLONGEMENTS

1. Inviter les élèves à partager en famille cette règle des 3R.
2. Organiser une séance avec tous les délégué·es de l'établissement afin de partager les sanctions réparatrices trouvées. Proposer ces sanctions à la direction de l'établissement.

Niveau
d'engagement III

43 Mon seuil de tolérance à la violence

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; reconnaître son appartenance à une collectivité.
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; adapter son comportement.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; accepter le risque et l'inconnu.
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; faire une place au doute et à l'ambiguïté ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

43. Mon seuil de tolérance à la violence

QUOI ?

Cette activité invite à réfléchir sur les différentes formes de violence. Elle aide à comprendre que celles-ci sont multiples et interconnectées, allant des actes physiques aux violences symboliques et institutionnelles. Les élèves sont aussi amené·es à examiner leur propre réaction face à la violence, afin de développer des moyens d'y faire face, de promouvoir l'assertivité et ainsi réduire l'impact de comportements nuisibles.

POURQUOI ?

La violence est un phénomène complexe et multiforme qui peut se manifester de diverses manières. Selon Galtung *(1990)*, elle peut être **physique** (coups, blessures, meurtre), **psychologique** (abus verbaux, intimidation, manipulation émotionnelle), **économique** (contrôle des ressources), **symbolique** (mécanismes de domination subtile se manifestant par des normes et valeurs sociales, *(Bourdieu, 1998)*) ou **institutionnelle** (pratiques discriminatoires dans l'éducation, la justice ou la santé).

Le ressenti personnel face à la violence dépend de nombreux facteurs, tels que la personnalité, les expériences passées et les stratégies d'adaptation individuelles. Les travaux de Lazarus et Folkman *(1984)* sur le stress et l'adaptation soulignent que la manière dont une personne évalue une situation violente influence sa réaction émotionnelle et comportementale. En outre, des recherches montrent que les personnes ayant vécu des traumatismes antérieurs sont particulièrement sensibles à la violence, ce qui peut affecter leur santé mentale à long terme *(Van der Kolk, 2014)*. De plus, les individus ayant une faible estime de soi ou un faible contrôle sur leur environnement peuvent être plus enclins à percevoir des situations comme violentes, même lorsque d'autres ne les interprètent pas ainsi *(Baumeister, 1997)*.

S'opposer à la violence et affirmer ses positions avec fermeté sont des éléments clés de sa prévention. Les théories sur l'assertivité, telles que celles proposées par Alberti et Emmons *(2008)*, suggèrent qu'une assertion claire et respectueuse aide à se protéger contre les agressions tout en favorisant des relations équilibrées.

L'opposition à la violence est aussi une démarche collective, comme l'indique Pinker *(2011)*, qui insiste sur l'importance de la coopération sociale et de politiques de tolérance zéro pour promouvoir des comportements pacifiques. Les recherches de Zimbardo (*2007*) sur l'effet de groupe et la diffusion de la responsabilité soulignent qu'une action individuelle est cruciale dans la lutte contre la violence, car l'inaction dans un groupe peut favoriser son escalade.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** introduisez la thématique par une citation, puis discutez des situations violentes que les élèves ont déjà vécues.
2. **Associer des degrés de violence à divers situations :** donnez une liste de situations aux élèves et les laissez réfléchir en binôme sur les degrés de violence que ces situations représentent pour eux et elles.
3. **Analyser les réponses de la classe :** les élèves comprennent qu'une même situation peut être perçue différemment selon les personnes puisque nous n'avons pas tous la même perception de ce qui est violent.
4. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu de l'activité, si elle va les amener à modifier leurs comportements face à la violence.

43. Mon seuil de tolérance à la violence



Cette activité peut être réalisée de manière préventive dans le cadre d'une activité de vie de classe. Elle peut également être proposée à certains élèves ou à l'ensemble de la classe après un événement marquant (comme des disputes entre élèves ou un défi à l'autorité de l'enseignant·e.

Références bibliographiques

- Alberti, R. E., & Emmons, 1974, *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior,* PsycCRITIQUES.
- Baumeister, R. F. (2013). *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard.* Springer Science & Business Media.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine.* Paris: Seuil.
- Galtung, J. (1990). *Cultural Violence*. Journal of Peace Research.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping.* New York: Springer.
- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. New York: Viking.
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma.* New York: Penguin Books.
- Zimbardo, P. G. (2007). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil.* New York: Random House.

43. Mon seuil de tolérance à la violence

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 25

SENSIBILISATION

- Lire la citation suivante : « *Je m'oppose à la violence parce que lorsqu'elle semble produire le bien, le bien qui en résulte n'est que transitoire, tandis que le mal produit est permanent.* » Mahatma Gandhi.
- Demander : avez-vous déjà été victime de violences ? Quelles formes de violence avez-vous subies ? Qu'est-ce qui peut nous rendre violents ?
- Aider les élèves à distinguer les différentes formes de violence présentes dans les exemples cités.

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous classez les différentes situations du tableau proposé selon le degré de violence ressenti : « pas du tout violent », « un peu violent » et « violence inacceptable ».

- Afficher les situations au tableau (voir annexe 25) et inviter les élèves à les analyser avec leur voisin ou leur voisine.
- Noter ensuite les réponses pour chaque situation.

Étape 2

Consigne : Nous allons maintenant analyser le tableau.

- Laisser les élèves échanger sur les réponses des un·es et des autres.
- Expliquer : une même situation peut être interprétée différemment d'une personne à l'autre, car notre perception de la violence varie : ce qui semble violent pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Quelles réflexions en retirez-vous ? Savez-vous, maintenant, reconnaître quand vous êtes violent pour les autres ? Et pour vous-même ? Comment vous sentez-vous après avoir dit non à la violence ? Savez-vous comment réagir face à la violence ?

PROLONGEMENT

1. Que faire face à la violence ?

Reprendre chaque situation violente et faire réfléchir les élèves à ce qu'ils et elles peuvent faire face à chacune d'elles. Proposer des exemples : « *Pour dépasser ma colère, je dis non, je dénonce, j'exprime mon ressenti, j'exprime mes besoins, je me réfère à la loi, je demande de l'aide, etc.*».

2. Des situations vécues

Demander aux élèves de proposer des situations vécues. L'ensemble de la classe se positionne sur celles-ci.

Niveau
d'engagement III

44 Qu'est-ce qu'un conflit ?

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte des divergences.
Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; percevoir l'influence du regard des autres ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; articuler et communiquer son point de vue ; confronter des points de vue et des façons de faire ; adapter son comportement.

Communication :
Circulation de l'information : adopter une attitude réceptive ; analyser les facteurs de réussite de la communication ; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : tirer parti des changements ; exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; se libérer des préjugés et des stéréotypes.
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ;

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ; explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues ; comparer son opinion à celle des autres ; faire une place au doute et à l'ambiguïté ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

44. Qu'est-ce qu'un conflit ?

QUOI ?

Cette activité invite les élèves à réfléchir sur la distinction entre un désaccord et un conflit. Elle leur permet également de comprendre comment éviter l'escalade d'un désaccord afin de prévenir tout acte de violence.

POURQUOI ?

Le désaccord désigne une divergence d'opinions ou de perspectives entre individus ou groupes, pouvant survenir dans divers contextes sociaux ou professionnels. Il se manifeste fréquemment par des échanges verbaux, sans nécessairement conduire à une intensification émotionnelle ou à une rupture des relations *(Fisher & Ury, 1981)*. À l'inverse, **un conflit se définit comme une situation où cette divergence se transforme en un affrontement plus marqué, souvent accompagné d'émotions fortes, de comportements hostiles, et d'une remise en question de l'identité des parties concernées** *(Deutsch, 1973)*.

La prévention des conflits repose sur des compétences spécifiques, appelées compétences socio-émotionnelles, qui jouent un rôle crucial dans la gestion des désaccords. Ces compétences incluent la gestion des émotions, l'empathie, la communication assertive, et la régulation des comportements. Elles permettent de maintenir des interactions constructives même en cas de divergence d'opinions. Selon Goleman *(1995)*, l'intelligence émotionnelle inclut la capacité de reconnaître, comprendre, et réguler ses propres émotions ainsi que celles des autres. Dans le cadre d'un désaccord, une gestion émotionnelle appropriée peut maintenir la coopération et empêcher l'escalade vers un conflit. Par ailleurs, des études sur la communication non violente (*Rosenberg, 2003)* montrent que l'écoute active et le respect des besoins de chacun et chacune sont des techniques efficaces pour prévenir les conflits et promouvoir une résolution pacifique.

L'empathie, une compétence clé de l'intelligence émotionnelle, permet de comprendre les points de vue divergents et de réduire les tensions lors d'un désaccord.

Enfin, la capacité de prendre du recul et d'adapter son discours selon le contexte social est essentielle pour éviter l'escalade du conflit. Les programmes d'éducation à la paix, qui visent à enseigner la gestion des conflits et la résolution pacifique des désaccords, jouent également un rôle important dans la construction de la paix sociale. Ces programmes, incluant souvent des approches de médiation scolaire ou communautaire, ont montré qu'ils contribuent non seulement à réduire les comportements violents, mais aussi à renforcer les compétences sociales et émotionnelles des individus.

44. Qu'est-ce qu'un conflit ?

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité** : les élèves réfléchissent à leur définition du conflit et à la différence avec un désaccord.
2. **Jouer et observer des saynètes :** deux binômes jouent la même saynète basée sur une situation de conflit, l'un dans un contexte de conflit violent, l'autre de conflit positif.
3. **Analyser les saynètes jouées :** les élèves échangent sur les différences entre les deux saynètes jouées. L'enseignant·e inscrit les réponses données au tableau et analyse l'approche des élèves face aux conflits.
4. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu de l'activité et comment ils et elles vont l'appliquer dans leur vie quotidienne.

Cette activité peut être réalisée de manière préventive dans le cadre d'une activité de vie de classe. Elle peut également être proposée à certain·es élèves ou à l'ensemble de la classe après un événement marquant comme des disputes entre élèves ou un défi à l'autorité de l'enseignant·e.

Références bibliographiques

- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes.* Yale University Press.
- Fisher, R., & Ury, W. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Penguin Books.
- Galtung, J. (1969). *Violence, Peace, and Peace Research.* Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* Bantam Books.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Puddledancer Press.

44. Qu'est-ce qu'un conflit ?

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : selon vous, qu'est-ce qu'un conflit ? Qu'elle est la différence entre un désaccord et un conflit ? Comment réagissez-vous lorsque vous vous sentez agressé·es verbalement ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Deux binômes jouent une scène de conflit, tandis que les autres élèves seront spectateurs et spectatrices. Ils et elles devront prêter attention aux mots employés, aux positions corporelles, au ton de la voix, à l'écoute, aux intentions derrière les échanges, etc.

- Inviter deux binômes à se porter volontaires pour jouer la saynète.
- Proposer la situation suivante : *« un·e élève a emprunté le manuel de classe d'une·e autre élève et le lui rend abîmé et sali. »*
- Le binôme 1 joue la scène dans un contexte de conflit violent (coupure de dialogue, violence verbale, mauvaise foi, etc.) alors que le binôme 2 joue la scène dans un contexte de « conflit positif » (recherche de solution, écoute, excuses, etc.).
- Les deux binômes disposent de quelques minutes pour préparer leur saynète, avant de la jouer à tour de rôle devant la classe. Les spectateurs et spectatrices observent attentivement l'échange.

Étape 2

Consigne : Vous allez partager votre ressenti suite à ces deux saynètes.

- Les élèves échangent en groupe sur ce qu'ils et elles ont observé des deux types de conflit. Ils et elles discutent des différences dans les mots, les gestes, les émotions perçues et la résolution des conflits.
- Chaque groupe de voisin·es de table désigne un rapporteur ou une rapporteuse pour partager avec la classe les points observés et les comparer. L'enseignant·e inscrit au tableau les différences observées entre les deux scènes et analyse l'approche des élèves face aux conflits.

Exemples de réponses

Ce qui permet de manifester son désaccord sans violence	Ce qui fait basculer le désaccord vers le conflit et la violence
Rester calme. Écouter activement. Reformuler ce que la personne nous dit. Parler en JE pour exprimer ses idées. Accepter les arguments de l'interlocuteurs sans pour autant les valider. Donner calmement des arguments pour soutenir ses idées. Eviter la situation en cas d'émotions trop fortes. Différer l'échange en cas d'émotions trop fortes.	Se laisser submerger par ses émotions. Parler en même temps que notre interlocuteur. Ne pas écouter ce qu'il a à nous dire. Dénigrer les arguments de notre interlocuteur. Ne pas soutenir ses idées. Vouloir imposer son point de vue.

CONCLUSION

Demander : qu'avez-vous appris, compris et découvert en particulier ? Comment vous êtes-vous senti·es ? Comment allez-vous mettre en œuvre ce que vous avez appris dans votre vie de tous les jours ?

Niveau
d'engagement III

45 Pour mon futur métier, stop aux stéréotypes !

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Connaissance de soi : identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Action dans le groupe : élaborer ses opinions et ses choix ; adapter son comportement.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : accepter le risque et l'inconnu.
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.
Concrétisation de l'inventivité : tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ; faire le choix de stratégies et de techniques inventives.

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; faire une place au doute et à l'ambiguïté ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

45. Pour mon futur métier, stop aux stéréotypes !

QUOI ?

Cette activité permet aux élèves de se questionner sur la notion de « stéréotype ». Ils et elles comprennent ainsi comment ces derniers influencent les choix et notamment l'exercice d'une profession et entravent ainsi la vie de chacun et chacune et plus généralement le développement de la société.

POURQUOI ?

Les stéréotypes sont des croyances simplifiées et partagées attribuant des caractéristiques homogènes à un groupe de personnes, souvent sans fondement factuel. Selon Lippmann *(1922)*, ils sont des raccourcis cognitifs qui facilitent la catégorisation. Les stéréotypes jouent un rôle central dans la façon dont nous percevons et interagissons avec les autres, en simplifiant la réalité sociale.

Les stéréotypes de genre désignent des attentes et croyances sociales associées aux sexes, enracinées dans les normes culturelles. Selon Eagly *(1987)*, ces stéréotypes associent les hommes à des traits comme la rationalité et l'indépendance, et les femmes à des traits comme l'émotivité et la collaboration. Ces croyances influencent les rôles sociaux, y compris dans le monde professionnel, où les femmes sont souvent perçues comme moins compétentes pour des positions de leadership, malgré leurs qualifications *(Heilman, 2001)*.

Les stéréotypes de genre orientent également les choix de carrière dès le plus jeune âge, en dirigeant les hommes vers des métiers techniques ou de gestion, et les femmes vers des secteurs dits « féminins » comme l'enseignement ou la santé *(Cejka & Eagly, 1999)*.

Pour lutter contre les stéréotypes de genre, il est essentiel de mettre en place des stratégies éducatives et organisationnelles :

- **S'appuyer sur le rôle central joué par l'éducation :** des programmes éducatifs qui exposent les jeunes à une vision plus équilibrée et non sexiste des rôles professionnels peuvent atténuer l'influence des stéréotypes de genre, par exemple l'intégration de la diversité dans les curricula scolaires et la promotion de modèles de rôles diversifiés.
- **Adopter des politiques de recrutement, de promotion et de formation qui promeuvent l'égalité des chances, indépendamment du sexe dans les entreprises et institutions :** par exemple, l'utilisation de processus de sélection anonymes et de formations sur les biais implicites permet de limiter l'influence des stéréotypes dans les décisions professionnelles (*Moss-Racusin et al., 2012*).
- **Mettre en avant des modèles de rôle non traditionnels :** par exemple, les femmes leaders peuvent inspirer d'autres femmes à poursuivre des carrières similaires, contribuant ainsi à briser les stéréotypes de genre *(Eagly et Carli, 2003)*.
- **Encourager les individus à reconnaître et à remettre en question leurs propres biais implicites :** par exemple, les interventions de formation sur les biais cognitifs peuvent contribuer à sensibiliser les individus et à modifier les comportements discriminatoires *(Greenwald & Banaji, 1995)*.

45. Pour mon futur métier, stop aux stéréotypes !

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** demandez aux élèves le métier vers lequel ils et elles s'orientaient étant enfant, si celui-ci a changé, et les compétences nécessaires pour l'exercer.
2. **Associer des compétences à un métier :** donnez une liste de savoirs et de qualités et laissez les élèves les associer chacun et chacune à deux métiers : gendarme OU secrétaire.
3. **Vérifier ses réponses :** proposez directement les réponses aux élèves ou laissez-les chercher les deux fiches métiers pour trouver les réponses seul·es.
4. **Introduire la notion de stéréotype :** demandez aux élèves par qui sont exercés le plus souvent les métiers de gendarme et de secrétaire. Introduisez la notion de stéréotype et expliquez comment ceux-ci influencent les choix et notamment ceux des métiers.
5. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu de l'activité et s'ils et elles pensent qu'il est important de lutter contre les stéréotypes.

Cette activité peut être réalisée dans le cadre d'une activité de vie de classe. Elle mérite d'être reproposée à plusieurs moments de l'année et plus particulièrement au moment du choix d'une option ou d'une orientation.

Références bibliographiques

- Cejka, M. A., & Eagly, A. H. (1999). *Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment.* Personality and Social Psychology Bulletin.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). *The female leadership advantage: An evaluation of the evidence.* The Leadership Quarterly.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). I*mplicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes.* Psychological Review.
- Heiman, M. E. (2001). *Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder.* Journal of Social Issues.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion.* New York: Harcourt Brace.
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). *Science faculty's subtle gender biases favor male students.* Proceedings of the National Academy of Sciences.

45. Pour mon futur métier, stop aux stéréotypes !

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

Demander : quel métier souhaitiez-vous exercer quand vous étiez jeune enfant ? Et maintenant, à quel métier vous préparez-vous ? Quels savoirs et qualités devez-vous développer ou renforcer afin de vous préparer à exercer ce métier ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Je vais vous donner une liste de savoirs et de qualités. Vous devrez déterminer de quel métier il s'agit : gendarme OU secrétaire

- En binôme, les élèves notent à côté de chaque compétence à quel métier ils et elles pensent qu'elle se rapporte.
  - Respect de la hiérarchie et des règles
  - Sens relationnel
  - Connaissance des outils bureautiques
  - Capacité à analyser rapidement les situations et prendre des décisions rationnelles
  - Excellente aptitude à la communication
  - Capacité à travailler sous pression et dans des situations d'urgence
  - Esprit d'équipe et collaboration efficace avec les collègues
  - Maîtrise des techniques d'intervention et de défense
  - Technique de prise de notes et d'écriture rapide.
  - Volonté de formation continue et d'amélioration des compétences professionnelles

Étape 2

- Inscrire au tableau les deux métiers et laisser les élèves annoncer la liste des savoirs et qualités pour chacun d'eux.
- Proposer la répartition ci-dessous OU proposer aux élèves de chercher les deux fiches métiers et de découvrir ainsi les compétences nécessaires pour exercer ces professions.

GENDARME	SECRÉTAIRE
- Respect de la hiérarchie et des règles - Sens relationnel - Connaissance des outils bureautiques - Capacité à analyser rapidement les situations et prendre des décisions rationnelles. - Excellente aptitude à la communication - Capacité à travailler sous pression et dans des situations d'urgence. - Esprit d'équipe et collaboration efficace avec les collègues - Maîtrise des techniques d'intervention et de défense. - Volonté de formation continue et d'amélioration des compétences professionnelle	- Respect de la hiérarchie et des règles - Sens relationnel - Connaissance des outils bureautiques - Capacité à analyser rapidement les situations et prendre des décisions rationnelles. - Excellente aptitude à la communication - Capacité à travailler sous pression et dans des situations d'urgence. - Esprit d'équipe et collaboration efficace avec les collègues - Technique de prise de notes et d'écriture rapide. - Volonté de formation continue et d'amélioration des compétences professionnelles

- Demander : selon vous, le plus souvent, par qui sont exercés le métier de gendarme et de secrétaire ? Les savoirs et qualités sont-ils l'exclusivité d'un sexe en particulier ?
- Si le temps le permet, faire réfléchir les élèves sur d'autres métiers.
- Introduire la notion de stéréotype et expliquer comment ceux-ci influencent les choix et notamment ceux des métiers : un stéréotype est un ensemble de caractéristiques que l'on attribue à un groupe. Les stéréotypes concernent habituellement les comportements, les habitudes, etc. L'objectif des stéréotypes consiste à simplifier la réalité mais les conséquences de cette simplification peuvent être très négatives.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Pourquoi ? Que retenez-vous ? Pensez-vous qu'il est important de lutter contre les stéréotypes ? Pourquoi ? Comment faire ?

Niveau
d'engagement III

46 J'apprends à réagir face au harcèlement

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
Prise en compte de l'autre : manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; reconnaître son appartenance à une collectivité ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue.
Connaissance de soi : se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; exploiter ses forces et surmonter ses limites ; juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; percevoir l'influence du regard des autres ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Action dans le groupe : réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; articuler et communiquer son point de vue ; reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; adapter son comportement ; participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

Communication :
Codification du langage : choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires.
Circulation de l'information : ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Pensée créatrice :
Développement de la pensée divergente : accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes.
Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions ; harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires.

Démarche réflexive :
Élaboration d'une opinion personnelle : explorer différentes options et points de vue ; adopter une position.
Remise en question et décentration de soi : prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; renoncer aux idées préconçues ; comparer son opinion à celle des autres ; faire une place au doute et à l'ambiguïté ; reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire et les symboles.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier les méthodes de réaction et d'interaction.
- Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies.

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

46. J'apprends à réagir face au harcèlement

QUOI ?

Cette activité vise à fournir aux enseignant·es des pistes et supports pour aborder le harcèlement scolaire avec leurs élèves. Le but est de les sensibiliser aux différentes formes de harcèlement, leur apprendre à reconnaître des situations de harcèlement, et leur donner des outils pour prendre position et agir.

POURQUOI ?

D'après l'Unesco (*2023*), le harcèlement scolaire est un processus social néfaste qui se caractérise par une dynamique de pouvoir déséquilibrée, laquelle découle des normes sociales (sociétales) et institutionnelles. Les agissements sont souvent répétés et se manifestent par un comportement interpersonnel indésirable des élèves ou du personnel scolaire, qui cause un préjudice physique, social et émotionnel aux personnes ou aux groupes ciblés ainsi qu'à l'ensemble de la communauté scolaire.

Il s'agit d'un phénomène systématique qui peut laisser des séquelles profondes chez la victime. Contrairement à une altercation ponctuelle, le harcèlement se distingue par sa durée et son caractère intentionnel.

D'une manière générale, le harcèlement se manifeste sous différentes formes :

- **verbale :** insultes, moqueries, rumeurs, dénigrement, etc.
- **physique :** coups, croche-patte, bousculades, violences corporelles, sexuelles (lever la jupe, tirer le slip), etc.
- **sociale :** exclusion, rumeurs, manipulation sociale, violences d'appropriation (racket), etc.
- **cybernétique** : harcèlement via les réseaux sociaux, textos, ou d'autres plateformes numériques, jeux dangereux (défis, jeux d'influences), etc.

Ces différentes formes de harcèlement sont souvent interconnectées et se renforcent mutuellement.

Selon la théorie de la domination sociale, le harcèlement est souvent une stratégie utilisée pour acquérir et maintenir un statut élevé au sein d'un groupe de pairs. Les intimidateurs ou intimidatrices, généralement perçu·es comme populaires *(Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2008)*, renforcent leur position sociale grâce à des actes d'intimidation, qui non seulement consolident leur statut mais tendent à l'augmenter au fil du temps *(Juvonen & Galvan, 2008; Cillessen & Borch, 2004)*. Ils et elles ciblent des victimes perçues comme vulnérables, peu sûres d'elles-mêmes et ayant une faible popularité, leur permettant ainsi de démontrer leur pouvoir de manière répétée sans risquer de perdre leur position. Ces démonstrations nécessitent souvent la présence de témoins, puisque la plupart des actes d'intimidation se déroulent en public, avec environ 70 % des élèves rapportant avoir assisté à des incidents de harcèlement *(Rivers et al., 2009).*

Les rôles d'auteur ou autrice, de victime et de témoin sont toutefois perméables, ce qui ouvre des possibilités d'intervention éducative.

Des interventions brèves en classe peuvent significativement limiter son apparition ou permettre aux élèves témoins d'agir s'ils et elles y sont confronté·es *(Bagès et al. 2020).*

46. J'apprends à réagir face au harcèlement

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** invitez les élèves à donner leur propre définition du harcèlement et enrichissez leur compréhension avec la définition de la nouvelle définition de l'UNESCO (2023).
2. **Échanger en groupe :** organiser des discussions de groupe où les élèves partagent leurs perceptions du harcèlement, leurs expériences ou celles de leurs proches.
3. **Mettre en situation :** proposez des scénarios de harcèlement et demandez aux élèves de réfléchir à des solutions pour y mettre fin.
4. **Conclure :** insistez sur l'importance de l'entraide et de la solidarité au sein de la classe, et encouragez les élèves à se soutenir mutuellement.
   Il est essentiel que cette activité soit menée dans un climat de confiance et de respect, afin de garantir la sécurité et le bien-être des élèves tout au long de la démarche.

Références bibliographiques

- Bagès, C., Hoareau, N., & Guerrien, A. (2020). *Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers.* Journal of Research in Childhood Education, 35(4), 631–641. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1810834
- Moody, Z, Stahel. T, 2023, *Cultures et normes adolescentes : quelles fonctions éducative et adaptative pour le harcèlement entre pairs à l'école ?* Bulletin de psychologie.
- Pikas, A. (1987). *Comment lutter contre le harcèlement à l'école* [Så bekämpar vi mobbning i skolan]. Éd. originale en suédois.
- Pikas, A. (1998). *La méthode de la préoccupation partagée : guide pour un changement de paradigme dans le traitement du harcèlement scolaire* [Gemensamt Bekymmer metoden]. Éd. originale en suédois.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches* [Livre électronique]. Wiley. https://onlinelibrary.wiley.com/book/10.1002/9781118320318

46. J'apprends à réagir face au harcèlement

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXES 26 27

SENSIBILISATION

- Montrer aux élèves la vidéo proposée (https://www.youtube.com/watch?v=XSy6AD-gadoU) et l'affiche (voir annexe 26).
- Demander : quel(s) message(s) fort(s) retenez-vous de ces deux supports ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Parmi cinq situations (voir annexe 27), vous identifiez celles qui relèvent du harcèlement *(réponses : situations 1, 3 et 4).*

- Former des groupes et distribuer à chaque groupe l'ensemble des situations.
- Par groupe, les élèves identifient les situations qui relèvent du harcèlement.

Étape 2

Consigne : Vous discutez à propos de recommandations faites pour faire face à une situation de harcèlement.

- Expliquer que plusieurs recommandations sont données : circonscrire le problème, le traiter là ou il émerge (dans la classe, à la cantine…) avec les personnes impliquées ; lever le silence et lever la honte ; donner des moyens aux élèves pour trouver des solutions.
- Demander : que comprenez-vous ? Qu'en pensez-vous ? Quelles solutions proposez-vous pour faire face au harcèlement ?

Étape 3

Consigne : Vous proposez des solutions pour réagir aux trois situations de harcèlement décrites à l'étape 1. Veillez à réfléchir aux actions possibles pour chacun des trois rôles concernés : l'auteur ou autrice (celui ou celle qui harcèle), la victime (celui ou celle qui subit) et les témoins (ceux et celles qui assistent à la situation).

- **Situation 1 : Harcèlement verbal** : un élève régulièrement surnommé « boloss ».
- **Situation 3 : Harcèlement social, verbal et cybernétique :** une élève systématiquement exclue et qui subit des rumeurs.
- **Situation 4 : Harcèlement physique et verbal :** un élève bousculé et moqué par un autre jeune, plus grand et plus fort.

MISE EN COMMUN

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous-même ? Allez-vous désormais prêter plus d'attention à ce qui se passe autour de vous ? Si oui, qu'allez-vous faire concrètement en cas de situation de harcèlement ?

PROLONGEMENTS

- Regarder le documentaire : « *Harcèlement scolaire : les Indiens contre-attaquent* » disponible sur YouTube.

Niveau d'engagement III

47 Je suis compétent·e en tant qu'élève

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES
Collaboration :
Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Communication :
Analyse des ressources : explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ; sélectionner les ressources pertinentes ; recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.
Stratégies d'apprentissage :
Gestion d'une tâche : analyser la situation ; se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ; faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ; anticiper la marche à suivre ; persévérer et développer son goût de l'effort.
Développement d'une méthode heuristique : mettre des hypothèses ; générer, inventorier et choisir des pistes de solutions.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :

- Optimiser les choix individuels et l'autonomie.
- Souligner l'importance des buts et des objectifs.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion

QUOI ?

Cette activité aide les élèves à saisir les exigences particulières qu'ils et elles doivent suivre pour progresser à l'école et apprendre. Elle met en lumière les compétences socio-émotionnelles clés nécessaires pour exercer leur « métier d'élève » et les incite à les développer davantage.

POURQUOI ?

L'enseignement et l'apprentissage sont deux concepts centraux dans le domaine éducatif, mais souvent abordés de manière distincte. **L'enseignement, selon Houssaye (1996), désigne l'ensemble des actions entreprises par un·e enseignant·e dans le but de favoriser la transmission des savoirs et de l'apprentissage. L'apprentissage, quant à lui, est le processus par lequel l'élève acquiert des connaissances, des compétences et des attitudes**. Selon Piaget *(1973)*, l'apprentissage est une forme d'adaptation à l'environnement qui permet à l'individu de construire sa propre compréhension du monde. Vygotski *(1978)* met en évidence l'importance de l'interaction sociale dans ce processus, soulignant le rôle des pairs et des adultes dans la zone de développement proximal.

47. Je suis compétent·e en tant qu'élève

Les deux concepts sont interconnectés mais distincts : l'enseignement vise à structurer et à diriger le processus d'apprentissage, tandis que l'apprentissage se construit activement chez l'élève.

Dans le cadre scolaire, les élèves sont tenu·es de respecter des normes comportementales et académiques, qui incluent la ponctualité, l'assiduité, la participation active, ainsi que l'accomplissement des devoirs et des examens. D'après Bourdieu et Passeron *(1970),* l'école transmet non seulement des savoirs académiques, mais aussi des valeurs et des normes sociales.

Ce cadre est essentiel pour garantir une organisation optimale du processus d'enseignement-apprentissage. De plus, il crée un environnement propice à l'apprentissage en instaurant des limites et des attentes claires.

Pour répondre à ces exigences, apprendre et se comporter en adéquation avec le cadre scolaire, l'élève doit mobiliser des savoirs et des savoir-faire dans des situations diverses. L'ensemble de ces compétences définissent le « métier d'élève ». Cette notion désigne l'ensemble des actions, des comportements et des stratégies qu'un élève déploie pour s'engager et réussir dans le système scolaire. Ce métier implique l'acquisition de compétences scolaires spécifiques (lire, écrire, compter) ainsi que des compétences sociales (cohésion de groupe, respect des règles). D'après Perrenoud *(1994)*, chaque élève doit apprendre à se construire une place à l'école, à comprendre ses attentes et à répondre à ses exigences. Ainsi, le métier d'élève n'est pas seulement une question de connaissances académiques, mais aussi de développement personnel et social.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** les élèves réfléchissent aux qualités à développer pour réussir à l'école.
2. **Compléter l'auto-évaluation de ses compétences :** individuellement, les élèves remplissent la fiche élève « Je suis compétent·e ».
3. **Discuter en binôme :** les élèves partagent leur auto-évaluation avec leur voisin·e et rectifient leurs réponses au besoin.
4. **Choisir une compétence à améliorer :** les élèves choisissent une compétence qu'ils et elles souhaitent améliorer en priorité et écrivent l'engagement concret qu'ils et elles vont prendre pour y arriver.
5. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu de l'activité et comment ils et elles vont faire pour respecter leur engagement.

Cette activité peut être réalisée dans le cadre d'une activité de vie de classe. Il est nécessaire de faire le point régulièrement sur les engagements pris et leur progression. Cette activité peut être reproposée à différents moments de l'année, notamment quand les élèves ont honoré leurs engagements, ainsi ils et elles peuvent en choisir d'autres et y travailler.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Minuit.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail,* Paris : ESF
- Piaget, J. (1973). *La construction du réel chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

47. Je suis compétent·e en tant qu'élève

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 28

SENSIBILISATION

Demander : à votre avis, quelles sont les qualités à développer pour réussir en classe et à l'école ?

MISE EN SITUATION

Étape 1

Consigne : Vous allez lire attentivement la fiche élève « Je suis compétent·e » (voir annexe 28). N'hésitez pas à poser des questions, nous pouvons échanger tous ensemble pour être sûr·es de bien comprendre la même chose.

Étape 2

Consigne : Lorsque vous êtes prêt·es, inscrivez la date dans la première ligne du tableau, puis procédez à votre auto-évaluation : réfléchissez bien à tout ce que vous faites réellement. Par exemple, pour l'attention : écoutez-vous en classe ? Observez-vous ? Bavardez-vous ? En fonction de vos réponses, positionnez-vous sur une valeur de 0 à 10 directement dans la seconde ligne du tableau. Faites ainsi pour chaque compétence.

Étape 3

Consigne : Vous partagez votre auto-évaluation avec votre voisin·e. Vous pourrez ainsi rectifier vos réponses après cet échange.

Étape 4

Consigne : Vous choisissez une compétence que vous souhaitez améliorer en priorité, puis vous écrivez l'engagement concret que vous prenez pour y arriver.

- Prendre une ou deux minutes pour recueillir les engagements de ceux et celles qui souhaitent les partager avec la classe.
- Encourager chacun et chacune à maintenir cet engagement pour atteindre de grands objectifs.

CONCLUSION

Demander : avez-vous apprécié cette activité ? Qu'avez-vous appris ? Que retenez-vous ? Comment allez-vous vous assurer de respecter votre engagement ?

PROLONGEMENTS

D'autres axes d'amélioration peuvent être formulés par les élèves et ainsi enrichir la liste des engagements possibles.

Je suis compétent·e :

- J'ai de bonnes méthodes de travail
- Je m'engage
- Je relis mes cours régulièrement
- Je sélectionne les éléments importants dans mes cours
- Je fais des recherches pour bien comprendre
- Je demande à mes ami·es comment ils et elles font pour réussir

Date :

Engagement choisi :

Niveau d'engagement III

48 Mes souhaits pour l'année

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES
Collaboration :
Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts ; se faire confiance ; identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; manifester de plus en plus d'indépendance.
Communication :
Analyse des ressources : explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ; sélectionner les ressources pertinentes ; recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.
Stratégies d'apprentissage :
Gestion d'une tâche : analyser la situation ; se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ; faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ; anticiper la marche à suivre ; persévérer et développer son goût de l'effort.
Développement d'une méthode heuristique : mettre des hypothèses ; générer, inventorier et choisir des pistes de solutions.

FORMATION GÉNÉRALE
FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.
FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix individuels et l'autonomie.
- Souligner l'importance des buts et des objectifs.
- Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation des élèves.
- Développer la capacité d'autorégulation et de réflexion.

QUOI ?

La définition d'objectifs à long terme est essentielle pour stimuler la motivation, l'engagement et le développement des compétences des élèves. En tant que pratique pédagogique, elle doit s'ancrer dans des principes scientifiques et des approches éprouvées, telles que le modèle SMART, pour maximiser ses effets positifs. En aidant les élèves à définir des objectifs clairs et à suivre leur progression, les enseignant·es favorisent un apprentissage plus significatif et une préparation plus solide aux défis futurs.

POURQUOI ?

La définition d'objectifs à long terme constitue un levier puissant pour l'engagement et la motivation des élèves, leur permettant de donner un sens à leurs efforts et d'atteindre des niveaux de performance plus élevés.

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan *(1985)*, la motivation intrinsèque, qui est le moteur de l'apprentissage durable et significatif, se nourrit de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la relation. La définition d'objectifs à long terme peut répondre à ces besoins en permettant aux élèves de se fixer des buts qui stimulent leur autonomie et leur sentiment de compétence.

48. Mes souhaits pour l'année

La définition d'objectifs clairs et bien structurés favorise une motivation intrinsèque plus forte. Des objectifs spécifiques et difficiles, mais réalisables, conduisent à de meilleures performances que des objectifs vagues ou non définis et encouragent la persévérance et la concentration *(Locke et Latham, 2002)*.

Les objectifs SMART (Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes, Temporels) constituent une méthode éprouvée pour fixer des objectifs clairs et motivants.

- **Spécifique :** un objectif précis définit clairement ce qui est attendu et aide l'élève à comprendre ce qu'il et elle doit accomplir.
- **Mesurable :** un objectif mesurable permet d'évaluer les progrès réalisés et de maintenir la motivation.
- **Atteignable :** un objectif doit être réalisable, tenant compte des ressources, des compétences et du contexte de l'élève, afin d'éviter la frustration et le découragement.
- **Réaliste :** un objectif réaliste est ambitieux favorise la confiance en soi et l'engagement.
- **Temporel** : l'établissement d'une échéance permet à l'élève de se situer dans le temps et de planifier ses efforts de manière efficace.

Les élèves qui se fixent des objectifs SMART adoptent des stratégies d'apprentissage plus efficaces, car ils et elles peuvent se concentrer sur des étapes précises et mesurer leurs progrès de façon continue *(Zimmerman, 2008)*.

COMMENT ?

1. **Introduire l'activité :** Expliquer aux élèves pourquoi il est important de se fixer des objectifs. Par exemple, présenter des exemples concrets (sportifs, académiques, personnels).
2. **Demander aux élèves de réfléchir à un objectif qu'ils aimeraient atteindre :** par exemple : améliorer leurs notes, maîtriser une compétence particulière, s'engager dans une activité extra-scolaire.
3. **Proposer des exemples d'objectifs non SMART et demander aux élèves de les rendre SMART.**
4. **Accompagner les élèves dans la formulation de leurs objectifs afin qu'ils soient SMART.**
5. **Inviter régulièrement les élèves à reprendre leurs objectifs et à mesurer le chemin parcouru et ce qu'il reste à faire.**
6. **Proposer aux élèves de définir de nouveaux objectifs SMART lorsqu'ils et elles ont atteint ceux qu'ils s'étaient fixés.**

Cette activité peut être proposée en début d'année scolaire puis être reprise à chaque trimestre afin de faire le point et de redéfinir de nouveaux objectifs en lien avec le travail à effectuer.

Références bibliographiques

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer science and business media.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey*. American Psychologist.
- Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. American Educational Research Journal.

48. Mes souhaits pour l'année

DÉROULEMENT

SENSIBILISATION

- Demander : on a coutume de dresser des listes de bonnes résolutions au début du mois de janvier afin de s'améliorer dans différents domaines. Qui se fixe des objectifs en début d'année ? Qui suit ses objectifs ? Avez-vous déjà réalisé ce type d'activité pour des objectifs en lien avec l'école ? Qui se fixe des objectifs en début d'année scolaire ? Pourquoi ? Comment ? Pour quels résultats ?
- Recueillir les témoignages des élèves et revenir sur l'intérêt de se fixer des objectifs :
  - Cela donne une vision à long terme et procure de la motivation à court terme.
  - Cela aide à organiser ses ressources et à identifier ses compétences.
  - Cela transforme un effort insurmontable en efforts progressifs.

MISE EN SITUATION

Consigne : Vous allez remplir le tableau de vos souhaits pour l'année.

- Présenter le tableau ci-dessous.

MES SOUHAITS POUR L'ANNÉE		
	Objectifs	**Objectifs SMART**
Bien-être personnel		
Bien-être avec les autres élèves		
Bien-être avec les enseignant·es		
Bien-être dans les apprentissages		

- Expliquer que ce tableau permet de se fixer des engagements à la fois réalistes et mesurables, en s'inspirant de l'approche SMART.

Par exemple :

Objectif spécifique : améliorer ma compréhension en mathématiques.
Mesurable : passer 15 minutes supplémentaires à résoudre des exercices chaque soir.
Temporel : je vais revoir ma compréhension de 3 nouvelles notions chaque semaine.

- Laisser 20 minutes aux élèves pour le compléter. Ils et elles peuvent partager ce temps en un temps de travail individuel, puis un temps d'échange avec leur voisin ou voisine.

CONCLUSION

- Demander : qu'avez-vous pensé de cette activité ? Avez-vous facilement identifié les objectifs que vous souhaitiez atteindre ? Aviez-vous déjà formulé vos objectifs sous la forme SMART ?
- Demander : quel est votre degré de motivation pour poursuivre vos engagements ? Faire un tour de cercle et demander à chacun et chacune de noter son engagement de 1 = peu engagé·e à 5 = très engagé·e.
- Conclure : votre tableau est un support pour l'année entière. Vous pourrez y consigner vos progrès chaque trimestre et éventuellement formuler de nouveaux objectifs en cours d'année.

Niveau d'engagement III

49 Dédramatiser l'erreur pour mieux enseigner et apprendre

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Stratégie d'apprentissage :
- Développement d'une méthode heuristique.

Démarche réflexive :
- Élaboration d'une opinion personnelle.
- Remise en question et décentration de soi.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

FG 34 : Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Clarifier le vocabulaire, les symboles et les structures linguistiques.
- Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

? QUOI ?

La pédagogie de l'erreur repose sur l'idée que l'erreur n'est pas un échec, mais une opportunité d'apprentissage. Elle invite à considérer les erreurs comme des indicateurs des processus cognitifs et des obstacles rencontrés par les élèves dans leur construction des savoirs.

Plusieurs modèles évaluent le statut de l'erreur en pédagogie :

- **Le modèle transmissif :** l'erreur est perçue comme une faute, une défaillance de l'élève.
- **Le modèle comportementaliste :** l'erreur est perçue comme un problème technique qui résulte soit d'un manque de clarté dans les consignes données aux élèves, soit d'une mauvaise conception de l'enseignement, qui ne correspondrait pas aux besoins ou au niveau des élèves. Ce modèle attribue l'erreur à un défaut du dispositif pédagogique (enseignant·e ou consigne) plutôt qu'à l'élève.
- **Le modèle constructiviste :** l'erreur est vue comme une étape naturelle et essentielle de l'apprentissage. Elle reflète les efforts des élèves pour comprendre et s'adapter à de nouvelles situations.

49. Dédramatiser l'erreur pour mieux enseigner et apprendre

POURQUOI ?

- **L'apprentissage véritable implique de prendre des risques** : l'erreur révèle les processus mentaux à l'œuvre chez l'élève. Elle témoigne des efforts pour s'adapter à une situation nouvelle.
- **L'erreur favorise la métacognition** : elle invite les élèves à analyser leurs démarches, leurs succès partiels, et leurs échecs pour progresser.
- **L'erreur est essentielle à la construction des savoirs :** selon Bachelard et Piaget, l'erreur pousse les élèves à réorganiser leurs schèmes cognitifs et à progresser en surmontant les obstacles rencontrés.
- **L'erreur favorise l'estime de soi :** apprendre à surmonter ses erreurs renforce la résilience et la confiance en ses capacités.
- **L'erreur prépare au défis futurs :** apprendre à surmonter les erreurs prépare les élèves à gérer les défis et les échecs qu'ils et elles rencontreront tout au long de leur vie.

COMMENT ?

1. **Favoriser une culture positive de l'erreur :** dédramatisez l'erreur et encouragez-la comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Valorisez les efforts des élèves, même dans leurs tentatives infructueuses.
2. **Analyser les erreurs pour mieux comprendre :** lientifiez les types d'erreurs (comprendre une consigne, habitudes scolaires, surcharge cognitive, etc.). Aidez les élèves à différencier les erreurs dues à une mauvaise compréhension des consignes de celles liées aux contenus disciplinaires.
3. **Mettre en place des pratiques métacognitives :** encouragez les élèves à réfléchir sur leurs démarches. Proposez des activités comme la reformulation de consignes ou la comparaison de solutions entre pairs.
4. **Utiliser les erreurs comme support de remédiation :** clarifiez les consignes, expliciter les critères d'évaluation. Proposez des exercices progressifs pour renforcer les compétences spécifiques.
5. **Intégrer les erreurs dans l'évaluation formative :** permettez aux élèves de corriger leurs erreurs et d'expliquer leurs solutions. Insistez sur le processus d'apprentissage, pas uniquement sur le résultat final.

Conseils pratiques :

- **Créez un environnement bienveillant et valorisez les efforts :** félicitez les élèves pour leur implication et leur persévérance, même si leurs réponses sont incorrectes.
- **Renforcez l'estime de soi :** encouragez l'autocompassion en permettant aux élèves de comprendre que faire des erreurs ne diminue pas leur valeur ou leur potentiel . **Activité 28- Chaque jour, des gestes bienveillants**
- **Dédramatisez l'erreur :** utilisez un langage positif en remplaçant les termes négatifs comme « mauvais » ou « échec » par « opportunité » ou « point à améliorer » ou « la prochaine fois, pense à… ». Adaptez vos retours pour être constructif·ve et motivant·e, notamment pour les élèves en difficulté **Activité 27 - Apprendre à communiquer**

49. Dédramatiser l'erreur pour mieux enseigner et apprendre

- **Intégrez les erreurs dans vos activités :** proposez des exercices où les erreurs courantes sont déjà incluses. Les élèves doivent les identifier, les analyser et proposer des solutions pour les corriger.
- **Favorisez la métacognition en posant des questions ouvertes et en encourageant la réflexion :** par exemple, demandez aux élèves d'expliquer pourquoi ils pensent avoir commis une erreur et ce qu'ils pourraient changer.
- **Incluez les erreurs dans le processus d'évaluation formative :** donnez aux élèves l'opportunité de corriger leurs travaux après avoir reçu des feedback. Évaluez les efforts fournis et la capacité à apprendre des erreurs, pas seulement les résultats finaux. **Activité 29 - Apprendre avec le feedback par les pairs**
- **Intégrez des rituels et routines autour des erreurs :** proposez un mur des apprentissages où les élèves affichent des erreurs corrigées et ce qu'ils et elles en ont appris, et/ou un carnet des erreurs pour noter leurs erreurs récurrentes et les solutions trouvées. **Activité 34 - Mon portfolio de compétences**
- **Ajustez vos pratiques pédagogiques :** adaptez vos consignes. Assurez-vous qu'elles soient claires et adaptées au niveau des élèves pour minimiser les erreurs dues à une mauvaise compréhension. Proposez des tâches de complexité croissante pour permettre aux élèves d'apprendre à gérer des erreurs de niveaux et de types différents. **Activité 58 - Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite**
- **Valorisez l'entraide et la coopération :** encouragez les élèves à travailler ensemble pour identifier et corriger des erreurs, ils et elles pourront ainsi partager des stratégies et les expliciter à leurs pairs. **Activité 55 - Plume partagée : l'art de créer à plusieurs**

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Éditeur.
- De Vecchi, G., & -Giordan, A. (2008). *L'erreur pour apprendre*. Delagrave.
- Meirieu, P. (2005). *Apprendre, oui… mais comment ?* ESF Éditeur.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback.* Routledge.

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 29

SENSIBILISATION

- Présenter l'idée que « l'erreur est une opportunité d'apprentissage » avec un exemple personnel ou humoristique. (exemple : *« Saviez-vous que certaines grandes inventions, comme le post-it, sont le résultat d'erreurs ? »)* (voir annexe 29)
- Introduire les termes positifs : erreur = « point à améliorer », « prochaine étape », ou « apprentissage en cours ».
- Demander : pouvez-vous partager un moment où une erreur vous a aidé à apprendre quelque chose ?
- Noter les réponses au tableau pour montrer que tout le monde fait des erreurs.

MISE EN SITUATION

Étape 1

- Distribuer des fiches d'exercices contenant des erreurs courantes (orthographe, consignes mal comprises, erreurs disciplinaires).
- Inviter les élèves, en binômes ou individuellement, à identifier les erreurs, puis à expliquer ce qui pourrait avoir causé ces erreurs (mauvaise compréhension de la consigne, surcharge cognitive, distraction, etc.).

Étape 2

- En groupe, les élèves comparent leurs observations.
- Au tableau, classer les erreurs identifiées selon leur type (erreurs de consigne, erreurs disciplinaires, erreurs d'inattention).
- Discuter de stratégies possibles pour éviter ou corriger ces erreurs.

MÉTACOGNITION ET RÉFLEXION

Étape 1

- Choisir une erreur liée à une mauvaise compréhension des consignes.
- Demander aux élèves de reformuler collectivement la consigne en termes plus simples.

Étape 2

- Les élèves notent une ou deux erreurs qu'ils et elles ont commises dans leur carnet des erreurs ou sur une fiche : ils et elles écrivent ce qu'ils et elles pensent avoir mal compris ou fait et ce qu'ils et elles feraient différemment la prochaine fois.
- Les encourager à partager leurs réflexions avec un partenaire (feedback par les pairs).

REMÉDIATION COLLABORATIVE

- Former de petits groupes et distribuer un exercice où des erreurs sont pré-introduites.
- Chaque groupe doit identifier les erreurs, proposer une correction et expliquer son raisonnement.
- Un·e représentant·e de chaque groupe partage les solutions avec la classe.

CONCLUSION ET VALORISATION

- Créer un « mur des apprentissages » : chaque élève écrit sur un post-it une erreur qu'il ou elle a corrigée et ce qu'il ou elle a appris.
- Lire quelques exemples à haute voix pour célébrer les efforts et les progrès.
- Rappeler que les erreurs sont un passage normal dans tout apprentissage.

PROLONGEMENT

- Réaliser un atelier « Erreurs de la semaine » où les élèves apportent leurs propres erreurs pour les analyser collectivement.
- Introduire un tableau de suivi des erreurs courantes pour mesurer les progrès au fil du temps.

50 L'art de différencier avec la rotation par stations

Niveau d'engagement III

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES
Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Communication :
- Analyse et exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

Stratégie d'apprentissage :
- Développement d'une méthode heuristique.

FORMATION GÉNÉRALE
FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.
FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.
FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.
FG 34 : Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.

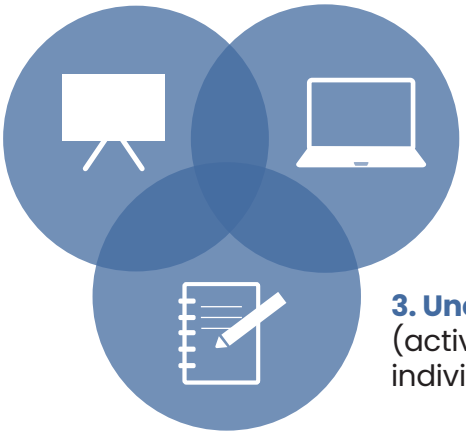
Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.
- Cultiver plusieurs façons de connaitre et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Varier et honorer les différents modes de réponse, de navigation et de mouvement.
- Acquérir une aisance avec un soutien gradué à la pratique et à la performance.

? QUOI ?

La pédagogie par rotation de station consiste à organiser la classe en plusieurs stations, où les élèves alternent entre différentes activités en se déplaçant d'une station à l'autre. Ces stations incluent par exemple :

1. Une station dirigée par l'enseignant·e (explications, remédiation).



2. Une station en ligne (recherches, exercices numériques).

3. Une station en autonomie (activités collaboratives ou individuelles).

50. L'art de différencier avec la rotation par stations

POURQUOI ?

La pédagogie par station encourage la différenciation pédagogique, l'engagement et l'autonomie des élèves, l'optimisation du temps de l'enseignant·e. Elle permet de :

- **Favoriser un sentiment d'appartenance et de soutien collectif** grâce à la création de petites communautés d'apprentissage au sein de la classe.
- **Permettre à l'enseignant·e de bénéficier de temps et d'espace pour organiser des séances en petits groupes différenciés**, incluant des modélisations interactives, des discussions ciblées et des retours en temps réel sur les activités en cours.
- **Offrir la possibilité aux élèves d'être regroupés de manière flexible,** selon leurs niveaux de compétence, leurs forces en dynamique de groupe ou leurs centres d'intérêt, en fonction des objectifs pédagogiques de la leçon.
- **Promouvoir la communication et la collaboration entre les élèves** à travers les stations en ligne et hors ligne offrant ainsi un soutien entre pairs.
- **Favoriser l'apprentissage individualisé,** car toute la classe ne progresse pas au même rythme ; les enseignants peuvent ainsi encourager l'autonomie des élèves en proposant des choix adaptés et significatifs.
- **Permettre aux élèves de mieux gérer le rythme de leur apprentissage en travaillant en petits groupes**, favorisant un engagement plus profond et personnalisé.

COMMENT ?

1. **Planifier les activités :** préparez des tâches variées pour chaque station.
2. **Organiser la salle :** divisez-la en espaces clairement définis.
3. **Expliquer les consignes :** présentez les objectifs et règles pour chaque station.
4. **Gérer les transitions :** utilisez un minuteur ou un signal visuel / sonore.
5. **Superviser et ajuster :** restez disponible pour répondre aux questions et ajuster les activités.

Modalités de mise en œuvre :

1. **Station dirigée par l'enseignant·e :** peut se concentrer sur la mise en place des élèves sur une stratégie ou compétence particulière en utilisant une démarche explicite (**Activité 58 - Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite)**, tout en différenciant l'expérience pour chaque groupe.
2. **Station en ligne :** engage les élèves dans une discussion asynchrone pour qu'ils et elles partagent leurs connaissances préalables sur un sujet.
3. **Station en autonomie :** demande aux élèves de lire un texte et de travailler avec un·e partenaire pour créer une carte conceptuelle (**Activité 33 - Les idées en forme : les organisateurs graphiques)** ou un schéma illustratif.

Références bibliographiques

- Horn, M.B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools.* Jossey-Bass.
- Tucker, C. R. (2020). The Complete *Guide to Blended Learning: How to Transform Your Classroom with Engaging Digital Instruction*. EdTech Team.
- Horn, M.B. (2020). Disrupting Class: *How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill Education.
- Labèque, M. (2020). *Pédagogie hybride : Réussir l'alternance entre présentiel et distanciel.* ESF Sciences Humaines.
- Leclercq, B., & Baillé, J. (2018). *L'enseignement hybride en action : Un guide pratique.* Retz.
- Boulanger, F. (2019). *Les nouvelles pédagogies à l'heure du numérique.* Hachette Éducation.

50. L'art de différencier avec la rotation par stations

DÉROULEMENT

- Commencer la classe par une activité de rappel hors ligne pour aider les élèves à revoir des notions ou compétences antérieurs, ou à anticiper de nouvelles notions.
- Proposer ensuite une activité en ligne où les élèves explorent des informations présentées sous des formes variées qu'ils et elles peuvent choisir.
- Après que les élèves ont travaillé à leur rythme sur ces informations et /ou compétences, fournir une instruction supplémentaire ou guider une session de modélisation interactive.
- Après l'instruction et la modélisation directe, proposer aux élèves de choisir de continuer à s'exercer et appliquer l'apprentissage en ligne ou hors ligne, seul ou en binôme.

Niveau d'engagement III

51 La classe puzzle

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Stratégies d'apprentissage :
- Gestion d'une tâche.
- Acquisition de méthodes de travail.
- Développement d'une méthode heuristique.

Collaboration :
- Prise en compte de l'autre.
- Connaissance de soi.
- Action dans le groupe.

Communication :
- Codification du langage.
- Exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 25 : Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire.

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 34 : Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

? QUOI ?

La classe puzzle est une technique d'apprentissage coopératif mise au point au début des années 1970 par Elliot Aronson et ses étudiants de l'Université du Texas et de l'Université de Californie en réponse aux troubles raciaux rencontrés dans les écoles d'Austin (Texas). Plutôt que d'adopter une approche de gestion de crise, Aronson a imaginé une solution intégrée dans la structure de l'apprentissage quotidien des élèves : la classe puzzle. Dans cette approche pédagogique, les élèves sont au centre du processus d'apprentissage et collaborent pour résoudre des problèmes complexes. Les deux fondements de la classe puzzle sont, d'une part, **l'interdépendance positive** (comme dans un puzzle, chaque pièce est indispensable à la compréhension de l'ensemble) ; d'autre part, **la responsabilité individuelle,** chaque élève ayant la charge d'une part du savoir collectivement construit.

51. La classe puzzle

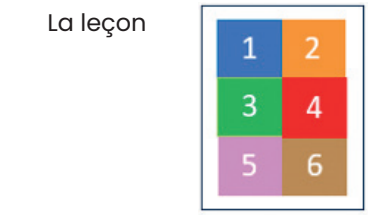
POURQUOI ?

- **Renforcer l'apprentissage socio-émotionnel :** bien qu'il ait été prouvé que l'apprentissage coopératif en général a un impact positif important sur l'apprentissage *(Marzano, Pickering et Pollock, 2001)*, les chercheur·euses ont constaté que la classe puzzle en particulier améliore l'apprentissage socio-émotionnel des élèves. Dans des études comparant la classe puzzle à l'enseignement direct traditionnel, les élèves ayant suivi la méthode puzzle ont fait preuve d'un plus grand sentiment d'autonomie, de compétence et de motivation intrinsèque *(Hänze & Berger, 2007)*. Une autre étude comparant la classe puzzle à l'apprentissage coopératif n'incluant pas l'interdépendance a montré que les élèves ayant bénéficié de la classe puzzle manifestaient de meilleures attitudes envers leurs pairs et réduisaient leurs préjugés raciaux (*Walker & Crogan, 1998*).
- **Réduire la compétition et favorise l'écoute et l'empathie entre les élèves :** les membres du groupe doivent travailler en équipe pour atteindre un objectif commun. Ne pouvant réussir les uns sans les autres, ils et elles doivent donc apprendre à s'entendre. Cette coopération facilite l'interaction entre tous les élèves de la classe, les amenant à s'apprécier et à s'écouter mutuellement en tant que contributeurs et contributrices à leur tâche commune. Elle encourage les élèves à l'interaction et au partage, conférant à chacun·e un rôle essentiel à jouer. « *Apprendre les uns des autres diminue progressivement le besoin d'essayer de se surpasser, car l'apprentissage d'un élève améliore les performances des autres élèves au lieu de les inhiber, comme c'est généralement le cas dans la plupart des classes compétitives et orientées vers l'enseignant* » *(Cité et traduit de: The Jigsaw Classroom : https://www.jigsaw.org).*
- **Améliorer l'apprentissage académique :** comme les élèves savent qu'ils et elles seront chargé·es d'enseigner le contenu informatif analysé à leurs camarades, ils et elles se sentent d'autant plus responsables de l'apprentissage de la matière. En s'engageant activement dans la résolution de la tâche-problème proposée, les élèves sont amené·es à mieux comprendre et retenir les informations qu'ils et elles ont analysées.

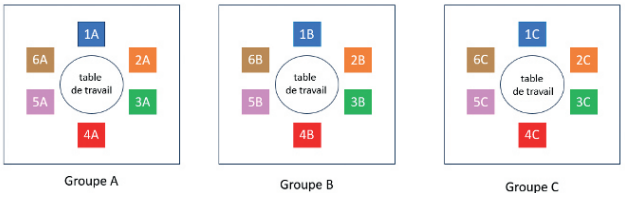
COMMENT ?

Si Elliot Aronson distingue une dizaine de phases pour établir la procédure de la classe puzzle, elle peut s'organiser facilement en suivant les quatre étapes suivantes :

1. **Travailler individuellement dans le groupe initial :** une question, un problème ou une situation problème est proposé aux élèves dans un corpus. Le problème est subdivisé en plusieurs segments indépendants. Chaque élève travaille individuellement sur un ou plusieurs documents ou questions qui lui ont été attribués par l'enseignant·e parmi les différentes ressources du corpus. Le travail individuel de l'élève peut se faire soit en autonomie, soit avec un étayage (par exemple avec un questionnaire guidant l'élève dans la compréhension des documents et le repérage d'informations).



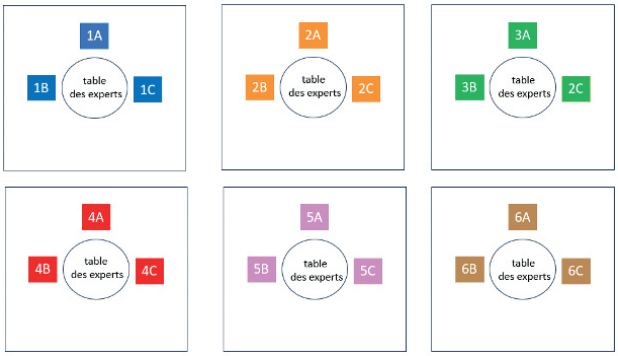
Le travail dans le groupe initial



51. La classe puzzle

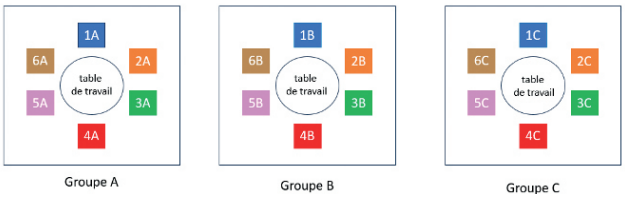
2. Partager dans le groupe d'expert·es : les élèves ayant travaillé sur un même segment se réunissent en groupes d'expert·es. Ils et elles échangent ensemble autour de la même partie du problème, devenant ainsi expert·es de leur thématique. Ils et elles l'analysent ensemble, échangent leurs idées et se l'approprient collectivement. Ils et elles vérifient également que chacun·e a bien compris les informations car ils et elles vont devoir la partager à l'étape suivante.

Le travail en groupes d'« expert·es »



3. Coopérer dans le groupe initial : les experts·e retournent dans leur groupe d'apprentissage initial et chacun·e d'eux et elles enseigne ce qu'il ou elle a appris aux autres membres du groupe. Le partage de chaque segment permet à tous les membres du groupe de faire collectivement le lien entre les différentes parties de la question posée.

Le retour dans les groupes initiaux



4. Rendre une production commune : après la phase d'échanges, les élèves apportent une réponse finalisée à la question ou au problème posé par la réalisation d' une production commune. Celle-ci peut prendre différentes formes au choix de l'enseignant·e et/ou des élèves : présentation orale, carte mentale, fiche de synthèse, etc.

Conseils pratiques

- Sélectionnez avec soin le matériel que vous souhaitez faire explorer aux élèves. Il peut s'agir d'une collection de documents (lectures, images, graphiques, etc.) ou d'une série de questions.
- Explicitez les consignes afin que les élèves aient une idée claire des attentes. La stratégie de la classe puzzle est particulièrement efficace lorsque les élèves savent qu'ils et elles utiliseront les informations apprises les un·es des autres pour créer un produit final, participer à une discussion en classe ou acquérir des connaissances.
- Soyez particulièrement attentif·ve à la constitution des groupes, notamment au nombre d'élèves que vous souhaitez voir travailler ensemble dans chaque groupe d'expert·es. Les groupes de trois à cinq élèves sont les plus efficaces. Vous pouvez former les groupes au hasard ou bien les répartir à l'avance en fonction des points forts, des besoins et/ou des intérêts de chaque élève.
- Soyez disponible pendant le travail des groupes pour répondre à toutes les questions et circulez dans la classe.
- Proposez une activité à l'issue de la classe puzzle pour consolider les apprentissages (par exemple : ticket de sortie **Activité 12 - Le ticket de sortie)**

Références bibliographiques

- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2007). *The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson.Alexandria,* VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Avec les « classes puzzles », favoriser la coopération entre élèves : *https://www.innovation-pedagogique.fr/article7811.html*
- Sur le site de Philippe Mérieu : *https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/jigsaw_francais.pdf*

Niveau d'engagement III

52 Les hexagones de réflexion

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** • Action dans le groupe. • Prise en compte de l'autre. **Pensée créatrice :** • Concrétisation de l'inventivité. • Développement de la pensée divergente.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Organiser les informations et les ressources.

? QUOI ?

Les hexagones de réflexion sont une stratégie d'apprentissage collaboratif qui utilise des hexagones pour visualiser et organiser des concepts de manière dynamique. Les élèves reçoivent des cartes hexagonales sur lesquelles sont inscrits des concepts, des idées, ou des mots-clés relatifs à un sujet. Ils et elles doivent ensuite relier ces hexagones de manière à former un schéma logique qui reflète les liens entre les différents concepts. Ce processus permet de structurer la pensée et de faire émerger des connexions inattendues, stimulant ainsi la réflexion critique et créative.

52. Les hexagones de réflexion

POURQUOI ?

- **Stimuler la réflexion critique et créative :** les hexagones de réflexion encouragent les élèves à explorer les liens entre différents concepts, leur permettant de développer une compréhension plus approfondie et nuancée.
- **Favoriser la collaboration :** les élèves travaillent souvent en groupes pour organiser les hexagones, ce qui favorise l'échange d'idées, la discussion et le travail d'équipe.
- **Améliorer la compréhension des liens conceptuels :** en reliant physiquement des idées ensemble, les élèves visualisent mieux les relations entre les concepts, ce qui aide à solidifier leur compréhension.
- **Permettre la différenciation de l'apprentissage :** cette stratégie peut être adaptée à différents niveaux de compétence et de compréhension, permettant à chaque élève de contribuer à sa manière.

COMMENT ?

1. **Choisir un sujet :** identifiez un thème ou un sujet sur lequel les élèves vont travailler. Préparez des hexagones avec des concepts ou mots-clés liés au sujet.
2. **Former des groupes :** divisez la classe en petits groupes de trois à cinq élèves. Distribuez les hexagones à chaque groupe.
3. **Laisser les élèves organiser les hexagones :** les élèves doivent discuter et placer les hexagones de manière à représenter les liens logiques entre les concepts. Encouragez-les à justifier leurs choix et à trouver des connexions inattendues.
4. **Discussion de groupe :** chaque groupe présente son schéma aux autres. Cela permet de partager les différentes façons de comprendre et de relier les concepts et d'encourager un débat constructif.
5. **Faire une analyse collective :** demandez aux élèves de réfléchir à ce qu'ils et elles ont appris durant l'activité. Quels nouveaux liens ont-ils et elles découvert ? Comment cette activité a-t-elle changé leur compréhension du sujet ? Comment ont-ils et elles réussi à travailler de manière collaborative ?

Conseil pratique :

Pour les premières fois, guidez les élèves dans la création des liens en posant des questions ouvertes et en les encourageant à évaluer les liens possibles entre les notions. Plus ils et elles se familiariseront avec la stratégie, plus ils et elles pourront l'utiliser de manière autonome et approfondie.

Références bibliographiques

- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1993). *Apprendre... oui, mais comment ?*. ESF éditeur.
- Barnes, M. (2016). *The Creative Use of Hexagonal Thinking in the Classroom.* Crown House Publishing.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students.* ASCD.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success.* Routledge.

52. Les hexagones de réflexion

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 30

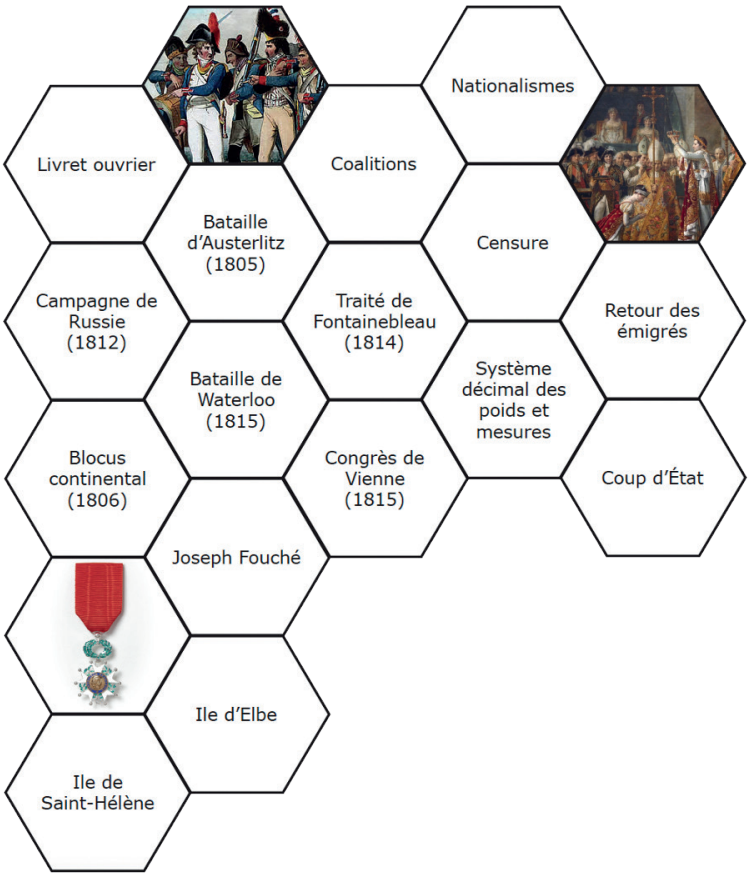
Utiliser si besoin le modèle d'hexagones vierges (voir annexe 30).

Les élèves pourront utiliser les hexagones de réflexion pour répondre au sujet suivant :

« Napoléon met-il fin à la Révolution ou la poursuit-il (1799-1815) ? »

Après avoir assemblé leurs hexagones et fait valider leur travail par l'enseignant·e, ils et elles pourront plus facilement rédiger un paragraphe structuré et argumenté pour répondre à la question posée.





Niveau d'engagement III

53 À table ! Réfléchir ensemble avec le Placemat

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** • Action dans le groupe. • Prise en compte de l'autre. **Communication :** • Analyse et exploitation des ressources. • Circulation de l'information. **Stratégie d'apprentissage :** • Développement d'une méthode heuristique.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Cultiver la collaboration et la communication
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Offrir des options pour la personnalisation de l'affichage.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier et honorer les différents modes de réponse, de navigation, de mouvement.
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès

53. À table ! Réfléchir ensemble avec le Placemat

QUOI ?

Le Placemat est un organisateur graphique qui permet aux élèves de réfléchir de manière collaborative sur un sujet donné. Les élèves travaillent en groupe et partagent leurs idées dans un espace individuel avant de rassembler et discuter de leurs réflexions au centre de l'organisateur. Cet outil favorise une participation équitable et une mise en commun des idées, permettant une compréhension plus approfondie du sujet.

POURQUOI ?

Le Placemat est un outil particulièrement efficace pour structurer la réflexion en groupe tout en valorisant la contribution de chaque élève.

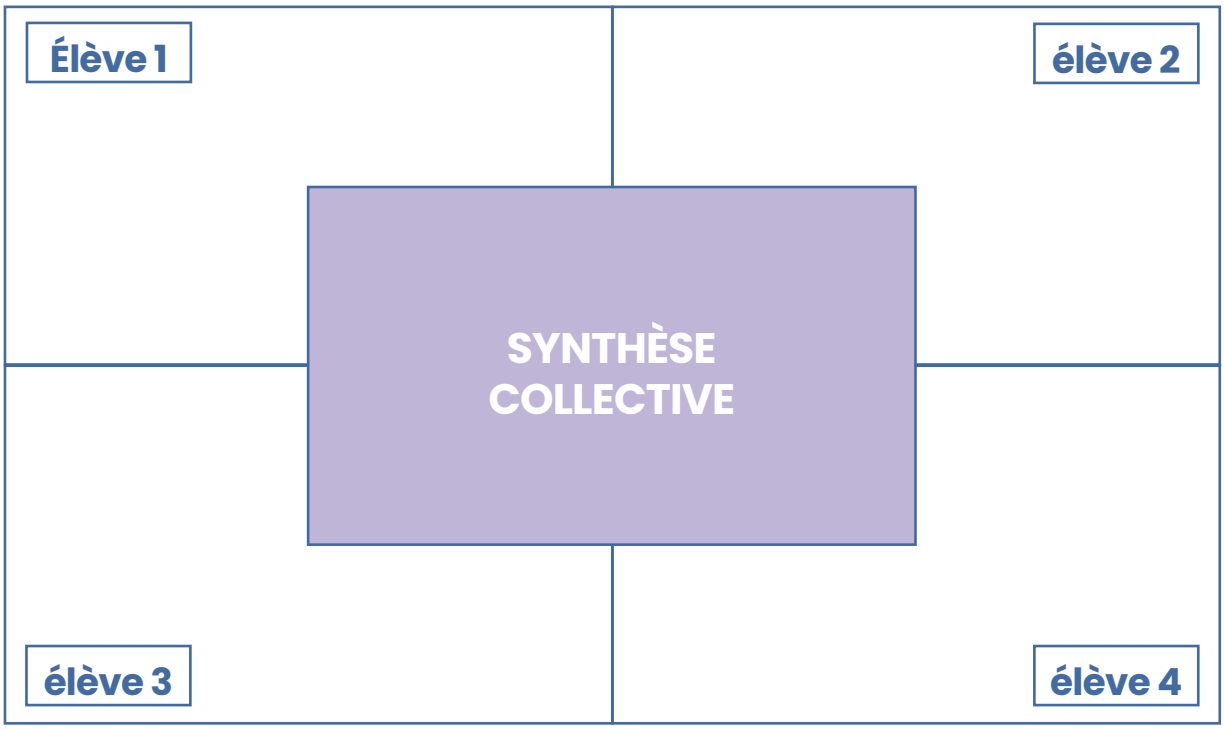
- **Encourager la participation de chaque élève :** le Placemat permet à chaque élève de contribuer individuellement avant de partager en groupe, garantissant ainsi une participation équitable de tous les membres du groupe.
- **Stimuler la réflexion individuelle et collective :** les élèves commencent par noter leurs idées individuellement, ce qui leur permet de structurer leur pensée avant de la partager. Ensuite, la mise en commun au centre du Placemat permet de construire une réflexion collective plus riche.
- **Favoriser la coopération et l'écoute :** le Placemat est un outil collaboratif qui encourage les élèves à écouter les idées des autres et à construire sur la base de ces idées pour développer une compréhension commune.
- **Structurer la discussion :** le Placemat aide à organiser la discussion et à s'assurer que chaque élève ait l'occasion de s'exprimer avant de commencer une discussion de groupe plus large.

53. À table ! Réfléchir ensemble avec le Placemat

COMMENT ?

1. **Clarifier les règles du Placemat avant de commencer :** chaque élève doit avoir un temps imparti pour écrire ses idées et aucune interruption ne doit avoir lieu pendant cette étape initiale. Cela garantit une réflexion sereine et approfondie pour chaque participant·e.
2. **Former des groupes :** divisez la classe en groupes de quatre élèves. Fournissez à chaque groupe une feuille de grand format avec un cercle ou un rectangle au centre et quatre espaces autour pour chaque élève.
3. **Réfléchir individuellement :** chaque élève note ses idées ou réponses dans son espace individuel autour du Placemat. Chacun et chacune peut ainsi réfléchir de manière autonome avant de partager avec le groupe.
4. **Partager en groupe et faire une mise en commun :** une fois que chaque élève a noté ses idées, les membres du groupe discutent de leurs réponses et inscrivent les idées communes ou les points clés au centre du Placemat. Cela permet de faire émerger une synthèse collective des réflexions individuelles.
5. **Discuter en classe :** enfin, chaque groupe peut présenter les idées clés que les élèves ont inscrites au centre de leur Placemat à l'ensemble de la classe afin de partager les différentes réflexions et de créer un débat constructif.

Support :



Références bibliographiques

- Réseau Canopé. (2024). *Placemat : Un organisateur graphique pour des échanges collaboratifs en classe*. Consulté à l'adresse : https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-extrait-de-l-ouvrage-N-8337-58183.pdf
- Bennett, B., & Rolheiser, C. (2001). *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration.* Bookation Inc.
- Spencer, K., & Juliani, A. J. (2017). *Empower: What Happens When Students Own Their Learning.* IMpress.

Niveau d'engagement III

54 Réfléchir et échanger : le cercle de lecture

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Communication :
- Analyse et exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

Démarche réflexive :
- Élaboration d'une opinion personnelle.
- Remise en question et décentration de soi.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

FG 34 : Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Cultiver la joie et le jeu.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.
- Cultiver plusieurs façons de connaitre et de donner du sens.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès

? QUOI ?

Le cercle de lecture est une pratique pédagogique collaborative qui consiste à diviser les élèves en petits groupes pour discuter d'un livre ou d'un texte qu'ils et elles ont lu. Chaque élève joue un rôle spécifique afin d'aborder la lecture sous différents angles. Selon Terwagne et al., (2006), le cercle de lecture est défini comme « *tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation.* »

On trouve le cercle de lecture sous d'autres appellations : cercle littéraire, groupe de discussion littéraire, cercle d'étude de littérature, cercle d'alphabétisation, groupe littéraire animé par des pairs et club de lecture (Anderson et Corbett, 2008).

54. Réfléchir et échanger : le cercle de lecture

POURQUOI ?

- **Encourager la participation active :** le cercle de lecture permet à chacun et chacune de jouer un rôle actif, ce qui engage davantage les élèves dans l'activité.
- **Développer la compréhension critique :** les différents rôles poussent les élèves à analyser le texte de manière approfondie, que ce soit en résumant, en posant des questions, ou en faisant des liens avec d'autres lectures ou expériences personnelles.
- **Favoriser la coopération et le respect des idées :** les élèves apprennent à écouter les points de vue de leurs camarades et à collaborer pour construire une compréhension collective du texte.
- **Développer la confiance en soi :** en étant responsabilisés dans leur rôle, les élèves gagnent en confiance en soi et en compétences de communication.

COMMENT ?

Simple à mettre en place en classe, cette pratique pédagogique nécessite de la préparation et de la flexibilité. Elle se déroule selon les étapes suivantes :

1. **Choisir un texte adapté :** sélectionnez un texte qui se prête bien à la discussion, tel qu'un extrait de roman, une nouvelle, ou un texte argumentatif.
2. **Former des groupes :** divisez la classe en groupes de 4 à 6 élèves, en fonction du nombre de rôles attribués. Assurez-vous que chaque groupe soit équilibré en termes de niveaux de lecture.
3. **Attribuer des rôles :** chaque élève reçoit un rôle spécifique à jouer pendant la discussion. Ces rôles peuvent être assignés par l'enseignant·e ou choisis par l'élève, et changer d'une séance à l'autre pour permettre aux élèves d'explorer différentes facettes de l'analyse de texte. Des fiches de rôles peuvent être distribués en amont de l'activité à chaque élève. Giason (2017) propose ces cinq rôles :
   - **l'animateur ou animatrice** prépare une liste de questions et gère la distribution et la prise de parole lors de l'activité ;
   - **le maître ou la maîtresse des passages** choisit et présente quelques passages du texte ;
   - **le maître ou la maîtresse des liens** trouve des connections entre le livre, une autre œuvre littéraire ou artistique ou avec la vie réelle ;
   - **le maître ou la maîtresse des mots** sélectionne des mots particulièrement importants, cherche leur définition et les explicite ;
   - **l'illustrateur ou illustratrice** fait un dessin, un schéma, un graphique, un collage ou autre pièce d'art visuel sur un passage du livre, un souvenir ou une émotion engendrée par la lecture.

   D'autres rôles peuvent être attribués comme le maître ou la maîtresse des thèmes (cible des thèmes, donne un titre et une phrase explicative), le maître ou la maîtresse du résumé (présente l'auteur ou l'autrice, rappelle les étapes essentielles de l'histoire) ou le maître ou la maîtresse du temps (surveille le temps).
4. **Lire le texte :** les élèves lisent le texte individuellement en classe ou à la maison.
5. **Préparer la discussion :** chaque élève prépare sa contribution en fonction de son rôle.
6. **Discuter en cercle :** les groupes se réunissent et chaque élève partage sa contribution. Le but est de discuter du texte de manière collaborative, en mettant en commun les idées de chacun et chacune.
7. **Mettre en commun :** à la fin de l'activité, faites un bilan collectif pour discuter des idées principales qui sont ressorties des cercles de lecture et des réflexions sur l'expérience de groupe.

54. Réfléchir et échanger : le cercle de lecture

Conseils pratiques :

- Les clés du succès sont la simplicité et l'adaptabilité, chaque cercle de lecture étant unique.
- Les cercles de lecture ne sont pas réservés aux seules disciplines littéraires (français, histoire, langues), ils peuvent également s'adapter aux disciplines scientifiques, par exemple pour comprendre des termes scientifiques complexes.
- Une erreur courante est de donner aux élèves trop de tâches à accomplir. Évitez de donner une longue liste de questions ou des axes d'analyse compliqués.
- Offrez aux élèves de choisir un livre, un thème et un projet pour favoriser l'intérêt.
- Restez dans une posture d'observation : observez, commentez et guidez si nécessaire, mais ne dominez pas la discussion.
- Soyez vigilant·e : certaine élèves peuvent lire trop loin et révéler la fin ; d'autres, mal préparés, pourraient s'écarter du sujet et perturber le bon déroulement du cercle.

Références bibliographiques

- Terwagne S., Vanhulle S. et Lafontaine A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer des compétences de lecteurs*. Belgique : De Boeck (Les outils pour enseigner).
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups.* Stenhouse Publishers.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding Readers and Writers. Heinemann.*
- Giasson, J. (1997). *La compréhension en lecture.* De Boeck.

DÉROULEMENT

FEUILLE DE ROUTE : L'ANIMATEUR OU L'ANIMATRICE

Ton rôle

En tant qu'animateur ou animatrice, tu distribues la parole et tu fais respecter les règles de prise de parole dans ton groupe. Ton objectif est d'assurer une discussion fluide et respectueuse au cours de laquelle chaque membre a l'occasion de s'exprimer. Tu es le garant ou la garante d'une bonne ambiance de travail au sein du cercle !

Tes missions dans le cercle de paroles

Avant la discussion :

- Prépare-toi en prenant connaissance des impressions de lecture des membres de ton groupe.
- Tu peux leur demander rapidement s'ils et elles ont des idées ou questions qu'ils et elles souhaitent partager. Rédige quelques questions que tu poseras au groupe tout au long de la discussion.
- Assure-toi que tout le monde comprend les consignes de l'enseignant·e.

Pendant la discussion :

- Lance le débat : propose un premier tour de parole où chacun et chacune partage ses impressions ou un point qu'il ou elle trouve important.
- Organise les échanges : donne la parole à ceux et celles qui souhaitent intervenir. Veille à ce que personne ne coupe la parole aux autres.
- Encourage les plus timides à s'exprimer : si un membre ne parle pas beaucoup, invite-le gentiment à partager son avis en disant, par exemple : « *Qu'en penses-tu ?* »
- Maintiens l'ordre : si plusieurs personnes parlent en même temps, rappelle les règles en douceur : « *Attendons que X ait terminé avant de passer à Y.* » Si un membre sort du sujet ou interrompt trop souvent, ramène la discussion sur le thème principal. Si un débat devient trop animé, propose de prendre une pause rapide pour calmer les esprits.

À la fin de la discussion :

- Propose un dernier tour de parole pour vérifier que tout le monde a pu s'exprimer.
- Résume brièvement les points importants qui ont été évoqués (en collaboration avec un·e autre membre du groupe).

Conseils

- Sois patient·e et bienveillant·e : il est normal que certains ou certaines hésitent à parler au début.
- Écoute attentivement les échanges pour repérer ceux et celles qui n'ont pas encore pris la parole.
- Utilise un ton calme et respectueux pour rappeler les règles si nécessaire.

Boîte à outils à ta disposition

- Un carnet pour noter les idées clés ou les noms des intervenant·es.
- Un minuteur pour aider le maître ou la maîtresse du temps à gérer les interventions.

Niveau d'engagement III

55 Plume partagée : l'art de créer à plusieurs

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Communication :
- Analyse et exploitation des ressources. Circulation de l'information.

Stratégie d'apprentissage :
- Développement d'une méthode heuristique

FORMATION GÉNÉRALE

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

FG 35 : Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Cultiver la joie et le jeu.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

? QUOI ?

L'écriture collaborative est une méthode pédagogique où plusieurs élèves travaillent ensemble à la cocréation d'un texte commun. Ce processus inclut le partage d'idées, la rédaction, la relecture, et la révision collective. L'écriture collaborative permet de développer la créativité, la coopération, et les compétences rédactionnelles tout en renforçant les apprentissages disciplinaires.

55. Plume partagée : l'art de créer à plusieurs

POURQUOI ?

- **Développer des compétences sociales et communicationnelles :** l'écriture collaborative engage les élèves dans un processus interactif où ils et elles apprennent à écouter, négocier et coopérer. Dillenbourg (1999) souligne que la collaboration en éducation renforce l'apprentissage en favorisant l'interdépendance positive entre les participant·es et en encourageant la co-construction des connaissances.
- **Améliorer les compétences rédactionnelles :** selon Graham et Perin (2007), l'écriture collaborative améliore significativement les compétences en rédaction, notamment en structuration et révision des textes. En travaillant ensemble, les élèves bénéficient des retours de leurs pairs, ce qui stimule leur esprit critique et leur capacité à intégrer des perspectives variées.
- **Favoriser l'engagement et la motivation :** la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) souligne que les activités collaboratives augmentent la motivation intrinsèque des élèves. La participation active dans un projet commun donne un sens au travail scolaire et valorise les contributions de chacun et chacune.
- **Stimuler la créativité :** les échanges permettent de construire des idées originales en s'appuyant sur les regards multiples des rédacteurs et rédactrices.

COMMENT ?

Tout au long du processus, les élèves partagent leurs idées, construisent collectivement des phrases ou des paragraphes, et révisent mutuellement leur production.
Le travail de rédaction peut se faire de manière classique, avec un papier ou un crayon, ou avec un outil de rédaction numérique, par exemple Google Docs ou Framapad.

Variante 1 : Rédiger sur papier

1. Préparation :

- Diviser la classe en binômes.
- Définir une tâche d'écriture dans une situation de communication donnée.

  Par exemple : Créer ensemble un argumentaire sur l'impact des réseaux sociaux sur la santé mentale des jeunes.

  Contexte : Vous êtes un groupe de jeunes qui participez à une campagne de sensibilisation sur l'impact des réseaux sociaux sur la santé mentale. Votre objectif est de convaincre vos pairs (d'autres jeunes de 12-15 ans) de l'importance d'un usage réfléchi et équilibré des réseaux sociaux. Vous allez écrire ensemble un argumentaire que vous pourrez partager sur vos réseaux sociaux ou dans un blog destiné à votre public.

2. Étapes :

- **Phase 1 :** Brainstorming collectif : chaque groupe discute des idées à inclure dans le texte.

  Par exemple : Réfléchissez ensemble sur les aspects positifs des réseaux sociaux : comment ils peuvent être utiles pour rester connectés avec ses amis, s'informer, ou partager ses passions.

  Abordez les risques : Discutez des effets négatifs des réseaux sociaux, comme l'anxiété, la pression sociale, la comparaison avec les autres, ou encore l'impact sur l'estime de soi. Vous pouvez vous appuyer sur des exemples actuels ou des faits récents.

55. Plume partagée : l'art de créer à plusieurs

Proposez des solutions : Que faire pour utiliser les réseaux sociaux de manière plus saine ? Quelles bonnes pratiques peuvent être adoptées pour se protéger des effets négatifs tout en profitant des avantages ?

- **Phase 2 :** Écriture collaborative – Les élèves se répartissent les paragraphes ou travaillent ensemble sur chaque phrase. Rédigez l'argumentaire en équipe, chacun et chacune apportant ses idées dans chaque partie. Veillez à ce que vos arguments soient clairs, pertinents et adaptés à un public jeune.
- **Phase 3 :** Révision mutuelle – Chaque membre relit et propose des ajustements ou des ajouts (relisez le travail pour ajuster le ton et l'impact du message).

3. Présentation :

Les textes sont partagés en classe pour une mise en commun ou une évaluation collective.

Variante 2 : Rédiger avec un outil numérique

1. Préparation :

- Utiliser un outil collaboratif comme Google Docs ou Framapad.
- Former des groupes et leur attribuer un accès au document partagé.

2. Étapes :

- **Phase 1 :** Brainstorming virtuel – Les élèves écrivent leurs idées dans une section dédiée du document (ou via un chat intégré).
- **Phase 2 :** Écriture simultanée – Tous les élèves travaillent sur des parties spécifiques du texte en temps réel.
- **Phase 3 :** Révision collective – Les élèves utilisent les commentaires et suggestions de leur partenaire pour améliorer le texte.

3. Présentation :

Publier les textes dans un espace numérique (blog de classe, drive partagé, plateforme pédagogique).

Conseils pratiques :

- **Encadrer les rôles :** attribuer des rôles spécifiques (rédacteur·ice, correcteur·ice, coordinateur·ice) pour structurer le travail de groupe.
- **Favoriser l'autonomie :** fournir un guide avec des questions clés pour guider l'écriture (par exemple : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ? Quel est ton sujet ? Quelle est ta thèse ? Quels arguments soutiennent ta thèse ? Quelles preuves as-tu pour les soutenir ? Quels sont les contre-arguments et comment les réfuter ? Comment organiser ton texte ? Quel est ton objectif avec ce texte ? Quel ton utiliser pour ton public ?).
- **Encourager la révision :** sensibiliser les élèves à l'importance de relire et améliorer leurs productions.
- **Utiliser des supports variés :** intégrer des images, des vidéos ou de la musique pour inspirer l'écriture collaborative.

Exemples d'application pédagogique :

- Dans des contextes où l'objectif est la production d'écrits narratifs, argumentatifs, explicatifs ou autre, les élèves peuvent construire ensemble un texte en discutant de la structure, des personnages, des arguments, des thèmes, etc.
- Dans des situations plus analytiques (par exemple, la rédaction d'un paragraphe argumenté en histoire, géographie, langues), les élèves débattent ensemble des idées à inclure et révisent leur rédaction pour améliorer la clarté et la cohérence.

55. Plume partagée : l'art de créer à plusieurs

Références bibliographiques

- Barbot, M. J. (2012). *L'écriture collaborative à l'école et au collège.* Paris : Retz.
- Dillenbourg, P. (1999). *Apprentissage collaboratif : une perspective cognitive et computationnelle*. Lausanne : Éditions du CNRS.
- Laferrière, T., Allaire, S., & Hamel, C. (2013). *L'écriture collaborative en réseau : outils et approches pédagogiques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Perrenoud, P. (1997). *Apprendre en groupe : analyse des pratiques collaboratives en classe.* Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'écriture efficace : démarches et outils pour la classe.* Paris : Delagrave.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches, 1-19.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Carnegie Corporation of New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Springer Science & Business Media.

Niveau d'engagement III

56 La pédagogie de projet

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Collaboration :
- Action dans le groupe.
- Prise en compte de l'autre.

Communication :
- Analyse et exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

Stratégie d'apprentissage :
- Développement d'une méthode heuristique

Pensée créatrice :
- Développement de la pensée divergente.
- Concrétisation de l'inventivité.

Démarche réflexive :
- Élaboration d'une opinion personnelle.
- Remise en question et décentration de soi.

FORMATION GÉNÉRALE

FG 23 : Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire.

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs.

FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres.

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

FG 34 : planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

FG 35 : Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social

FG 38 : Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté.
- Promouvoir la réflexion individuelle et collective.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.
- Maximiser le transfert et la généralisation.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Optimiser l'accès aux outils et technologies.
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Planifier et anticiper les défis.
- Organiser les informations et les ressources.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

56. La pédagogie de projet

QUOI ?

La pédagogie de projet est une méthode d'enseignement active qui engage les élèves dans la réalisation d'une production concrète, individuelle ou collective. Cette approche les incite à résoudre des problèmes authentiques et complexes, sous la guidance de l'enseignant·e, qui joue le rôle de facilitateur·ice et de passeur·euse de culture. Les projets sont ancrés dans des problématiques réelles et impliquent la participation active des élèves tout au long du processus.

POURQUOI ?

- **Accroître la motivation et la réussite de l'élève :** en étant confronté·es à des situations concrètes, les élèves s'engagent dans des activités porteuses de sens, identifient leurs forces et leurs faiblesses. Ils et elles réagissent positivement aux tâches demandées et acceptent mieux les obstacles.
- **Développer les compétences transversales :** les élèves sont encouragé·es à planifier, gérer des échéances et répartir les tâches. Les étapes structurées les amènent à développer des méthodes de travail efficaces. Ils et elles sont valorisé·es dans leurs propositions et décisions, trouvent leur place dans un groupe et assument des rôles et fonctions au sein de celui-ci. Ils et elles deviennent ainsi acteurs et actrices de leur apprentissage en cherchant des solutions collectives aux problèmes posés, favorisant l'acquisition de compétences transversales, également nommées compétences du XXIe siècle : communication, créativité, collaboration, pensée critique.
- **Renforcer la dynamique de groupe :** les projets favorisent l'acquisition de savoirs extra-scolaires, développent la culture générale, la citoyenneté, la coopération, l'autonomie et l'estime de soi. Chaque élève peut mettre ses capacités au service d'un projet commun, facilitant une socialisation naturelle et spontanée.
- **Apprendre la collaboration et la gestion des conflits :** la répartition des rôles et les projets collectifs renforcent les aptitudes à travailler en groupe, à partager les responsabilités et à résoudre des conflits de manière constructive.
- **Établir des ponts avec le monde réel :** les projets offrent un apprentissage contextualisé et ancré dans des réalités concrètes, ce qui permet aux élèves d'appréhender des problèmes sociétaux complexes.
- **Approfondir la réflexion sur les processus d'apprentissage :** en mettant l'accent sur les méthodes et non seulement sur le contenu, cette approche favorise une réflexion en profondeur sur l'apprentissage.

56. La pédagogie de projet

COMMENT ?

Définir les objectifs et le cadre du projet

- **Choix du thème :** engagez les élèves dans une discussion collective pour identifier un sujet qui les passionne et qui est en lien avec leurs intérêts et préoccupations.
- **Formulation de la problématique :** collaborez avec les élèves pour construire une question claire et stimulante qui guidera leurs recherches et réflexions, en valorisant leurs idées et points de vue.
- **Objectifs pédagogiques :** définissez des compétences à développer et des connaissances à acquérir, en lien avec les domaines disciplinaires et le PER.

Rôle de l'enseignant·e : un·e guide et un·e facilitateur·ice

- **Accompagnement :** accompagnez les élèves en posant des questions stimulantes et en favorisant la réflexion critique.
- **Suivi :** assurez un suivi régulier tout en accordant une autonomie progressive aux élèves.
- **Répartition des rôles :** encouragez une distribution équilibrée des tâches.
- **Inclusion :** veillez à ce que chaque élève participe activement au projet.

Phases du projet

1. **Phase de sensibilisation :** impulsez des idées pour le projet en offrant un cadre ouvert où l'élève peut évoluer.
2. **Phase de décision :** cogérez le projet avec des échéanciers à respecter, donnant de l'autonomie aux élèves et visant des compétences transversales.
3. **Phase de réalisation concrète :** les élèves mettent en œuvre le projet, acquérant des savoir-faire en autonomie, avec l'enseignant·e comme recours.
4. **Phase de communication et de célébration :** les élèves présentent leur travail, permettant une évaluation et une valorisation des compétences acquises.

Conseils pratiques :

- Prévoyez des étapes de validation intermédiaires pour maintenir la motivation des élèves et ajuster le projet.
- Intégrez des outils numériques (logiciels de présentation, plateformes collaboratives).
- Assurez un équilibre entre les responsabilités individuelles et collectives.
- Ne faites pas à la place de l'élève, mais ne soyez pas totalement non-directif ; pointez les réussites plutôt que les erreurs.
- Valorisez les efforts en organisant une présentation publique. En impliquant la communauté, vous renforcerez l'impact du projet et vous transformez les présentations finales en événements de célébration. Ce partage permettra de reconnaître les efforts et réaliser un changement concret.
- Travaillez avec plusieurs partenaires, y compris des collègues et des partenaires extérieurs, pour enrichir le projet.

Références bibliographiques

- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Przesmycki, H. *La pédagogie différenciée.* Hachette Éducation.
- De Vecchi, G. *Aider les élèves à apprendre.* Hachette Éducation.
- Arpin,L., & Capra.L. (2012). *L'apprentissage par projet au secondaire*. Chenière Education.

56. La pédagogie de projet

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 31

RÉINVENTONS NOTRE ÉCOLE : CARTOGRAPHIER, IMAGINER, TRANSFORMER !

Axes de travail pour structurer les étapes du projet :

1. Comprendre et analyser : explorer l'espace vécu.
2. Concevoir et planifier : imaginer des solutions.
3. Agir et transformer : proposer et mettre en œuvre.

Ces axes s'inspirent de la démarche d'enquête géographique proposé par la National Geographic Society. Elle invite les élèves à comprendre comment les systèmes humains et naturels interagissent afin de les amener à prendre des décisions éclairées. Le processus de géo-enquête repose sur une démarche dynamique pour analyser l'espace, les lieux et les interconnexions qui s'y établissent autour de six mots- clés :

DEMANDER : formuler une problématique
RECUEILLIR : acquérir les informations
VISUALISER : organiser et analyser l'information
CRÉER : développer une histoire, un scénario, une proposition d'action
AGIR : partager l'histoire, le scénario, la proposition
ÉVALUER : revenir sur les enseignements tirés

Afin de mettre en œuvre cette pédagogie de projet, deux enquêtes participatives et collaboratives sont proposées. La première présente une pédagogie de projet expérientielle. La seconde y ajoute une perspective émotionnelle et sensible qui s'inscrit pleinement dans la pédagogie Graines de Paix. Si les deux propositions mobilisent prioritairement les outils du géographe à travers la réalisation de cartes, elles s'inscrivent pleinement dans une approche transdisciplinaire en faisant appel à tous les domaines disciplinaires du PER : langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts.

DÉROULEMENT N°1 : NOS ACTIONS COLLABORATIVES POUR NOTRE ÉCOLE DU BIEN-VIVRE ENSEMBLE

Résultats attendus : un diagnostic approfondi et visuel des besoins de l'établissement ; des solutions concrètes et réalisables pour améliorer le cadre scolaire ; un engagement collectif et une valorisation des initiatives des élèves.

Étape 1 : Comprendre et analyser - explorer l'espace vécu (durée indicative : 2 semaines)

Objectif : permettre aux élèves d'identifier les problèmes et opportunités dans leur établissement, en s'appuyant sur leur expérience et des outils d'enquête.

Activité 1 : établir un diagnostic collaboratif de l'espace vécu

- Sensibilisation : engager une discussion collective autour des perceptions de l'espace scolaire par les élèves : Quels espaces aiment-ils et aiment-elles ? Pourquoi ? Quels espaces évitent-ils et évitent-elles ? Pourquoi ?
- Supports utilisés : une carte vierge de l'établissement à annoter selon que les lieux sont appréciés, délaissés, posent des problèmes. Un journal de bord où chaque élève note ses ressentis et observations pendant une semaine.

Activité 2 : enquêter auprès des usagers

- Élaboration d'un questionnaire avec les élèves (voir exemple en annexe 31).

- Réalisation de l'enquête auprès de tous les usagers de l'établissement (élèves, enseignant·es et personnels).
- Création d'une carte thématique montrant les points forts, faiblesses et axes prioritaires d'amélioration pour synthétiser les données collectées.

Étape 2 : Concevoir et planifier - imaginer des solutions (durée indicative : 3 semaines)

Objectif : favoriser la créativité et l'inventivité des élèves pour concevoir des solutions adaptées aux besoins identifiés.

Activité 1 : études de cas inspirantes

- Recherche en groupe : présentation d'exemples inspirants d'écoles ou espaces publics transformés (varier les supports : photos, articles, vidéos).
- Réflexion : Que peut-on adapter ou reproduire dans notre établissement ?

Activité 2 : atelier de conception collaborative

- Brainstorming par groupe pour générer des idées sur les thématiques identifiées lors de l'enquête (exemples : amélioration des espaces verts, création de zones de détente, etc.).
- Création de maquettes ou croquis pour représenter les idées.
- Évaluation des idées selon des critères de faisabilité, coût et impact en mobilisant des compétences de différents domaines disciplinaires.

Activité 3 : élaboration d'un plan d'action

- Chaque groupe rédige un plan détaillé pour l'une de leurs solutions, incluant les besoins matériels et humains, le budget estimatif.
- Chaque groupe élabore une présentation visuelle sous forme d'affiche, de flyer, de maquette ou de diaporama.

Étape 3 : Agir et transformer - proposer et mettre en œuvre (durée indicative : 4 semaines)

Objectif : concrétiser les idées sous forme de projets réels engageants

Activité 1 : présentation publique des projets

- Les groupes présentent leurs solutions à l'administration, au personnel et aux élèves lors d'une exposition ou d'une réunion.
- Mise en place d'un vote ou d'un feedback collectif pour choisir les solutions prioritaires.

Activité 2 : mise en œuvre

- Collaboration avec l'administration pour organiser la réalisation des projets retenus.
- Participation des élèves à la mise en œuvre (jardinage, peinture, installation, etc.).

Activité 3 : évaluation et bilan

- Retour d'expérience : les élèves rédigent un bilan sur ce qu'ils et elles ont appris, les difficultés rencontrées et l'impact de leurs actions.
- Discussion finale et ouverture : Comment pouvons-nous continuer à améliorer notre espace vécu ?

Critères de réussite pour l'évaluation formative :

1. Qualité des analyses (diagnostic précis et pertinent).
2. Créativité et pertinence des solutions proposées.
3. Qualité des présentations et argumentation.
4. Implication des élèves dans les différentes étapes.

56. La pédagogie de projet

DÉROULEMENT N°2 : TRACER NOS ÉMOTIONS, CARTOGRAPHIER L'ESPACE DU BIEN-VIVRE ENSEMBLE DE NOTRE ÉCOLE

Concept clé : la carte sensible
Objectif : créer une carte sensible collective pour identifier les perceptions des élèves sur leur établissement scolaire.

Qu'est-ce qu'une carte sensible ?
Une carte sensible est une représentation cartographique où les émotions, perceptions et ressentis des usagers d'un espace sont traduits en données visuelles. Elle permet de visualiser non seulement les caractéristiques physiques d'un lieu, mais également d'explorer l'espace vécu à travers les yeux des personnes qui l'habitent, en reliant des informations subjectives à des données et des compétences géographiques.

Résultats attendus : une carte sensible collective qui documente les perceptions des élèves et les solutions proposées ; des propositions concrètes pour améliorer les espaces identifiés comme problématiques ; une démarche participative et visuelle, engageant élèves et enseignants dans un projet commun.

Étape 1 : Comprendre et analyser - explorer l'espace vécu en créant une carte sensible (durée indicative : 2 semaines)

Activité 1 : introduction à la carte sensible

- Explication : présenter aux élèves ce qu'est une carte sensible : une carte qui représente leurs ressentis (joie, inconfort, sérénité, ennui, etc.) dans les différents espaces de l'établissement.
- Elle utilise les outils du cartographe (figurés de surface, linéaires et ponctuels) et inclut des couleurs, des symboles, des annotations ou des dessins pour exprimer ces ressentis.
- A titre d'exemple, montrer une carte sensible d'un autre lieu (quartier, ville, école).

Activité 2 : exploration des ressentis individuels

- Les élèves se promènent dans l'établissement et notent leurs impressions pour chaque espace en répondant à des questions telles que : quels espaces préfères-tu ? Pourquoi ? Quels espaces évites-tu ? Pourquoi ? Quels lieux te semblent accueillants ou non ?
- Les élèves traduisent leurs ressentis sur une carte vierge personnelle avec :
  - des couleurs (exemple: vert pour les lieux agréables, orange pour les lieux inconfortables, rouge pour les lieux anxiogènes),
  - des symboles ou annotations (exemple : un cœur pour un lieu apprécié, une croix pour un lieu à éviter).

Activité 3 : réalisation d'une carte sensible collective

- Mise en commun des cartes individuelles pour créer une grande carte sensible collective de l'établissement. Elle pourra utiliser une variété de supports graphiques (feutres, crayons) et sensoriels. Une place de choix sera faite au symboles ou objets physiques proposés par les élèves : placement sur la carte d'objets personnels (figurines, pions, etc.), collage de morceaux d'étoffes, rubans, ficelle, dessin figuratif, etc.
- Ne pas oublier de construire la légende en même temps que la carte.
- Analyse : identifier les zones problématiques ou positives à partir des recoupements.

56. La pédagogie de projet

Étape 2 : Concevoir et planifier - imaginer des solutions (durée indicative : 3 semaines)

Objectif : s'appuyer sur la carte sensible collective pour proposer des solutions concrètes.

Activité 1 : analyse approfondie de la carte sensible

- Discussion autour de la carte : quels problèmes prioritaires ressortent de cette carte ? Quels espaces pourraient être valorisés ?
- Les élèves tracent des cercles autour des zones problématiques et notent au bout de flèches les idées ou hypothèses pour les améliorer.

Activité 2 : brainstorming et prototypage

- Par groupes, les élèves choisissent une ou deux zones prioritaires identifiées sur la carte sensible et proposent des solutions. Les solutions proposées doivent inclure des aménagements visant à rendre les lieux plus accueillants (exemples : espaces verts, bancs) et à améliorer le bien-être de chacun et chacune (exemples : zones calmes, décoration).
- Création de croquis ou maquettes pour visualiser leurs idées.

Activité 3 : enrichissement de la carte sensible

- Les élèves ajoutent des annotations sur la carte collective pour indiquer leurs idées de transformation (exemples : icônes, dessins, flèches vers les zones concernées).
- Ils et elles complètent au fur et à mesure la légende de la carte.

Étape 3. Agir et transformer - proposer et mettre en œuvre (durée indicative : 4 semaines)

Objectif : concrétiser les idées en actions mesurables et rendre la carte sensible évolutive.

Activité 1 : présentation des solutions

- Les élèves présentent leurs propositions (croquis, maquettes) en s'appuyant sur la carte sensible collective.
- La carte sensible sert de support visuel pour expliquer l'état actuel des lieux (problèmes identifiés) et les changements envisagés.

Activité 2 : validation et mise en œuvre

- Les solutions retenues sont formalisées et les améliorations planifiées (différents formats possibles : ajouts sur la carte, rédaction d'un texte, etc.).
- Si possible, mise en œuvre de certaines idées (jardinage, décoration, etc.).

Activité 3 : carte sensible finale et bilan

- Mise à jour de la carte sensible avec les améliorations réalisées et les espaces transformés.
- Réflexion collective : comment cette carte sensible pourrait- elle continuer à évoluer pour refléter les ressentis futurs ?

Sitographie :

- National Geographic, The Geo-Inquiry Process (lien vérifié le 28 décembre 2024) *https://www.nationalgeographic.org/society/education-resources/programs/geo-inquiry/*
- *Géo-Graphie, CartoGraphie ton quartier (lien vérifié le 28 décembre 2024) http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/CartoGraphie-ton-Quartier*

Niveau d'engagement III

57 Apprendre à son rythme avec le plan de travail

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Stratégies d'apprentissage :** • Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage en se donnant des méthodes de travail efficaces. **Collaboration :** • Action dans le groupe. • Prise en compte de l'autre.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.
LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA	
Concevoir plusieurs modes d'engagement : • Optimiser les choix et l'autonomie. • Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté. **Concevoir plusieurs modes de représentation :** • Personnalisation de l'affichage des informations. • Explorer les modèles, les grandes idées et les relations. **Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :** • Utiliser plusieurs supports pour la communication. • Améliorer la capacité de suivi des progrès.	

? QUOI ?

Le plan de travail est un outil pédagogique qui permet aux élèves de gérer leurs apprentissages de manière autonome sur une période donnée. Il s'agit d'un document qui regroupe une série d'activités et d'objectifs à atteindre, que l'élève doit accomplir à son propre rythme. Le plan de travail met l'accent sur la responsabilisation des élèves, l'organisation autonome de leur parcours d'apprentissage, et la capacité à réfléchir sur leurs propres apprentissages.

POURQUOI ?

- **Favoriser l'autonomie des élèves :** le plan de travail encourage les élèves à prendre en main leur apprentissage, à organiser leur temps et à fixer des objectifs personnels, les rendant ainsi plus autonomes et leur permettant de développer leur capacité à apprendre par soi-même.
- **Permettre la différenciation pédagogique :** chaque élève avance à son propre rythme, en fonction de ses compétences et de ses besoins spécifiques. Le plan de

travail permet ainsi une personnalisation de l'enseignement et une meilleure prise en compte des différences individuelles. Cette approche permet de respecter la diversité des rythmes d'apprentissage et d'offrir un cadre adapté à chacun.

- **Renforcer la responsabilisation et l'engagement :** en leur permettant de choisir l'ordre et la manière de réaliser les activités, le plan de travail responsabilise les élèves et les engage davantage dans leur apprentissage. Cet engagement est crucial pour maintenir la motivation des élèves, car ils et elles se sentent acteurs et actrices de leur parcours.
- **Développer des compétences transversales :** en utilisant un plan de travail, les élèves développent des compétences telles que la gestion du temps, la prise de décision et l'auto-évaluation, qui sont essentielles dans leur parcours scolaire et au-delà. Ces compétences sont indispensables pour que les élèves deviennent des apprenant·es autonomes et réfléchis.
- **Permettre un retour sur les apprentissages :** le plan de travail inclut des moments de bilan et de feedback où l'élève peut évaluer ses réussites, identifier ses difficultés, et planifier des actions pour progresser. Ces moments de réflexion sont essentiels pour ancrer les apprentissages et développer une culture de l'auto-évaluation.

COMMENT ?

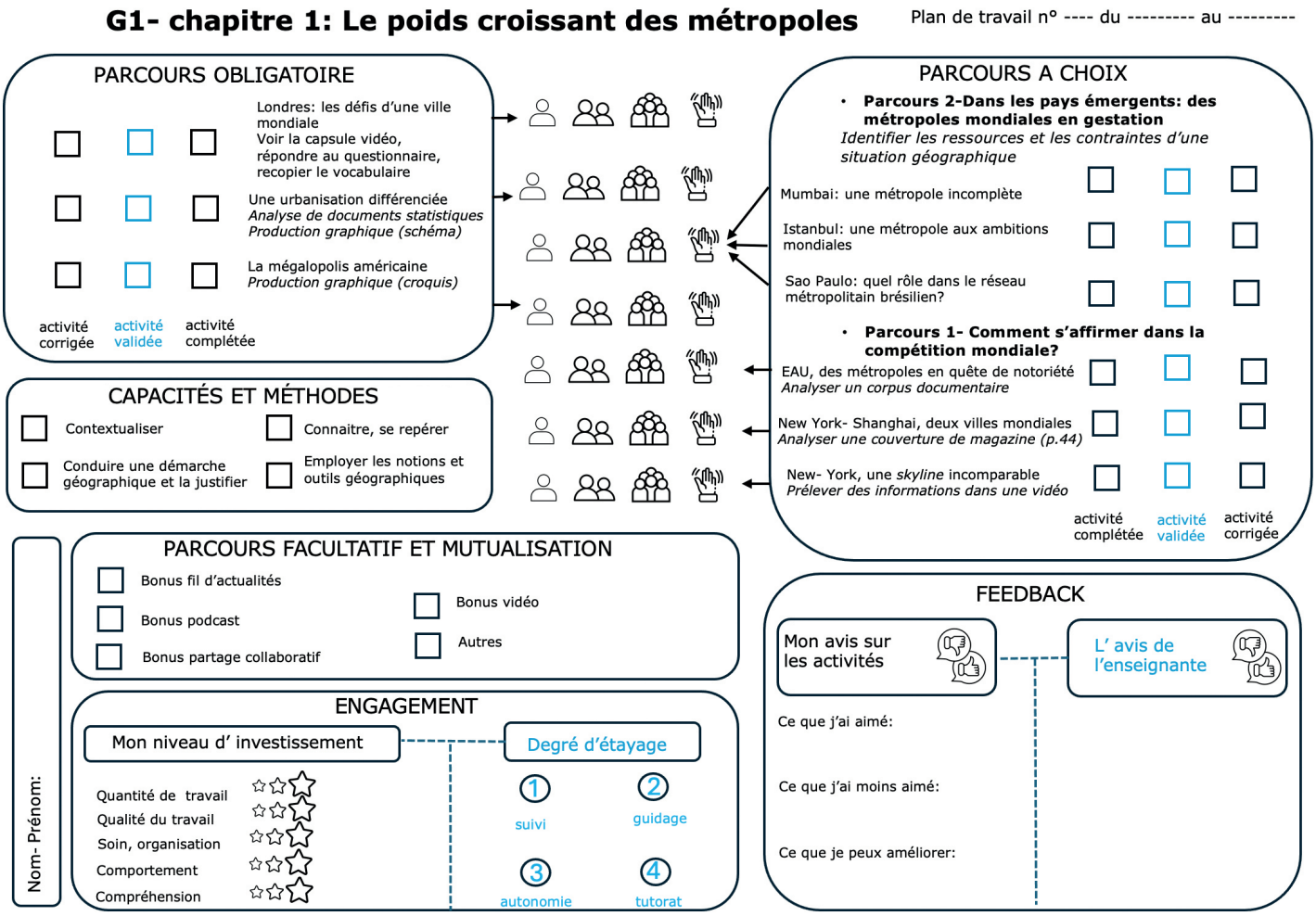
1. **Définir les objectifs :** identifiez les compétences et connaissances que les élèves doivent acquérir sur une période donnée. Les objectifs doivent être clairs et accessibles pour qu'ils et elles puissent les comprendre et se les approprier.
2. **Élaborer le plan de travail :** créez un document listant les différentes activités et exercices que les élèves doivent réaliser pour atteindre les objectifs notionnels et les compétences. Les activités peuvent être de niveaux variés, permettant aux élèves de choisir en fonction de leurs besoins. Elles peuvent être réalisées seul·e, en binôme ou en petits groupe.
3. **Présenter le plan de travail aux élèves :** expliquez le fonctionnement du plan de travail aux élèves, en insistant sur l'importance de l'autonomie, de la gestion du temps et de l'auto-évaluation. Assurez-vous qu'ils et elles comprennent bien les consignes et les attentes.
4. **Suivre les progrès :** pendant la période de travail, accompagnez les élèves en leur offrant des moments de suivi individualisés. Utilisez ces moments pour discuter de leurs progrès, les encourager et les aider à surmonter les difficultés rencontrées. Ces suivis réguliers aident à maintenir la motivation et ajuster les stratégies d'apprentissage.
5. **Faire un bilan :** à la fin de la période, proposez aux élèves de faire un bilan de leur travail. Ce moment est essentiel pour qu'ils et elles prennent conscience de leurs réussites et des aspects à améliorer. Cette phase permet aux élèves de mieux comprendre leur propre progression et de se fixer de nouveaux objectifs.

Références bibliographiques

- Connac, S. (2017). *La coopération, ça s'apprend.* ESF Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur.
- Connac, S. (2020). *Un plan de travail pour l'école.* Nathan.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* ESF éditeur.

57. Apprendre à son rythme avec le plan de travail

DÉROULEMENT



Niveau d'engagement III

58 Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Stratégies d'apprentissage :** • Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage en se donnant des méthodes de travail efficaces. **Démarche réflexive :** • Élaboration d'une opinion personnelle. • Remise en question et décentration de soi.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Clarifier le sens et la finalité des objectifs.
- Fournir un feedback axé sur l'action.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge les opportunités de personnalisation de l'affichage des informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier et honorer les différents modes de réponse.
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.
- Planifier et anticiper les défis.

58. Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite

QUOI ?

L'enseignement explicite est une approche pédagogique structurée en étapes séquencées visant à enseigner des concepts et des habiletés de manière claire en donnant accès à ce qui se passe dans la tête de l'expert·e lorsqu'il ou elle réalise une tâche. L'enseignement explicite est conçu pour être centré sur l'élève, en adaptant les pratiques pédagogiques à ses besoins. L'interaction avec les élèves a lieu durant trois étapes principales : le modelage ou modélisation, la pratique guidée et la pratique autonome (voir schéma dans la partie « comment »).

POURQUOI ?

- **Atténuer la charge cognitive :** en structurant les informations, l'enseignement explicite empêche la surcharge de la mémoire de travail.
- **Donner un feedback immédiat :** l'élève reçoit des corrections et des encouragements en temps réel, ce qui renforce et optimise l'apprentissage.
- **Motiver les élèves :** lors de la pratique guidée notamment, l'élève, soutenu de manière appropriée par l'enseignant·e et par le groupe, est en situation de réussite, gagnant en motivation et en confiance pour atteindre l'objectif visé.
- **Réduire le temps nécessaire pour maîtriser de nouveaux concepts et compétences :** cette approche permet de focaliser l'attention sur les informations pertinentes.
- **Réduire les écarts d'acquisition des connaissances et de compétence entre les élèves :** cette approche est particulièrement bénéfique pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Elle rend lisible les modes de travail scolaire au plus grand nombre.

58. Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite

COMMENT ?

Selon Gauthier, Bissonette et Richard (2013), la séquence d'apprentissage est structurée en trois moments correspondant à une série d'actions intentionnelles et réfléchies de la part de l'enseignant·e, avant, pendant et après sa conduite en classe.

Moment 1 : Préparation par rétroaction	**Moment 2 : la conduite en classe en 3 étapes 1. Modelage, 2. Pratique guidée, 3. Pratique autonome**	**Moment 3 Consolidation**



	Modelage	**Pratique guidée**	**Pratique autonome**	
L'enseignant·e définit : • les apprentissages visés • les preuves d'apprentissage • les activités pédagogiques à réaliser dans les différentes étapes 1 à 3.	Le modelage favorise la compréhension des objectifs d'apprentissage grâce à la verbalisation par l'enseignant·e de ce qu'il ou elle fait et pense au moment où il ou elle réalise la tâche. Il ou elle rend explicite le raisonnement implicite en formulant oralement le processus cognitif. Par la modélisation, il ou elle amène les élèves à verbaliser ce qu'ils et elles comprennent des attentes de l'activité.	La pratique guidée permet aux élèves de consolider leur compréhension dans l'action grâce au travail en équipe et au feedback de l'enseignant·e.	La pratique autonome engage l'élève à réinvestir seul·e ce qu'il ou elle a appris dans de nouvelles situations d'apprentissage. Il ou elle élabore des stratégies, émet des hypothèses, des idées (métacognition).	Les élèves s'exercent sur des activités similaires jusqu'à obtenir le niveau de maitrise attendu. L'enseignant·e offre un soutien aux élèves qui ont besoin d'un étayage supplémentaire pour aller plus loin.

Références bibliographiques

- Bressoux, P. (Université de Grenoble). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?*
- Gauthier, C., Bissonnnnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves : La gestion des apprentissages.* Québec, Canada : ERPI.
- Tomlinson, C.A. & Mc Tighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work.*
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*

58. Pas à pas : maîtriser l'enseignement explicite

DÉROULEMENT

VOIR ANNEXE 32

ACTIVITÉ HISTOIRE : DANS QUELLE MESURE PEUT-ON AFFIRMER QUE C'EST LE SYSTÈME DES ALLIANCES QUI A DÉCLENCHÉ LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE ?

Étape 1 : LE MODELAGE (« je fais»)

Consigne : Nous allons surligner le texte en suivant le code couleurs proposé.

- Projeter le texte rédigé par l'enseignant·e (voir annexe 32) au tableau.
- L'exercice est fait au tableau par l'enseignant·e.
- Les élèves suivent la démarche de l'enseignant·e qui donne une intention d'écoute aux élèves, verbalise la démarche cognitive mise en œuvre et fait un retour instantané sur les étapes ainsi co-construites.

Étape 2 : LA PRATIQUE GUIDÉE (« nous faisons ensemble »)

Consigne : Vous allez compéter le texte proposé en binôme.

- Former des binômes.
- Distribuer aux élèves le texte à compléter pour l'étape 2 (voir annexe 32).

Etape 3 : LA PRATIQUE AUTONOME (« tu fais seul.e »)

Consigne : Vous allez compéter le texte proposé.

- Distribuer aux élèves le texte à compléter pour l'étape 3 (voir annexe 32).

Niveau d'engagement III

59 La classe inversée

LIENS AVEC LE PER

CAPACITÉS TRANSVERSALES

Communication :
- Codification du langage.
- Exploitation des ressources.
- Circulation de l'information.

Collaboration :
- Prise en compte de l'autre.
- Connaissance de soi.
- Action dans le groupe.

Stratégies d'apprentissage :
- Gestion d'une tâche.
- Choix et pertinence de la méthode.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser les choix et l'autonomie.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Personnalisation de l'affichage des informations.
- Explorer les modèles, les grandes idées et les relations.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :

Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.

? QUOI ?

Développé aux États-Unis en 2007 par deux professeurs de chimie dans un lycée rural du Colorado confrontés à l'absentéisme des élèves, **la classe inversée** a été conçue pour revoir l'approche traditionnelle de l'enseignement et de sa pratique dans la classe par une répartition du travail synchrone et asynchrone. Au lieu de consacrer un temps précieux à la transmission d'informations en direct à l'ensemble du groupe sous la forme d'un cours magistral ou d'une leçon, l'enseignant·e enregistre la leçon sur vidéo et donne cette vidéo à visionner sous forme de travail à la maison. Ainsi, les activités sont réparties en fonction de leur charge cognitive : à la maison, on propose des activités nécessitant un faible niveau de réflexion et peu d'interactions, tandis que les activités collaboratives et à forte charge cognitive sont privilégiées en classe. La classe inversée déplace la découverte des savoirs à la maison pour consacrer le temps en classe à leur appropriation pratique par les élèves.

59. La classe inversée

POURQUOI ?

L'enseignement inversé vise à rendre les élèves plus actifs, autonomes et responsables.

À la maison : les élèves apprennent à leur rythme en contrôlant le temps, le lieu et la vitesse d'acquisition des informations, avec des options comme mettre en pause, revenir en arrière ou ajuster la vidéo.

En classe : les interactions et l'inclusion sont privilégiées. Les élèves appliquent les savoirs avec l'aide de leurs pairs et de l'enseignant·e, qui offre un suivi personnalisé et adapté.

L'enseignement inversé permet notamment de :

- **Valoriser l'expertise de l'enseignant·e :** l'enseignement inversé lui permet de planifier avec soin, de personnaliser les apprentissages, de libérer du temps pour soutenir les élèves en difficulté et d'anticiper les ajustements grâce à un suivi des productions en amont.
- **Améliorer la dynamique de classe grâce à :**
  - **une relation enseignant·e-élève plus interactive :** l'enseignant·e guide et soutient au lieu d'imposer des consignes rigides.
  - **la valorisation des erreurs** comme des opportunités d'apprentissage, avec des retours réguliers avant les évaluations formelles. **Activité 49 : Dédramatiser l'erreur pour mieux enseigner et apprendre**
  - **un climat d'apprentissage collaboratif et inclusif, propice à la réussite de toutes et tous :** les obstacles tels que le déficit d'attention, le manque de prérequis, les lacunes de connaissances, de vocabulaire, les absences sont ainsi contournés.

COMMENT ?

Marcel Lebrun, qui a adapté et popularisé cette méthode dans les pays francophones, définit la classe inversée comme **une approche où l'exposition initiale à la matière se fait de manière autonome avant la séance en présentiel animée par l'enseignant·e.** L'enrichissement des connaissances se fait ensuite lors de la séance avec des activités variées : échanges, projets de groupe, débats, etc. Les élèves peuvent se préparer en utilisant des ressources diverses : vidéos, documents, sites web, etc.

Cependant, un défi majeur reste l'impréparation des élèves qui n'auraient pas visionné la vidéo à l'avance. Reprendre l'activité en classe serait contre-productif. Pour y remédier, plusieurs stratégies peuvent être mises en place pour favoriser un engagement actif des élèves dans cette méthode :

- **Passer d'un rôle passif à un rôle actif :** l'activité préparatoire ne doit pas être simplement un support d'information. Elle doit stimuler la réflexion, les questionnements et encourager les élèves à analyser, établir des liens, prédire, comparer et classer les informations. Cette approche permet aux élèves de donner du sens aux contenus avant la séance en classe.
- **Utiliser des outils de visualisation et d'organisation :** proposez aux élèves des outils comme des organisateurs conceptuels, des cartes mentales (mind maps), des sketchnotes ou des story-boards pour qu'ils et elles puissent structurer visuellement les informations clés et les connexions entre les concepts.
- **Encourager la reformulation :** demandez aux élèves d'enregistrer une explication de 30 secondes des points principaux de la leçon, en reformulant les idées avec leurs propres mots.

59. La classe inversée

- **Évaluer rapidement la compréhension :** commencez la séance par un questionnaire rapide ou un « ticket d'entrée » **Activité 11 : Le billet d'entrée**. Cette évaluation formative permet d'identifier les élèves prêt·es à appliquer les connaissances et ceux et celles qui nécessitent plus de soutien. L'enseignant·e peut alors ajuster sa pédagogie en fonction des résultats obtenus, en offrant un étayage personnalisé et différencié.

Conseils pratiques :

- Proposez d'autres modes de représentation que la capsule vidéo pour acquérir de nouvelles informations : la lecture, un podcast, etc. Lorsque cela est possible, offrez plusieurs options aux élèves afin qu'ils et elles soient plus autonomes dans leur processus d'apprentissage et qu'ils et elles s'y engagent plus activement.
- Proposez-leur une auto-évaluation afin de les amener à réfléchir à leurs performances dans le cadre de ce travail en classe inversée. Grâce à ces éléments métacognitifs, les élèves pourront se questionner sur leur progression vers leurs objectifs académiques et sur leur motivation en tant qu'apprenant·e. **Activité 29 : Apprendre avec le feedback par les pairs**
- Intégrez la classe inversée à d'autres approches pédagogiques, notamment l'apprentissage par rotation de stations. **Activité 50 : L'art de différencier avec la rotation par stations**
- La classe inversée peut être mise en place ponctuellement, sans rejet global de l'enseignement traditionnel, tout dépend du degré d'engagement d'autonomie laissé aux élèves dans l'appropriation des connaissances (niveau 1), la production de la leçon (niveau 2) ou la conception de son parcours d'apprentissage (niveau 3).
- Si la classe inversée permet l'enseignement asynchrone, elle ne remplace pas l'enseignement dans la classe. Elle nécessite impérativement un retour en présentiel pour favoriser les interactions entre élèves, le travail collaboratif, et un accompagnement pédagogique de l'enseignant·e.

Références bibliographiques

- Becchetti-Bizot, C., Lebrun, M., Lecoq,J. (2015). *Classes inversées enseigner et apprendre à l'endroit* ! Paris, Éditions CANOPÉ
- Geneviève Jacquinot-Delaunay (1985). *L'école devant les écrans.* Paris, ESF
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment.* The Journal of Economic Education, 31(1), 30–43.
- On doit à Marcel Lebrun (professeur en sciences de l'éducation et conseiller au Louvain Learning Lab de l'Université catholique de Louvain) d'avoir popularisé la méthode de la classe inversée : *http://lebrunremy.be/WordPress/*

DÉROULEMENT

DÉCOUVRIR LES CAUSES DU CHANGEMENT CLIMATIQUE

Objectifs pédagogiques :

1. Identifier les principales causes du changement climatique.
2. Analyser et comparer les impacts de différentes activités humaines sur l'environnement.
3. Développer une réflexion critique et des compétences collaboratives.

SENSIBILISATION

Étape 1

Exemple 1 : Une image ou une courte vidéo choc

- Montrer une photo ou une vidéo d'une catastrophe naturelle liée au changement climatique (inondations, sécheresse, fonte des glaciers, etc.).
- Poser une question ouverte : *« Que ressentez-vous en voyant cela ? » ou « À votre avis, quelle en est la cause ? »*

Exemple 2 : Un chiffre marquant ou une anecdote

Partager un fait marquant, comme : *« Saviez-vous que depuis 1880, la température mondiale a augmenté de 1,6°C ? Cela peut sembler peu, mais l'impact est énorme. »*

Étape 2 (2-3 min.)

- Poser cette question à débattre en classe ou à rédiger : *« Avez-vous déjà remarqué des changements climatiques autour de vous, comme des vagues de chaleur plus fréquentes ou des épisodes de pluie inhabituels ? »*
- Laisser les élèves partager brièvement leurs observations.
- Exemple concret : *« Imaginez que d'ici 2050, dans votre région, les étés soient si chauds qu'il devienne difficile de sortir dehors. Que pourriez-vous faire pour éviter cela ? »*

Étape 3 (2 min.)

- Expliquer : dans cette activité, nous allons chercher à comprendre les causes principales du changement climatique. Vous allez explorer des ressources qui vous aideront à analyser ces causes et à proposer des solutions.
- Souligner l'importance de leur préparation autonome en ajoutant : la vidéo et l'article que vous allez consulter sont essentiels pour poser les bases de nos discussions en classe. Vous aurez ensuite l'occasion de collaborer et d'échanger vos idées avec vos camarades.

PRÉPARATION AUTONOME (À LA MAISON)

1. Consignes pour les élèves :

- Visionner une courte vidéo explicative (5-10 min.) sur les causes du changement climatique.
- Lire un article synthétique ou écouter un podcast complémentaire.
- Réaliser une activité d'organisation des idées, par exemple créer une carte mentale listant les principales causes (industries, transport, agriculture, etc.) ou remplir un tableau comparatif (impact faible/modéré/élevé pour chaque activité humaine).

2. Engagement actif :

Ajouter une question ou une réflexion personnelle dans un document collaboratif *(par exemple : « Je me demande pourquoi les émissions des industries varient selon les pays »).*

3. Évaluation rapide :

Compléter un petit quiz en ligne pour vérifier la compréhension des contenus (résultats anonymes pour réduire la pression).

ACTIVITÉ COLLABORATIVE ET APPROFONDISSEMENT (EN CLASSE-1 h)

Étape 1 (10 min.)

- Billet d'entrée : Les élèves répondent individuellement à 3 questions courtes :
  - Quelles sont les 3 principales causes du changement climatique ?
  - Donne un exemple concret de l'impact d'une activité humaine.
  - Quelle question as-tu trouvée difficile ou intrigante lors de ta préparation ?
- Analyse rapide des réponses :
  - Identifier les points de blocage ou les incompréhensions.
  - Adapter les explications en fonction des besoins.
  - Lancer le travail.

Étape 2 (30 min.)

- Les élèves sont réaprtie·es en petits groupe. Chaque groupe reçoit une carte mentale vierge ou un tableau à remplir.
- Les élèves sont invité·es à :
  a) Répertorier les causes du changement climatique en s'appuyant sur leurs préparations individuelles.
  b) Trouver des solutions possibles pour limiter ces causes *(exemple : transports en commun pour réduire les émissions liées aux voitures).*
  c) Préparer une mini-présentation de leurs résultats (3 min. par groupe).
- Proposer des ressources supplémentaires : fournir des articles ou images pour approfondir et encourager les échanges entre groupes pour comparer leurs idées.

Étape 3 (20 min.)

- Chaque groupe présente ses résultats et solutions, les autres posent des questions ou apportent des compléments.
- L'enseignant·e anime un débat sur les solutions proposées : quelles solutions sont les plus réalistes ? Quelles actions peuvent être mises en œuvre à l'échelle locale ?
- Chaque élève complète une phrase dans son carnet de bord ou sur une feuille : *« Aujourd'hui, j'ai appris que… » ; « Une question que je me pose encore est… »*

PROLONGEMENT

- Demander aux élèves de produire une affiche ou une vidéo sensibilisant aux causes du changement climatique et aux solutions.
- Intégrer un suivi individuel où chaque élève reçoit un retour personnalisé sur ses contributions.

CONSEILS PRATIQUES POUR L'ENSEIGNANT·E

- Assurez-vous que la vidéo et les ressources soient accessibles à toutes et tous (y compris hors ligne si nécessaire).
- Préparez un plan pour gérer les impréparations éventuelles (par exemple, un groupe « tuteur » qui aide les élèves en difficulté).
- Valorisez chaque contribution pour maintenir un climat positif et engager toutes et tous les élèves.

60 Je retiens vite et mieux grâce aux pratiques de récupération

Niveau d'engagement III

LIENS AVEC LE PER	
CAPACITÉS TRANSVERSALES **Collaboration :** • Prise en compte de l'autre. • Action dans le groupe. **Stratégies d'apprentissage :** • Analyser, gérer et améliorer ses démarches d'apprentissage, choisir des méthodes de travail efficaces.	**FORMATION GÉNÉRALE** **FG 23 :** Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire. **FG 24 :** Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs. **FG 33 :** Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle. **FG 34 :** planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable.

LIGNES DIRECTRICES DE LA CUA

Concevoir plusieurs modes d'engagement :
- Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité.
- Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif.
- Fournir un feedback axé sur l'action.

Concevoir plusieurs modes de représentation :
- Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations.
- Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages.
- Maximiser le transfert et la généralisation.

Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression :
- Varier et honorer les différents modes de réponse.
- Utiliser plusieurs supports pour la communication.
- Améliorer la capacité de suivi des progrès.
- Planifier et anticiper les défis.

60. Je retiens vite et mieux grâce aux pratiques de récupération

QUOI ?

La mémorisation est le processus par lequel le cerveau encode, stocke et consolide des informations. Elle se déroule en trois phases :

1. **Encodage :** transformation des informations reçues en traces mnésiques.
2. **Stockage :** conservation des informations dans la mémoire à court ou long terme.
3. **Consolidation :** renforcement des traces mnésiques pour un stockage durable.

La récupération est le processus par lequel ces informations stockées sont rappelées et utilisées. Elle est essentielle pour renforcer la rétention de la mémoire à long terme et stimuler l'apprentissage.

La pratique de la récupération est une stratégie d'apprentissage qui consiste à rappeler les informations mémorisées pour consolider ce qui a été appris et renforcer les bases d'un apprentissage ultérieur. Ce processus renforce l'apprentissage en incitant les élèves à réfléchir à leurs connaissances par l'identification de leurs lacunes et l'amélioration progressive de leur mémorisation.

POURQUOI ?

VOIR ANNEXE 33

- **Réduction de la surcharge cognitive :** en comprenant comment fonctionne la mémoire, les enseignant·es peuvent structurer les informations de manière à éviter la surcharge cognitive des élèves.
- **Amélioration des performances scolaires :** la recherche montre que des stratégies de mémorisation et de récupération efficaces améliorent les performances scolaires et l'acquisition des compétences.
- **Longévité des apprentissages :** les techniques de récupération renforcent les connexions neuronales, permettant une rétention à long terme des connaissances.
- **Motivation et confiance :** en réussissant à rappeler des informations, les élèves gagnent en motivation et en confiance en leurs capacités d'apprentissage.

Le modèle de Willingham (2009) aide à expliquer comment la récupération soutient l'apprentissage en soignant les interactions entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme (voir annexe 33).

60. Je retiens vite et mieux grâce aux pratiques de récupération

COMMENT ?

VOIR ANNEXE 34

1. Créer un climat d'émotions positives

- **Éviter le stress** : un environnement stressant peut inhiber l'apprentissage. Favoriser un climat apaisant aide à améliorer la mémorisation.
- **Associer l'apprentissage aux émotions positives :** les émotions positives renforcent l'attention et la rétention des informations.

2. Favoriser l'encodage

- **par l'attention :** cibler les informations essentielles pour éviter la surcharge cognitive.
- **par la motivation :** utiliser des techniques qui augmentent la valeur perçue de l'information et la croyance en sa capacité à réussir (par exemple: lien avec la vie réelle, exemples inspirants, applications concrètes).
- **dans des contextes d'apprentissage variés :** sécuriser et diversifier les contextes d'apprentissage pour stimuler l'encodage.

3. Optimiser la consolidation

- **par la répétition espacée :** réactiver les informations à des intervalles croissants pour renforcer la mémoire à long terme.
- **par diverses stratégies d'encodage :** utiliser des techniques de double-encodage telles que la visualisation, la schématisation, l'organisation et la synthèse des informations dans des diagrammes.

4. Pratiquer la récupération

- **par le rappel actif :** encourager les élèves à rappeler activement les informations via des quiz individuels ou entre pairs, flashcards et tests pratiques.
- **par des dispositifs mnémoniques :** utiliser des acronymes, comptines ou images visuelles pour aider à la mémorisation.
- **par l'entrelaçage :** alterner entre différents types d'informations ou compétences pour renforcer la différenciation et la mémorisation.
- **par des stratégies de répétition espacée :** réviser les informations à des intervalles croissants pour une rétention à long terme, en utilsant par exemple les flash cards et la boite de Leitner. Revoir les informations après des intervalles de temps longs rend la récupération plus difficile, mais conduit à une rétention à long terme plus élevée.
- **par la pratique distribuée :** la récupération est plus efficace lorsqu'elle est réalisée en courtes rafales et espacée dans le temps.

Conseils pratiques :

- Impliquez tous les élèves dans le processus de récupération en variant les approches et adaptez les méthodes aux besoins spécifiques de chacun et chacune.
- Variez les stratégies à faible enjeu : les exercices de récupérations proposés ne sont pas soumis à une évaluation.
- Assurez que cela soit efficace en termes de temps et de charge de travail : rendez la vérification des réponses précise et facile.

Voir les exemples d'activités en annexe 34.

Références bibliographiques

- Tardif, J., & Pressley, M. (2004). *Réussir à mieux apprendre : stratégies d'apprentissage et motivation.* Paris : De Boeck.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment.* ESF Éditeur.
- Dehaene, S. (2014). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines.* Odile Jacob.
- Houdé, O. (2008). *La psychologie cognitive.* Paris : PUF.
- Jones, K. (2020). *Retrieval Practice: Research and Resources for Every Classroom.*

BOÎTE À OUTILS POUR L'ENSEIGNANT·E

Activité 1

L'autorité dans ma classe

Le défi en bref

L'enseignant·e questionne son rapport à l'autorité et formalise ses attentes quant à la vie de classe. Il ou elle mesure l'écart entre l'idéal et le possible et ajuste sa pratique afin d'être explicite et congruent : faire ce que l'on dit/ dire ce que l'on fait.

Enjeu

Faire évoluer son modèle de discipline pour favoriser l'autodiscipline et l'autonomie des élèves.

Cadre théorique

L'autorité est associée à un cadre qui donne des repères, sécurise et protège. Elle installe la relation à l'autre en excluant toute violence. La violence est une dérive de l'autorité : Ariane Bilheron parle alors d'autoritarisme. La violence ne reconnait pas la liberté alors que l'autorité construit l'autonomisation. À l'école, l'autorité est inscrite dans l'asymétrie de la relation entre les enseignant·es et les élèves. L'enseignant·e incarne la figure d'autorité. L'enfant a le droit, et le besoin, d'exprimer son opinion mais cela ne suppose pas une égalité des places entre l'enfant et l'adulte. L'attitude de ce dernier, ferme mais compréhensive, sans hostilité, est la garante d'un cadre ferme et empathique qui permet à chacun·e de trouver sa place, rejeter l'autorité assujettissante et construire le « bien commun » *(Meirieu). Bilheron, A. (2009). L'autorité. Paris : Payot*
Meirieu, P. (2005). Quelle autorité pour quelle éducation ?

Préparation personnelle + Défi personnel tout au long du cours et de l'année.

MISE EN ŒUVRE

Étape 1

- Au moment de la préparation des cours, prendre quelques minutes pour réfléchir à sa gestion de classe. Interroger ses besoins en termes de fonctionnement de groupe : silence, échanges verbaux autorisés, immobilité, déplacements, prise de parole.
- Lister, pour soi, sa charte personnelle en séparant l'idéal (fonctionnement idéal) du réaliste (ce que je veux et que je peux obtenir des groupes)
- Définir les règles non négociables : les droits et les devoirs des élèves et de l'enseignant·e.
- Réfléchir aux conséquences en cas de non-respect du règlement.
- Règle des 5 C pour guider la réflexion :
  Claire : Les règles et les conséquences sont claires et connues.
  Concrète : Les règles sont formulées de manière explicites. Le comportement souhaité est décrit.
  Constante : Les règles sont toujours les mêmes. Les conséquences sont appliquées systématiquement.
  Cohérente : Avant d'établir une règle, assurez-vous que vous serez en mesure de l'appliquer.
  Conséquente : Idéalement, les règles doivent, lorsqu'elles ne sont pas respectées, avoir une conséquence qui a un lien direct avec le comportement inapproprié. Ainsi, l'élève peut comprendre et réparer son erreur. Cela contribue à développer l'autodiscipline.

Collaboration : Je discute de ma charte personnelle avec des collègues. J'invite à un travail collectif, pour tout l'établissement, afin d'établir, au côté du règlement de l'établissement, un « noyau dur » de règles et de conséquences identiques pour toutes et tous.

Étape 2

- Annoncer les règles et les conséquences aux élèves. Les faire évoluer avec eux et elles si besoin.
- Rappeler ces règles aux élèves, en début de cours, de manière systématique en début d'année, puis ponctuelle au fil du temps.
- En cas de non-respect des règles, adopter une posture sincère, congruente. Faire référence à la règle bafouée. Formuler les remarques en JE (voir l'activité « Parler en JE ».
- Utiliser un vocabulaire précis :

« Je vois que… je souhaite… »
« J'observe que… je propose…»

Étape 3

Ajuster ces règles, en cours d'année, en fonction des situations rencontrées et des comportements des élèves.

Pour aller plus loin...

Date : _____
Classe : _____

Observations

Comment fais-je pour...

Quelles ont été les réactions des élèves ? Comment se sont-ils et elles comportées ?

Réflexions personnelles

Qu'est-ce que je conclus ? Que m'a appris cette activité ?

Engagements

DATE :			
Je mets en œuvre ce défi avec la même classe.			
Je mets en œuvre ce défi avec une autre classe.			
Je teste cette approche à l'extérieur dans le cadre personnel (avec mes enfants par exemple).			

Activité 2

Enseigner, c'est ressentir des émotions

Le défi en bref

Les enseignant·es identifient leurs émotions quand ils et elles font cours et se rendent plus disponibles pour leurs élèves en leur offrant un cadre d'apprentissage serein et stimulant.

Enjeu

Développer ses compétences émotionnelles afin de se sentir plus épanoui·e professionnellement et enseigner avec confiance en soi et confiance en les élèves.

Cadre théorique

De nombreuses études montrent des liens entre les émotions ressenties par les enseignant·es et leur qualité de vie : des émotions agréables influencent positivement les enseignements et la relation avec les élèves. Au contraire, des émotions désagréables peuvent entraver la réussite des élèves. Les compétences émotionnelles des enseignant·es sont donc indissociables de leurs compétences professionnelles.

Emotions et apprentissages à l'école, un film d'Alexandre Monnier (2021, 60') https://edu.ge.ch/site/archiprod/conference-professeur-david-sander-emotions-apprentissages-a-lecole/
Audrin, C. (dir.) (2020). Recherches en éducation, Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante
Frenzel, A.C. (2014), Teacher emotions , dans Lisa Linnenbrink-Garcia & Reinhart Pekrun (éds.), International Handbook of Emotions in Education, New York, Routledge, p. 494-519.
Mikolajczak, M. (2014). Les compétences émotionnelles. Paris: Dunod.

Défi transversal : entraînement autonome hors salle de classe (étape 1) et mise en œuvre pendant une ou plusieurs périodes de cours (étape 2).

VOIR ANNEXE 35

MISE EN ŒUVRE

Étape 1

Ce défi propose aux enseignant·es d'identifier leur état émotionnel avant, pendant et après un cours. C'est un exercice exigeant et il est utile de prendre du temps hors contexte pour s'entraîner à réellement identifier ses émotions. Quand une émotion est ressentie, se demander :

- Où se situe l'émotion dans le corps ? Le ventre, la poitrine, la gorge, les mains, les jambes, etc.?
- Quel est le ressenti physique ? Une brûlure ou un grand froid ? Une sensation d'étouffement ? Une douleur ? Un vertige ? Autre chose ?
- Comment décrire précisément cette émotion ? Quelle est sa forme ? À quelle musique peut-elle être associée ? À quelle odeur ? Quelle est sa couleur ?
- Comment la nommer ? Quel est le mot précis pour cette émotion ?

- Apprendre à décrire le plus précisément possible un ressenti est une étape essentielle pour identifier ses émotions et les laisser nous traverser.

Étape 2

- Faire classe en prenant pleinement conscience de ses émotions, en les nommant intérieurement et quand cela est possible en les régulant (voir annexe 35).
- Avant de commencer le cours, prendre trente secondes pour se connecter à son ressenti :
  - Dans quel état d'esprit est-ce que je commence le cours ? Quelle(s) émotion(s) est-ce que je ressens ?
  - Se poser la même question en milieu de cours et à la fin.
- Utiliser la fiche *au verso Pour aller plus loin* afin de garder une trace de la séance et évaluer les progrès au cours de l'année.

Pour aller plus loin...

Date : _____

Classe : _____

Observations

Dans quel état émotionnel ai-je fait cours ?

	Début de cours	Milieu du cours	Fin du cours
Je me sentais...			

Quelles ont été les réactions des élèves ? _____

_____

_____

Réflexions personnelles

Ressentir et nommer ses émotions en classe, c'est reconnaître leur influence dans son enseignement. Prendre le temps de réfléchir à cette influence et répondre aux questions ci-dessous afin de mettre en place des aménagements de classe ou des changements de posture éducative au service d'un mieux-être professionnel.

ENVIRONNEMENT	**ÉMOTIONS**
Je me demande : - Quelles sont les situations de classe qui me mettent le plus à l'aise ? - Quelles sont les relations avec les élèves qui me mettent le plus à l'aise ? - Quels facteurs extérieurs influent sur mes émotions au travail (ensoleillement, jour de la semaine, emploi du temps, relations, etc.)	Je me demande : - De manière générale, quand je vais travailler, je me sens... - Qu'est-ce qui fait que je sors heureux·se d'une heure de classe ? - Qu'est-ce qui fait que je sors en colère d'une heure de classe ? - Quelles autres émotions est-ce que je ressens en classe ? - Est-ce que je prends mes émotions en considération en classe ? - Est-ce que je sais apaiser mes émotions en classe ?
J'en tire des conclusions : Quels aménagements puis-je faire pour améliorer mon bien-être au travail ? (matériel, organisationnel, pédagogique, etc.)	**J'en tire des conclusions :** - Quels facteurs puis-je privilégier pour me sentir plus souvent heureux·se ? - Quels facteurs puis-je privilégier pour ne pas me sentir en colère ? - Comment puis-je mieux réguler mes émotions quand je suis en classe ? (Voir fiche annexe *Les 5 techniques de l'enseignant·e pour réguler ses émotions en classe*.)

_____

_____

_____

Engagements

DATE :			
Je mets en œuvre ce défi avec la même classe.			
Je mets en œuvre ce défi avec une autre classe.			
Je teste cette approche avec des collègues dans le cadre d'interactions professionnelles.			
Je teste cette approche à l'extérieur dans le cadre personnel.			

Activité 3 Je me questionne sur les comportements et besoins de mes élèves

Le défi en bref

Face à des comportements inappropriés en classe, les enseignant·es sont invité·es à identifier quels besoins du ou des élèves peuvent expliquer ces attitudes. Cette démarche réflexive a pour objectif de recadrer sans violence mais fermement et efficacement ces agissements.

Enjeu

Intervenir de manière adaptée lorsqu'un élève a un comportement inapproprié pour assurer un climat de classe sécurisant, cadrant et bienveillant.

Cadre théorique

Selon Lameul, « *une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental.* » On comprend alors l'importance de s'interroger sur l'état mental de l'élève qui a un comportement inapproprié en classe et à l'école. Ses actions sont en lien direct avec ses émotions et ses besoins. S'interroger sur ces derniers permet de prendre du recul et d'ajuster la réponse afin d'avoir plus d'impact. Cela évite également, dans le feu de l'action, des recadrages violents ou humiliants. Cette démarche est à la base de la discipline positive. Elle est plus efficace à long terme et permet à l'élève de développer son autocontrôle et ses compétences psychosociales *(Nelsen, 2012).*

Nelsen, J., Sabaté B. (2019). La discipline positive ; en famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance, Marabout.
Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. Savoirs, (17), 71-94.

Quand un élève dysfonctionne dans la classe (il ou elle perturbe le groupe, dort, pleure, refuse de faire un travail, etc.)

VOIR ANNEXES 18 36

MISE EN ŒUVRE

- Prendre du temps en amont des situations problèmes afin de réfléchir à sa gestion de classe.
- Se poser les questions :
  - Comment est-ce que je réagis face à des comportements inappropriés ?
  - Quels sont les comportements qui me mettent en difficulté ?
  - Quelles sont mes forces et mes faiblesses face à des comportements d'élèves inappropriés ?
- Prendre connaissance de la roue des besoins et du tableau des comportements et besoins en annexe afin de réfléchir à sa posture et aux actions à mettre en œuvre en cas de situation conflictuelle (annexes 18 et 36).
- Dès qu'un comportement inapproprié est observé, respirer profondément et prendre quelques secondes pour observer la situation et se poser la question : Quel est le besoin de cet élève pour le faire agir de la sorte ?
- Une fois le besoin supposé identifié, ajuster son intervention en proposant une action permettant d'y répondre.

Collaboration : Il peut être intéressant de garder une trace des interventions et de leurs effets afin de s'en souvenir et de mutualiser avec les collègues, les actions les plus efficaces.

Pour aller plus loin...

Date : _____
Classe : _____

Observations

Comment me suis-je senti·e en réalisant le défi ?

Quelles ont été les réactions des élèves ?

Réflexions personnelles

Qu'est-ce que je conclus ? Que m'a appris cette activité ?

Engagements

DATE :			
Je mets en œuvre ce défi avec la même classe.			
Je mets en œuvre ce défi avec une autre classe.			
Je teste cette approche avec des collègues dans le cadre d'interactions professionnelles.			
Je teste cette approche à l'extérieur dans le cadre personnel.			

Activité 4

Parler en JE

Le défi en bref

L'enseignant.e se met au défi de parler à ses élèves en utilisant au maximum le « JE » .

Enjeu

Prendre conscience de la violence verbale, et particulièrement de la valeur négative du reproche exprimé par le TU dans le langage courant. Inviter au dialogue vrai en respectant la règle du JE pour s'exprimer.

Cadre théorique

La violence verbale est souvent l'expression d'habitudes de langage inconscientes, et le message exprimé en TU, perçu comme un reproche *« Tu fais toujours ceci ; Tu es toujours comme cela, etc. »*
Les « messages en tu » induisent une posture d'autorité à la personne qui les formule et de ce fait, ils amènent à la confrontation ou à la résistance. La non-violence verbale consiste à reprendre le contrôle de ses habitudes de langage, en étant au plus près de soi et de ses ressentis, et en communicant clairement ses besoins. Le « message en je » indique au ou à la jeune que l'adulte lui accorde sa confiance pour réagir de manière constructive. Grâce à leur sincérité, les « messages en je » poussent les élèves à s'exprimer eux et elles aussi par des messages francs et honnêtes à chaque fois qu'ils et elles éprouvent un sentiment.

Tout au long d'une séance de travail avec une classe.

MISE EN ŒUVRE

- Se mettre au défi de formuler ses demandes, ses remarques, ses divers messages, en utilisant le JE.
- Pour chaque phrase, faire l'effort de réfléchir avant de parler et faire du proverbe *« Le sage tourne sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler »* une réalité de classe.
- Lors de la première séance, garder secret ce défi personnel (ne pas en informer les élèves).
- Après une première expérimentation, noter ses observations (voir fiche *Pour aller plus loin* au verso) puis refaire l'activité avec les mêmes élèves en les informant de l'objectif du défi.
- Les encourager à réagir, observer et s'imprégner de cette technique, puis à la mettre en œuvre à leur tour.

Collaboration : proposer ce défi à d'autres enseignant·es lors d'une réunion dans l'établissement.

Exemples de messages transformés :

Tais toi !	J'ai vraiment besoin d'attention et d'écoute lorsque je…
Arrête de…	Je vois que tu fais… je pense que cela n'est pas juste. Je te demande donc d'arrêter.
Si jamais tu recommences…	Cela est vraiment difficile pour moi d'être témoin d'un tel comportement. J'ai besoin de… Je te demande donc de stopper cela.
Tu es insupportable	J'ai du mal à rester sans réagir lorsque je vois… J'ai vraiment besoin de… je te demande donc d'arrêter et de te remettre au travail.
Tu ne comprends rien!	Je vois que mes explications ne sont pas claires. Je propose donc de laisser un peu de temps et j'expliquerai autrement ou je demanderai à un élève de réexpliquer…

Pour aller plus loin...

Date : _____
Classe : _____

Observations

Comment me suis-je senti·e en réalisant le défi ?

Quelles ont été les réactions des élèves ?

Réflexions personnelles

Qu'est-ce que je conclus ? Que m'a appris cette activité ?

Engagements

DATE :			
Je mets en œuvre ce défi avec la même classe.			
Je mets en œuvre ce défi avec une autre classe.			
Je teste cette approche avec des collègues dans le cadre d'interactions professionnelles.			
Je teste cette approche à l'extérieur dans le cadre personnel.			

J'utilise des mots d'encouragement : Transformer la classe par le pouvoir des mots

Les mots que nous choisissons en classe ne sont jamais neutres. Ils construisent des ponts vers la confiance, l'estime de soi et l'envie d'apprendre. En tant qu'enseignant·es, nous avons la capacité d'utiliser notre langage pour inspirer nos élèves, les aider à relever des défis et leur montrer que nous croyons en leur potentiel.

Le langage positif est un outil puissant pour encourager, responsabiliser et créer un environnement où chaque élève se sente valorisé·e. Ces mots d'encouragement sont plus qu'un simple soutien : ils sont un moteur de transformation, guidant les élèves dans leur apprentissage et leur développement personnel.

Ce guide vous propose des exemples concrets pour intégrer des mots positifs dans vos interactions quotidiennes. Ces simples ajustements dans votre façon de communiquer peuvent faire toute la différence, en renforçant la culture de respect, de considération, de collaboration et de bienveillance dans votre classe. Car parfois, un mot suffit pour changer toute une trajectoire.

Exemples de messages d'encouragement

Bravo, je suis fière de toi !
Continue tes beaux efforts !
Courage, même si ce n'est pas facile…
Tu es un·e vraie champion·ne
Je te trouve vraiment super !
Sois plus attentif·ve, ça peut t'aider.
Hou, hou ! Reviens avec nous !
Je suis certain·e que tu peux faire mieux !
Allons, un petit effort !
Je sais que ce n'est pas facile…
Je savais que tu en étais capable !
Tu vois, les efforts, c'est payant !
Allons, ne te décourage pas…
Quel courage !
Tu vois, ce n'est pas si difficile !
Encore un petit effort, tu vas y arriver.

40 façons de dire « très bien »

1. Tu y es.
2. Tu es sur la bonne voie à présent !
3. Ça, tu le fais très bien.
4. C'est beaucoup mieux !
5. Je suis ravie de te voir travailler ainsi.
6. Tu fais du bon travail.
7. C'est le plus beau travail que tu aies jamais fait.
8. Je savais que tu y arriverais.
9. Tu as trouvé la solution.
10. Ça y est ! tu l'as !
11. FAMEUX !
12. Ne lâche pas, tu t'améliores.
13. À te regarder faire, cela semble facile.
14. C'est exactement comme cela qu'il faut faire.
15. Tu t'améliores de jour en jour.
16. Tu agis de plus en plus comme un·e grand·e
17. Ça avance bien.
18. SENSATIONNEL !
19. C'est la bonne façon de faire.
20. C'est mieux.
21. Tu es à ton meilleur.
22.PARFAIT !
23. EXTRAORDINAIRE !
24. C'est beaucoup mieux !
25. Tu y es presque.
26. EXCEPTIONNEL !
27. Tu l'as très bien réussi.
28. FANTASTIQUE !
29. Tu fais vraiment du progrès.
30. SUPERBE !
31. Continue !
32. Tu comprends bien !
33. FABULEUX !
34. Bien pensé !
35. Lâche pas !
36. Je n'ai jamais vu quelqu'un faire mieux.
37. J'aime ça.
38. Je suis fière de toi.
39. Je crois que tu y es à présent.
40. Tu as vite trouvé la solution.

Les différentes formes de feedback : Outils pratiques pour améliorer l'apprentissage

Feedback sur les leçons, les unités ou les cours

Encouragez les élèves à réfléchir sur leur propre apprentissage et recueillez leurs retours pour adapter vos prochains cours. Utilisez des questions ciblées pour obtenir des informations précieuses :

- Quelle est l'idée ou la notion la plus importante que vous avez apprise ?
- Quelle activité vous a le plus plu ? Pourquoi ?
- Quelle activité avez-vous le moins appréciée ? Pourquoi ?
- Citez une activité qui vous a permis d'apprendre quelque chose de nouveau ou qui a représenté un défi pour vous. Comment cette activité vous a-t-elle aidé·e à progresser ?
- Citez une activité ou une tâche qui n'a pas favorisé votre engagement ou votre apprentissage. Pourquoi cela n'a-t-il pas fonctionné selon vous ?
- Proposez une action ou une méthode que l'enseignant·e aurait pu adopter pour mieux soutenir votre apprentissage durant cette unité.

Analyser ces réponses et utilisez-les pour améliorer vos pratiques pédagogiques.

Le feedback appréciatif

Encouragez les élèves à reconnaître et à valoriser les efforts, les réussites et les contributions des autres – qu'il s'agisse d'individus, du groupe ou de l'enseignant·e. Ces questions peuvent faciliter un feedback appréciatif :

- Qu'avez-vous particulièrement apprécié dans la participation du groupe aujourd'hui ?
- Comment vous êtes-vous senti·e soutenu·e pour donner le meilleur de vous-même cette semaine ?
- Qu'a fait ou dit l'enseignant·e qui vous a aidé(e) à apprendre cette semaine ?
- Quelle action d'un·e élève a rendu la classe plus agréable à vivre cette semaine ?
- Quelle réalisation du groupe entier vous rend particulièrement fier·ère ?

Ces questions favorisent une culture positive, basée sur la reconnaissance et le soutien mutuel.

Reconnaissances et appréciations

1. Valorisez les efforts et les réussites de toutes et tous

Offrez du feedback aux individus et à la classe dans son ensemble, tout en créant des opportunités pour que les élèves puissent, à leur tour, reconnaître et apprécier les efforts et les accomplissements de chacun et chacune au cours de la journée. En impliquant les élèves dans ce processus, on dépasse la dynamique de pouvoir où seul·e l'enseignant·e donne du feedback. Cela instaure une culture de communauté, où chacun et chacune célèbre les réussites – grandes ou petites – et prête attention aux succès des autres.

2. Intégrez cette pratique de manière régulière

Faites de la reconnaissance et de l'appréciation une activité hebdomadaire. Cette régularité encouragera des comportements positifs, car les élèves commenceront à remarquer leurs propres progrès et à apprécier la reconnaissance publique de leurs efforts.

3. Modélisez un feedback spécifique

Donnez l'exemple en formulant des feedbacks précis sur des actions, des résultats ou des efforts particuliers, tout en évitant les commentaires généraux ou vagues.

4. Encouragez l'observation personnelle

Invitez les élèves à partager des feedbacks basés sur leurs propres observations. Cela leur apprend à être attentif·ves aux contributions des autres et à développer leur sens de la reconnaissance.

Atouts et souhaits

Invitez les élèves à partager au moins un **« atout »** (ce qui a particulièrement bien fonctionné dans le cours, l'unité ou l'activité) et un **« souhait »** (ce qu'ils et elles aimeraient

voir changer ou toute suggestion pour améliorer leur apprentissage). Cette démarche valorise les élèves en tant que participant·es actif·ves et respecté·es, dont les retours sont pris en compte pour améliorer l'expérience d'apprentissage.

- Les élèves peuvent s'exprimer oralement ou utiliser des notes autocollantes de deux couleurs différentes : une couleur pour les « atouts » et une autre pour les « souhaits ». Ils affichent ensuite leurs retours sur un tableau en quittant la salle.
- Identifiez des tendances parmi les retours ou demandez à des élèves volontaires de vous aider à organiser les idées. Ces volontaires peuvent regrouper les retours et les afficher sur un tableau avant le cours suivant.
- Informez les élèves des changements que vous envisagez de mettre en place en réponse à leurs « souhaits ». Cela montre que leurs suggestions sont prises au sérieux et qu'ils et elles participent activement à l'amélioration du climat d'apprentissage.

Renforcer l'apprentissage par le feedback constructif

Le **« feedback constructif »** se distingue par une observation spécifique et concrète de ce qu'un·e élève a accompli, en soulignant l'atout ou la qualité personnelle qui a permis cette réussite. Ce type de retour, lorsqu'il est authentique et centré sur les interactions de l'élève avec ses pairs ou ses contributions en classe, construit une relation de confiance entre l'enseignant·e et l'élève.

Ce feedback favorise un état d'esprit positif vis-à-vis de l'apprentissage, augmentant ainsi l'investissement de l'élève à poursuivre ses efforts. Il renforce également l'engagement scolaire et encourage les élèves à reproduire des comportements constructifs tout en osant relever de nouveaux défis. Les enseignant·es disposent de nombreuses occasions d'intégrer ce type de feedback tout au long d'une leçon.

Un feedback authentique et constructif ne se contente pas d'améliorer les performances ; il favorise aussi des attitudes positives comme la coopération, la persévérance, et la gestion de soi, des comportements qui soutiennent les élèves au quotidien.

Exemples de feedback constructif

1. **Efficacité sociale :** *« J'ai remarqué que tu t'es assuré·e d'entendre l'opinion de tous les membres de ton groupe avant de prendre une décision. Tu as démontré une réelle capacité à collaborer efficacement.»*
2. **Gestion de soi :** *« J'ai vu comment tu as terminé tes trois derniers dossiers avec soin. Tu as travaillé étape par étape, ce qui montre une grande persévérance. »*
3. **Efficacité académique** : *« Avant de commencer ton projet, tu as pris le temps de préparer tous tes outils. Cela montre que tu es organisé·e et responsable. Merci pour ton sérieux. »*
4. **Conscience de soi et efficacité sociale** : *« Aujourd'hui, lorsque tu t'es senti·e frustré·e en travaillant sur les équations linéaires, tu as su faire une pause et demander de l'aide. Cela démontre ta capacité à comprendre tes émotions et à chercher des solutions pour surmonter une difficulté. »*

Considérations pour une mise en pratique efficace

Donner du feedback constructif dans des classes nombreuses peut sembler complexe, mais voici quelques pistes pour débuter :

- Commencez par un feedback collectif : donnez un retour positif à l'ensemble de la classe pour instaurer un climat de sécurité, de respect et de soutien mutuel.
- Ciblez quelques élèves : identifiez trois ou quatre élèves qui pourraient particulièrement bénéficier d'un feedback constructif.
- Adressez-vous à des groupes : donnez un feedback ciblé aux groupes d'appartenance, équipes de projet ou groupes d'apprentissage coopératif.

En intégrant progressivement cette pratique, vous contribuez à bâtir une classe où la reconnaissance des efforts et des qualités individuelles soutient un apprentissage durable et une ambiance positive.

ANNEXES

Directives de la conception universelle de l'apprentissage

L'objectif de la CUA est de favoriser une **agentivité de l'apprenant** qui soit déterminée et réfléchie, ingénieuse et authentique, stratégique et axée sur l'action.

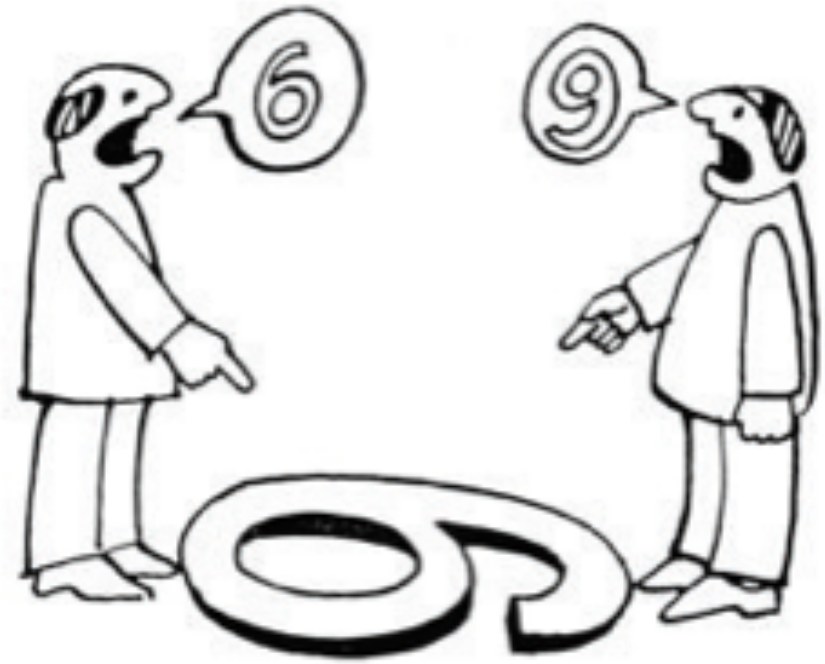
	Concevoir plusieurs modes d'engagement	Concevoir plusieurs modes de représentation	Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression
Accès	Options de conception pour **Accueillir les intérêts et les identités** (7) • Optimiser les choix et l'autonomie (7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité (7.2) • Cultiver la joie et le jeu (7.3) • Éliminer les préjugés, les menaces et les distractions (7.4)	Options de conception pour **la perception** (1) • Prendre en charge les opportunités de personnalisation de l'affichage des informations (1.1) • Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations (1.2) • Représenter une diversité de perspectives et d'identités de manière authentique (1.3)	Options de conception pour **l'interaction** (4) • Varier et honorer les différents modes de réponse, de navigation et de mouvement (4.1) • Optimiser l'accès aux matériels accessibles et aux technologies et outils d'assistance et accessibles (4.2)
Soutien	Options de conception pour **soutenir l'effort et la persévérance** (8) • Clarifier le sens et la finalité des objectifs (8.1) • Optimiser les défis et le soutien (8.2) • Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif (8.3) • Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté (8.4) • Fournir un feedback axé sur l'action (8.5)	Options de conception pour **la langue et les symboles** (2) • Clarifier le vocabulaire, les symboles et les structures linguistiques (2.1) • Prendre en charge le décodage du texte, de la notation mathématique et des symboles (2.2) • Cultiver la compréhension et le respect entre les langues et les dialectes (2.3) • Éliminer les préjugés dans l'utilisation de la langue et des symboles (2.4) • Illustrer à travers plusieurs supports (2.5)	Options de conception pour **l'expression et la communication** (5) • Utiliser plusieurs supports pour la communication (5.1) • Utiliser plusieurs outils pour la construction, la composition et la créativité (5.2) • Acquérir une aisance avec un soutien gradué à la pratique et à la performance (5.3) • Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication (5.4)
Fonction exécutive	Options de conception pour la **capacité émotionnelle** (9) • Reconnaître les attentes, les croyances et les motivations (9.1) • Développer la conscience de soi et des autres (9.2) • Promouvoir la réflexion individuelle et collective (9.3) • Cultiver l'empathie et les pratiques réparatrices (9.4)	Options de conception pour **le développement des connaissances** (3) • Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages (3.1) • Mettre en évidence et explorer les modèles, les caractéristiques critiques, les grandes idées et les relations (3.2) • Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens (3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (3.4)	Options de conception pour le **développement de la stratégie** (6) • Définir des objectifs significatifs (6.1) • Planifier et anticiper les défis (6.2) • Organiser les informations et les ressources (6.3) • Améliorer la capacité de suivi des progrès (6.4) • Remettre en question les pratiques d'exclusion (6.5)

CAST | Until learning has no limits®

udlguidelines.cast.org © CAST, Inc. 2024
Citation suggérée : CAST (2024). Directives de la conception universelle de l'apprentissage version 3.0 [organisateur graphique]. Lynnfield, MA : Auteur.

ANNEXE 2 - Activité 1 : Ma perception, ta perception

Image à projeter au tableau



ANNEXE 3 - Activité 3 : Les 3 tamis

Texte « Les 3 tamis »

Un jour, un homme vint trouver le philosophe Socrate et lui dit :
- Ecoute, Socrate, il faut que je te raconte comment ton ami s'est conduit.
- Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu songé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis ?
Et comme l'homme le regardait rempli d'étonnement, l'homme sage ajouta :
- Oui, avant de parler, il faut toujours passer ce qu'on a à dire au travers des trois tamis. Voyons un peu ! Le premier tamis est celui de la vérité. As-tu vérifié si tout ce que tu veux me raconter est vrai ?
- Non, je l'ai entendu raconter et...
- Bien, bien. Mais je suppose que tu l'as au moins fait passer au travers du deuxième tamis, qui est celui de la bonté. Ce que tu désires me raconter, si ce n'est pas tout à fait vrai, est-ce au moins quelque chose de bon ?
L'homme hésita puis répondit :
- Non, ce n'est malheureusement pas quelque chose de bon, au contraire...
- Hum ! dit le Sage, essayons de nous servir du troisième tamis, et voyons s'il est utile de me raconter ce que tu as envie de me dire...
- Utile ? Pas précisément...
- Alors, n'en parlons plus ! dit Socrate en souriant. Si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère ne pas le savoir, et quant à toi, je te conseille de l'oublier...

D'après « Le test des trois passoires »

ANNEXE 4 - Activités musique 5,6 7, 8 et 9

Tableau des références musicales

COMPOSITEUR	TITRE	ARTISTES PRINCIPAUX	INSTRUMENTS	PAYS	SIÈCLE
ALBENIZ Isaac	Tango pour guitare	Michal NAGY	Guitare classique	Argentine	XIXe
BACH Jean-Sébastien	Concerto brandebourgeois n°6	European Brandenburg Ensemble	Orchestres de cordes	Allemagne	XVIIIe
BACH Jean-Sébastien	Variations Goldberg	Glenn Gould	Piano	Allemagne	XVIIIe
BEBE	Amarumba, Vibrations recording Studio, Captetown (fermé depuis)	Bebe	Guitare et divers	Afrique du sud	XXIe
BEETHOVEN (van) Ludwig	Sonate n° 31	Hélène Grimaud	Piano	Allemagne	XIXe
BEETHOVEN (van) Ludwig	Sonate Appassionata	Alfred Brendel	piano	Allemagne	XIXe
BRAHMS Johannes	Intermezzo n°2	Nelson Freire	Piano	Allemagne	XIXe
Buena Vista Social Club (Groupe)	Chan Chan	Ry Cooder	Guitare, congas, batterie	Cuba	XXe
CHAPLIN Charlie	Limelight, thème «Terry» (extrait du film Limedlight)	Ron Goodwin version	Violon, flute, orchestre	GB	XXe
CHOPIN Frédéric	Nocturne Do mineur - 1e section.	Claudio Arrau	Piano	Pologne	XIXe
CRUZ Francisco-Xavier	Isolada, tiré de l'album «Voz d'Amor»	Cesària EVORA	Guitares, et al.	Cap Vert	XXIe
DEBUSSY Claude	Arabesque n°1		Piano	France	XIXe
DIABATÉ Toumani	Mali-Cuba, tiré de l'album « Afrocubism »	Touamni DIABATÉ et al.	Guitares, xylophone	Mali	XXIe
DIRE STRAITS Groupe	Sultans of Swing	Dire Straits group	Guitares électriques + voix	GB	XXe
FERNANDES Ney (Cesaria Evora)	Partida, tiré de l'album « Best of »	Cesària EVORA	Guitares, et al.	Cap Vert	XXe
Folklorique grec (Groupe)	Zorba le Grec, dans Sirtaki Sounds 9	Orchestre Niki Takis	Bouzoukis	Grèce	XXe
GERSHWIN George	Porgy & Bess (arrangement pour piano)	Para Chang	Piano	USA	XXe
GERSHWIN George	Sleepless night, n° 17	Michael Tilson Thomas	Piano	USA	XXe
JOBIM A ntonio-Carlos	Garota de Ipanema/The girl from Ipanema	João & Astrud GILBERTO	Guitar, piano, bass...	Brésil	XXe
LENNON John	Imagine, Album Gimme some truth	John Lennon	Piano, batterie	GB	XXe
LEWIS George	Just a closer walk with you	George Lewis Ragtime Jazz Band of New Orleans	trompettes, clarinette...	USA	XXe

COMPOSITEUR	MUSIQUE (TITRE)	LIEN YOUTUBE	DURÉE	MIN. DE DEBUT	MIN. DE FIN	ÉMOTION
ALBENIZ Isaac	Tango pour guitare	https://youtu.be/6d-VCZ1FwMUQ	02:30	00:00	02:30	Harmonie
BACH Jean-Sébastien	Concerto brandebourgeois n°6	https://www.youtube.com/watch?v=ZTTQGqbyMPk	5:17*	10:29	15:46	Harmonie
BACH Jean-Sébastien	Variations Goldberg	https://www.youtube.com/watch?v=Klqjebjw8n4	02:53 02:22	0:00 04:00	2:53 6:22 ou plus	Sentiment
BEBE	Amarumba, Vibrations recording Studio, Captetown (fermé depuis)	https://www.youtube.com/watch?v=sWM2_FQaBAU	2:25 ou 2:50	00:00	2:25 ou 2:50 (dimi-nuendo)	Harmonie
BEETHOVEN (van) Ludwig	Quatuor Razumovsky	https://youtu.be/lPpy5YrhMp4	03:00	00:00	03:00	Apaisement
BEETHOVEN (van) Ludwig	Sonate Appassionata	https://www.youtube.com/watch?v=OAGgiEGV_tg	02:42	18:41	21:23	Energie
BRAHMS Johannes	Intermezzo n°2	https://www.youtube.com/watch?v=_fF5BixxaNc	03:07	00:08	03:15	Profondeur
Buena Vista Social Club (Groupe)	Chan Chan	https://www.youtube.com/watch?v=tGbRZ73NvlY	3:00	00:00	3:00 (dimi-nuendo)	Harmonie
CHAPLIN Charlie	Limelight, thème «Terry» (extrait du film Limedlight)	https://youtu.be/IS46aQtP6pM	02:47	00:00	02:47	Sentiment
CHOPIN Frédéric	Nocturne Do mineur - 1e section.	https://www.youtube.com/watch?v=ZN5qZCjD1Bg	02:49	00:00	02:49	Sentiment
CRUZ Francisco-Xavier	Isolada, tiré de l'album «Voz d'Amor»	https://www.youtube.com/watch?v=ZLPThkyARqo	02:50	03:32	05:22	Sentiment
DEBUSSY Claude	Arabesque n°1	https://www.youtube.com/watch?v=JCTQTp1PdnA	01:33 ou 4:09	00:00 ou 02:36	04:09	Harmonie
DIABATÉ Toumani	Mali-Cuba, tiré de l'album « Afrocubism »	https://youtu.be/Ke4b-JzFWKZw	03:11	00:00	03:11	Bonheur
DIRE STRAITS Groupe	Sultans of Swing	https://www.youtube.com/watch?v=h0ffIJ7ZO4U	01:59	00:00	01:59 (di-minuendo)	Energie
FERNANDES Ney	Partida, tiré de l'album «Best of»	https://www.youtube.com/watch?v=Y733v-LnfPA	02:34	00:00 ou après	2:34 dimi-nuendo	Mélancholie
Folklorique grec (Groupe)	Zorba le Grec, dans Sirtaki Sounds 9	https://www.youtube.com/watch?v=QskFT7AaKH0	02:50	00:00	02:50	Bonne hu-meur
GERSHWIN George	Porgy & Bess	https://www.youtube.com/watch?v=JLZNpXS7K10	01:05	03:00	04:05	Bonne humeur
GERSHWIN George	Sleepless night, n° 17	https://www.youtube.com/watch?v=sWS2hulVW_s	02:06	00:00	02:06 ou plus	Apaisement
JOBIM A ntonio-Carlos	Garota de Ipanema/ The girl from Ipanema	https://www.youtube.com/watch?v=c5QfXjsoNe4	02:35	00:00	02:35	Douceur
LENNON John	Imagine, Album Gimme some truth	https://www.youtube.com/watch?v=rAn-AWXtHv0&list=PLr99rnVSBqGAVbJuudUbRFGl-S1PuYs-5&index=6	02:58	00:00	02:58	Entrainant
LEWIS George	Just a closer walk with you	https://www.youtube.com/watch?v=jr-RtqEq8rY	01:57	00:11	02:08	Bonne humeur

** Il vaut la peine d'écouter la séquence complète de 5:17 min pour mettre les élèves dans la joie.*

Tableau des références musicales (suite)

COMPOSITEUR	TITRE	ARTISTES PRINCIPAUX	INSTRUMENTS	PAYS	SIÈCLE
LEZA B (Cesaria Evoria)	Isolada, tiré de l'album "Voz d'Amor"	Cesària EVORA	Guitares, et al.	Brésil	XXe
MORRICONE Ennio	Gabriel's Oboe, The Mission	Yo-Yo Ma	Violoncelle, orchestre	Italie	XXe
MOZART Wolfgang-Amadeus	Concerto n° 23 pour piano et orchestre	Vladimir Horowitz	Piano, cordes, Bois, cuivres	Autriche	XVIIIe
MOZART Wolfgang-Amadeus	Tema con variazioni (ex-trait Sonate n° 11)	Andrei Gavrilov	piano	Autriche	XVIIIe
Mc FERRIN	Hush little baby (variation sur une berceuse)	Bobby McFERRIN/Yoyo Ma	Voix, violoncelle	USA	XXe
PACHELBEL Johann	Canon de Pachelbel	Orchestre de Berlin	Orchestre de cordes	Allemagne	XVIIe
PERGOLESI GianBattista	Stabat Mater	Philippe Jaroussky, coeur, musiciens	Voix et cordes	Italie	XVIIIe
PROKOVIEV Sergei	Roméo et Juliette, suite 2.1 Les Montagues et les Capulets	Orchestre symphonique de Sydney, James Gaffigan	Tuba et orchestre	Russie	XXe
RACHMANINOV Sergei	Concerto pour piano n° 2, 2e mouvement	Khatia Buniatishvili	Piano, flute, clarinette, orchestre	Russie	
RACHMANINOV Sergei	Trio Elégiaque		Piano, violon, violoncelle	Russie	
RAMEAU Jean-Philippe	Les Indes Galantes, album Opéra Zapico	Groupe Forma Antiqua	Violoncelle, clavecin, tambours	France	XXIe
RAVEL Maurice	Concerto pour piano et orchestre, Adagio		Piano+ orchestre	France	XXe
SANGARÉ Oumou	Kounkoun, Album Mogoya	Oumou SANGARÉ	Instruments du Mali		XXIe
SAINT SAENS Camille	Le Coucou au fond des bois	Martha ARGERICH, Eduard BRUNNER	Piano, clarinet	France	XIXe
SATIE Erik	Gnossienne n° 5	Olga Scheps OU Tamar Halpérin	Piano	France	XXe
SATIE Erik	Gymnopédie n°1	Kevin MacLeod	Piano	France	XXe
SCRIABIN Alexander	Poème	Vladimir Horowitz	Piano	Russie	XXe
SENEN Nyoman	Balinese gamelan instru-mental piece	Manuk ANGUCI	Gamelan (gongs, flutes, tambours,)	Bali (Indonésie)	XXe
SIMON & GARFUNKEL (Groupe)	Sounds of Silence	Paul Simon, Art Garfunkel	Voix, guitare, batterie	USA	XXe
SOGABE Naochika	Emptiness (musique ara-bo-andaloue)	IDIR	Oud	Japon	XXIe
STRAUSS II Johann	Kaiser Waltz/ Valse de l'empereur	Lorin Maazel, Vienna Philharmonic	violons	Autriche	XIXe
VIVALDI Antonio	Les 4 saison	Compilation	Orchestre de cordes	Italie	XVIIIe
VIVALDI Antonio	La follia	Apollo's Fire	Cordes, clavecin	Italie	XVIIIe
YOUSSEF Dhafer	Ondes orientales	YOUSSEF Dhafer	Oud	Tunisie	

COMPOSITEUR	MUSIQUE (TITRE)	LIEN YOUTUBE	DURÉE	MIN. DE DEBUT	MINUTE DE FIN	
LEZA B (Cesaria Evoria)	Isolada, tiré de l'album "Voz d'Amor"	https://www.youtube.com/watch?v=v_snn4lEUms			finir dimi-nuendo	Mélancholie
MORRICONE Ennio	Gabriel's Oboe, The Mission	https://www.youtube.com/watch?v=4DcaNok-MFI	02:20	00:00	02:20	Epanouisse-ment
MOZART Wolfgang-Amadeus	Concerto n° 23 pour piano et orchestre	https://youtu.be/9LqdfjZYEVE	02:56	00:08	03:04	Apaisement
MOZART Wolfgang-Amadeus	Tema con variazioni (extrait Sonate n° 11)	https://www.youtube.com/watch?v=2AIMlr9m2aY	01:57	00:00	01:57	Apaisement
Mc FERRIN	Hush little baby (va-riation sur une ber-ceuse)	https://www.youtube.com/watch?v=IA0hykNE-Bfo&list=OLAK5uy_k4zJFQhMS4fMjZMVj9WMS-cUucxWTjbqK8&index=5				Bonne humeur
PACHELBEL Johann	Canon de Pachelbel	https://www.youtube.com/watch?v=H1L4sVxuKZg	04:41	00:24	05:05	Harmonie
PERGOLESI GianBattista	Stabat Mater	https://www.youtube.com/watch?v=dH54GCdJ_CI	03:58	00:00	03:58	Tristesse
PROKOVIEV Sergei	Roméo et Juliette, suite 2.1 Les Montagues et les Capulets	https://www.youtube.com/watch?v=8M-zu5V2wY-Y&list=RD8M-zu5V2wYY&s-tart_radio=1	03:49	00:00	03:49	Sentiment
RACHMANINOV Sergei	Concerto pour piano n° 2, 2e mouvement	https://www.youtube.com/watch?v=JRDH5csoWi8	03:38	00:08	03:46	Rêve
RACHMANINOV Sergei	Trio Elégiaque	https://www.youtube.com/watch?v=TrcAunvpto8	02:01	03:38	05:39	Sentiments
RAMEAU Jean-Philippe	Les Indes Galantes, al-bum Opéra Zapico	https://www.youtube.com/watch?v=2sPC8HsXxik	02:45	02:06	04:51	Energie
RAVEL Maurice	Concerto pour piano et orchestre, Adagio	https://youtu.be/fU35I665pAg	02:34	03:37	05:42	Calme
SANGARÉ Oumou	Kounkoun, Album Mogoya	https://www.youtube.com/watch?v=PHYRvAcbV2o	02:38	00:00	02:38	Plaisir
SAINT SAENS Camille	Le Coucou au fond des bois	https://www.youtube.com/watch?v=2819ZQ5Y9mE	02:18	00:00	02:18	
SATIE Erik	Gnossienne n° 5	https://www.youtube.com/watch?v=2H0sGzVg1dA	03:29	00:00	03:29	Harmonie
SATIE Erik	Une des Gymnopédies	https://www.youtube.com/watch?v=FS6o3qFimsc	03:09	00:00	03:09	Harmonie
SCRIABIN Alexander	Poème	https://www.youtube.com/watch?v=hXka5v1Pkpl	01:36	00:00	01:36	Etonnement
SENEN Nyoman	Balinese gamelan instrumental piece	https://www.youtube.com/watch?v=UEWCCSuHsuQ	02:45	06:00	08:45	Harmonie
SIMON & GARFUNKEL (Groupe)	Sounds of Silence	https://www.youtube.com/watch?v=I0q7MLPo-u8	03:05	00:00	03:05	Mélancholie
SOGABE Naochika	Emptiness (musique arabo-andaloue)	https://www.youtube.com/watch?v=-u8YnZlqY2A	2-3 min.	00:00	au choix	Apaisement
STRAUSS II Johann	Kaiser Waltz/ Valse de l'empereur	https://www.youtube.com/watch?v=miL4BLZUKQc	01:36	05:22	06:58	Joie
VIVALDI Antonio	Les 4 saisons	https://youtu.be/-eh2DVphW_M	14:06	00:00*	14:06*	Sentiments
VIVALDI Antonio	La follia	https://youtu.be/i4qePY2Wdss	02:43	05:00	07:43	Joie
YOUSSEF Dhafer	Miel et cendres	https://youtu.be/K9INsERNFUo	04:05	01:30	02:35	Mélancholie

** Vivaldi, Les 4 Saisons: Printemps: 00:00 à 3:04 ou arrêter à 2:34 / Eté: 3:05 à 7:04 / Automne: 7:05 à 8:53 / Hiver: 8:54 à 14:06 ou arrêter à 10:20*

ANNEXE 5 - Activité 9 : Ecouter de la musique pour mieux étudier

Vocabulaire émotionnel

Source : Mikolajczak Moïra - Quoidbach Jordi - Kotsou Ilios - Nélis Delphine, 2020, Les compétences émotionnelles, Dunod

Joie	Joie (suite)	Colère	Tristesse	Dégoût	Surprise	Peur
agréable allègre amusé béat bien disposé charmé captivé comblé confiant content de bonne humeur décontracté délivré détendu ébloui égayé émerveillé émoustillé ému en extase enjoué en harmonie enchanté encouragé enjoué enthousiaste épanoui euphorique exalté excité folâtre fou gai gaillard guilleret	heureux hilare jouette joueur jovial joyeux radieux ravi réjoui regonflé remonté revigoré riant rieur satisfait serein stimulé stupéfait surexcité touché vibrant vivant vivifié	agacé contrarié crispé de mauvaise humeur courroucé enragé écœuré en colère énervé enragé exaspéré excédé fâché frustré furieux haineux irrité mécontent nerveux remonté	abattu accablé affecté affligé anéanti atterré attristé bouleversé cafardeux chagriné consterné déchiré défait déprimé désabusé désenchanté désespéré désolé ému éploré lugubre malheureux maussade mélancolique morose navré nostalgique peiné sombre soucieux taciturne	amer dégoûté désabusé désenchanté désillusionné écœuré horripilé incommodé ulcéré	alerte abasourdi atterré baba confondu confus consterné déconcerté désorienté ébahi ébaubi ébouriffé embarrassé émerveillé épaté époustouflé estomaqué étonné étourdi frappé interdit interloqué médusé pantois penaud quinaud renversé saisi sidéré sot soufflé stupéfait stupéfié stupide suffoqué surpris	affolé alarmé angoissé anxieux apeuré choqué craintif déconcerté dérouté désemparé désorienté déstabilisé effaré effarouché épouvanté glacé de peur horrifié inquiet intimidé mal à l'aise mal assuré paniqué sur le qui-vive terrifié transi tremblant

ANNEXE 6 - Activité 9 : Ecouter de la musique pour mieux étudier

Exemples complémentaires de liens entre la musique et l'art visuel

Vivaldi et les Saisons dans l'Art

Objectif : explorer comment *Les Quatre Saisons* de Vivaldi capturent l'essence des saisons et comment cet élément est également représenté dans diverses œuvres d'art.

Matériel : enregistrements des Quatre Saisons de Vivaldi (voir annexe), images d'œuvres d'art représentant les quatre saisons (par exemple, les peintures de Pieter Brueghel l'Ancien ou les séries d'Alphonse Mucha).

Activités : écoute attentive de chaque concerto, suivie de l'observation des œuvres d'art. Discussion sur la manière dont les artistes et le compositeur ont capturé et représenté chaque saison, non seulement visuellement ou musicalement, mais aussi émotionnellement.

Kandinsky et Schoenberg

Objectif : analyser l'influence réciproque entre Wassily Kandinsky (abstraction) et Arnold Schoenberg (musique atonale), en se concentrant sur la manière dont leur art transmet des émotions et des idées abstraites.

Matériel : images des peintures abstraites de Kandinsky et enregistrements de musique atonale de Schoenberg.

Activités : discussion sur la correspondance entre leurs œuvres, et exploration des concepts d'atonalité en musique et d'abstraction en peinture. Réflexion sur la manière dont ces deux formes d'art expriment des émotions complexes.

Le Romantisme dans la musique et la peinture

Objectif : discuter de l'influence du mouvement romantique sur la musique et la peinture, en mettant l'accent sur l'expression des émotions intenses et la grandeur de la nature.

Matériel : œuvres de compositeurs romantiques (Chopin, Liszt) et peintures de Caspar David Friedrich ou J.M.W. Turner.

Activités : analyse comparative de la manière dont les émotions sont exprimées dans la musique et les peintures romantiques, avec un focus particulier sur les thèmes de la nature, du sublime et de l'individu.

Le jazz et l'art moderne

Objectif : explorer les parallèles entre le développement du jazz et de l'art moderne, en se concentrant sur l'improvisation, l'innovation et l'expression des réalités urbaines et des tensions culturelles.

Matériel : enregistrements de jazz et reproductions d'œuvres d'art moderne.

Activités : discussion sur les liens entre ces deux formes d'art, en particulier leur capacité à exprimer les réalités sociales et culturelles de leur époque par le biais de l'improvisation et de la rupture avec les formes traditionnelles.

ANNEXE 7 - Activité 10 : Les réflexes de paix

Image



ANNEXE 8 - Activité 10 : Les réflexes de paix

Affiche

Source : Document réalisé par des animatrices AdoGoZen



ANNEXE 9 - Activité 10 : Les réflexes de paix

Posture pour prévenir les violences

- Rester droit, calme, regarder dans le sens de votre interlocuteur ou interlocutrice sans le fixer dans les yeux.
- Adopter une expression du visage aussi neutre que possible, sans sourire et sans agressivité.
- Écouter vraiment ce qu'il ou elle vous dit et essayer de comprendre quelle est son émotion et quel est son besoin.
- Si besoin, reformuler ce que la personne vous a dit afin d'être sûr·e d'avoir bien compris. *(« si j'ai bien compris tu me dis que…»)*
- Formuler vos propres émotions et besoins. *(« Quand tu as rigolé pendant que je parlais en classe, je me suis senti·e gêné·e (émotion) parce que j'ai besoin de me sentir respecté·e devant les autres (besoin). La prochaine fois, j'aimerais que tu m'écoutes avant de faire une blague.≈»)*
- Si possible, proposer des idées pour sortir de la situation.

Refuser quelque chose ou manifester son désaccord sans heurter

1. Exprimer son ressenti avec « je »

« Je ne me sens pas à l'aise avec cette idée. »
« Je préfère qu'on procède autrement. »

2. Proposer une alternative

« Je ne suis pas d'accord avec ça, mais que dirais-tu de… ? »
« Ce n'est pas vraiment ma façon de voir les choses, mais on pourrait essayer de… »

3. Faire preuve d'empathie

« Je comprends ton point de vue, mais je ne suis pas sur la même longueur d'onde. »
« Je vois pourquoi tu le proposes, mais je ne pense pas que cela me convienne. »

4. Utiliser l'humour (dans des contextes appropriés)

« Je passe mon tour cette fois, mais merci pour l'invitation ! »
« Pas sûr que ce soit mon truc, mais bonne chance ! »

5. Rester vague mais respectueux

« Ce n'est pas vraiment ce que je recherche en ce moment. »
« Je ne suis pas sûr(e) que ce soit la meilleure option pour moi. »

6. Poser des questions pour clarifier ou ouvrir un dialogue

« Qu'est-ce qui te fait penser que c'est la meilleure solution ? Peut-on envisager autre chose ?»
« Peut-on réfléchir ensemble à une autre possibilité ? »

7. Exprimer un désaccord tout en valorisant l'idée de l'autre

« C'est une bonne idée, mais je pense qu'on pourrait essayer une approche différente. »
« Je vois ce que tu veux dire, mais j'ai une autre perspective sur la question. »

8. Faire appel à ses propres limites ou préférences

« Je sais que ce serait utile pour toi, mais je ne peux pas m'engager dans ce projet. »
« Je respecte ta décision, mais ce n'est pas quelque chose que je souhaite faire. »

ANNEXE 10 - Activité 11 : Le billet d'entrée

Exemple de billet d'entrée

Nom _____ **Date** _____

Sujet _____

BILLET D'ENTREE

Ce que je sais déjà sur le sujet :

BILLET D'ENTREE

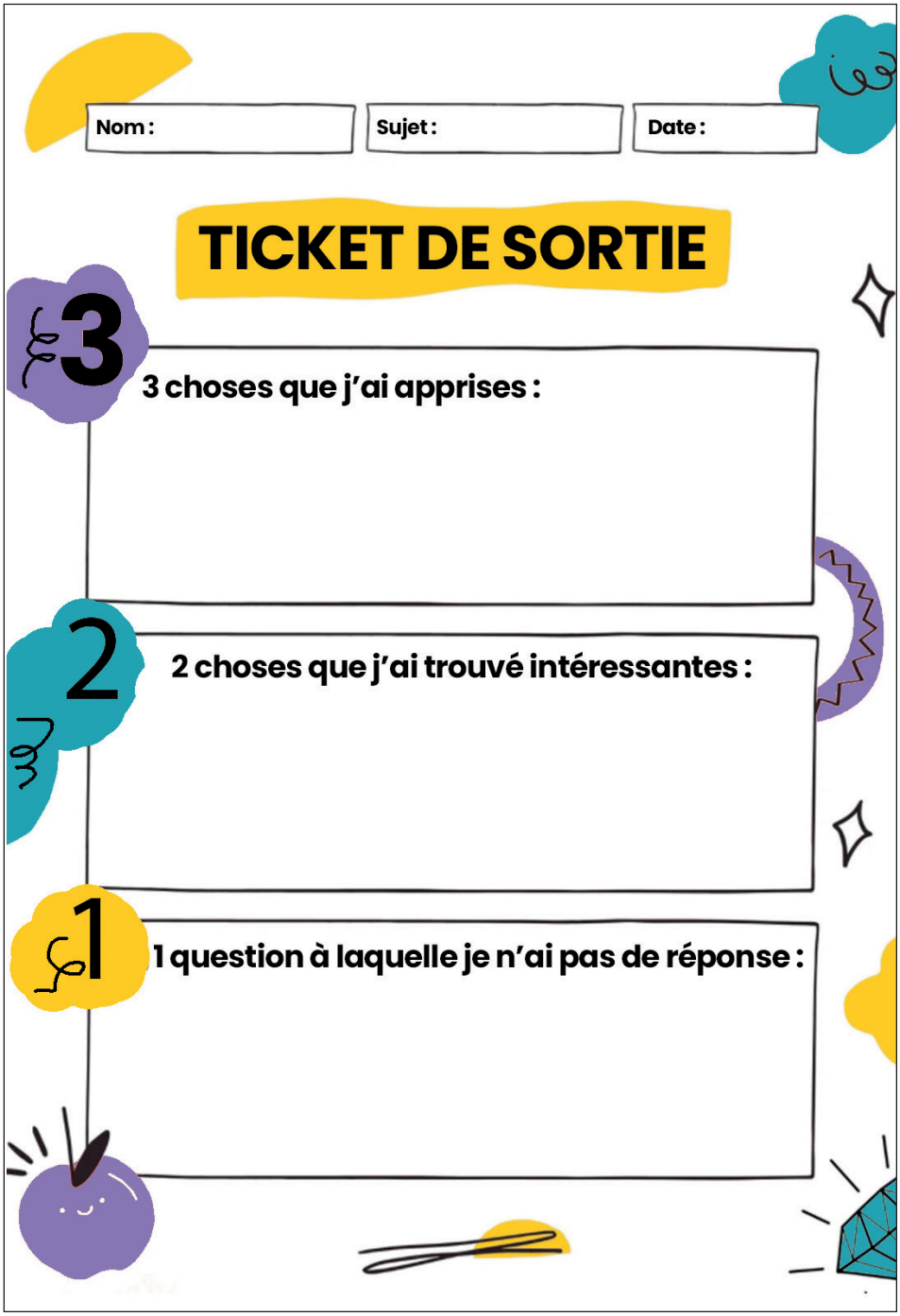
Une question dont j'aimerais connaitre la réponse :

BILLET D'ENTREE

Mes objectifs par rapport à cette leçon

ANNEXE 11 - Activité 12 : Le ticket de sortie

Exemple de ticket de sortie sur le modèle 3,2,1 réflexion



ANNEXE 12 Activité 21 : Regarde ta peur en face : un défi pour grandir

Tableau des réactions et stratégies face aux situations de peur

SITUATION PROVOQUANT LA PEUR	RÉACTIONS QUI NOURRISSENT LA PEUR	STRATÉGIES QUE LES ÉLÈVES PEUVENT METTRE EN PLACE EUX-MÊMES ET ELLES-MÊMES
Passer un examen ou rendre un devoir	• Se focaliser sur les pires scénarios (« Je vais échouer »). • Procrastiner par peur de mal faire.	• Planifier un emploi du temps réaliste pour étudier. • Utiliser des techniques de respiration pour réduire l'anxiété. • Répéter des affirmations positives (« Je fais de mon mieux »).
Parler en public devant la classe	• Se comparer négativement aux autres. • Éviter ou chercher des excuses pour ne pas parler.	• Pratiquer son discours seul·e ou avec des ami·es. • Se concentrer sur un point du discours qui les passionne. • Imaginer une présentation réussie pour se motiver.
Être victime de harcèlement	• Intérioriser la peur et s'isoler. • Répondre avec colère ou par des comportements agressifs.	• Parler à un adulte de confiance ou un·e ami·e. • Utiliser un journal pour exprimer ses émotions. • Ignorer les provocations et pratiquer l'affirmation de soi sans agressivité.
Intégrer une nouvelle école	• Éviter d'interagir avec les autres par peur d'être rejeté·e. • Exagérer ses inquiétudes (« Personne ne va m'apprécier »).	• Se fixer un objectif simple comme parler à une personne par jour. • Participer activement à une activité ou un club pour rencontrer des pairs. • Poser des questions pour engager des conversations.
S'exposer au jugement des enseignant·es	• Se surmener pour éviter toute critique. • Refuser d'essayer par peur d'échouer.	• Noter ses réussites pour booster sa confiance. • Poser des questions à l'enseignant·e pour clarifier les attentes. • Se concentrer sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la perfection.
Être exposé·e au cyberharcèlement	• Consulter constamment les réseaux sociaux pour surveiller les commentaires. • Réagir impulsivement aux attaques.	• Limiter le temps passé sur les réseaux sociaux. • Bloquer les comptes des harceleur·euses. • Demander le soutien d'un·e ami·e pour analyser les situations avant de répondre.
Subir des changements corporels	• Se comparer à des normes irréalistes. • Adopter des comportements d'autocritique excessive.	• Pratiquer l'autocompassion (se parler comme à un ami). • S'entourer de pairs qui les soutiennent et les valorisent. • Éviter les contenus en ligne qui encouragent des standards irréalistes.
Anticiper des échecs relationnels	• S'accrocher de manière excessive à une relation. • Éviter d'exprimer ses émotions par peur de perdre l'autre.	• Prendre du recul en écrivant sur la situation. • Parler directement et honnêtement avec la personne concernée. • Apprendre à accepter que les relations évoluent avec le temps.
S'exposer à un environnement violent	• Adopter des comportements défensifs ou agressifs. • Éviter certains endroits ou personnes.	• Identifier les espaces sûrs où se réfugier en cas de besoin. • S'entourer de pairs fiables pour se sentir protégé·e. • Rester attentif·ve à son environnement tout en évitant la panique.

ANNEXE 13 - Activité 22 : Mission zéro stress : les clés pour rester zen

Tableau des degrés de stress ressenti et stratégies de régulation

SITUATION DE STRESS	DEGRÉ DE STRESS RESSENTI (MOTS CLÉS)	STRATÉGIES DE RÉGULATION PAR LES ÉLÈVES
À L'ÉCOLE		
Examens et évaluations	Légère anxiété, pression modérée, stress intense	Respiration profonde, planification des révisions, relaxation musculaire, gestion du temps
Prises de parole en classe	Nervosité, trac, panique	Pratique devant un miroir, respiration lente, focalisation sur le message et non sur soi
Relations avec les enseignants	Malaise, appréhension, peur de décevoir	Poser des questions pour clarifier les attentes, relaxation, adopter une attitude positive
Conflits avec des camarades	Gêne, frustration, sentiment d'insécurité	Communication assertive, essayer de comprendre le point de vue de l'autre, recherche de médiation
Travaux de groupe	Inconfort, sentiment de marginalisation, exaspération	Établir des règles claires de travail, demander de l'aide, prendre des pauses pour se ressourcer
Performance sportive	Anticipation, tension, peur de l'échec	Visualisation positive, gestion du stress par des routines, relaxation, se concentrer sur l'effort plutôt que le résultat
Changements de classe ou d'école	Inquiétude, désorientation, angoisse	Prendre des notes, établir des repères visuels, demander de l'aide pour s'adapter
Charge de travail excessive	Fatigue mentale, débordement, stress chronique	Hiérarchiser les tâches, utiliser des outils de gestion du temps, faire des pauses régulières
À L'EXTÉRIEUR		
Pressions sociales	Gêne, sentiment de rejet, peur d'exclusion	Se concentrer sur ses points forts, rechercher des compagnons de confiance, utiliser des affirmations positives
Conflits familiaux	Irritation, tension, sentiment d'impuissance	Se retirer pour se calmer, communiquer calmement, exprimer ses émotions de manière respectueuse
Attentes parentales	Pression, anxiété, découragement	Fixer des objectifs personnels, demander de l'aide pour clarifier les attentes, relaxation
Utilisation des réseaux sociaux	Insécurité, peur du jugement, sensation d'envahissement	Se limiter dans l'utilisation des réseaux, déconnexion volontaire, se concentrer sur des interactions réelles
Changements corporels	Mal-être, gêne, sentiment de dévalorisation	Pratiquer des activités physiques pour se sentir mieux dans son corps, parler avec un adulte de confiance
Participation à des activités extrascolaires	Trac, stress modéré, sentiment d'incapacité	Visualisation positive, préparation mentale, s'engager progressivement dans les activités
Événements imprévus	Inquiétude, choc, peur intense	Respirer profondément, se concentrer sur ce qui est sous contrôle, demander des conseils
Insécurité dans le quartier	Vigilance, sentiment de vulnérabilité, angoisse	Se déplacer avec un ami, identifier les endroits sûrs, garder son calme et agir avec prudence

Explication des stratégies :

- **Respiration profonde :** Une technique simple pour se détendre et réduire l'anxiété.
- **Communication assertive :** Apprendre à exprimer ses pensées et besoins de manière calme et respectueuse.
- **Visualisation positive :** Imaginer des scénarios réussis pour se donner confiance.
- **Affirmations positives :** Utiliser des phrases motivantes pour renforcer l'estime de soi.
- **Demander de l'aide :** Ne pas hésiter à solliciter un adulte ou un pair lorsque la situation devient difficile.

Ces stratégies permettent aux élèves de mieux comprendre leurs émotions et de trouver des moyens efficaces pour gérer leur stress. Elles peuvent être mises en pratique dans le cadre scolaire ou en dehors et sont utiles pour renforcer leur résilience.

Utilisation du tableau :

- **Situations de stress :** Aide à identifier les différentes sources de stress.
- **Degré de stress ressenti :** Permet aux élèves d'évaluer leur niveau de stress.
- **Stratégies de régulation :** Donne des outils pratiques pour gérer le stress de manière autonome.

Les élèves peuvent utiliser ce tableau de manière personnelle ou en groupe pour discuter des situations de stress et des solutions efficaces, ou encore lors de séances avec un enseignant ou un conseiller.

ANNEXE 14 - Activité 23 : Réguler ses émotions

Enchaînements

ENCHAÎNEMENTS ASSIS

La poupée de chiffon

Demander aux élèves de :

1. Bien s'asseoir sur la chaise ou le banc.
2. Garder le dos bien droit.
3. Poser les deux pieds au sol.
4. Respirer, s'étirer, bailler.
5. Puis, faire bouger doucement leur dos dans tous les sens en respirant calmement.
6. Faire bouger doucement leur dos de droite à gauche, puis de gauche à droite, en respirant calmement.
7. Faire bouger doucement leur dos en avant et en arrière en respirant calmement.
8. Reprendre leur position de départ.

L'équerre

Demander aux élèves, tout en restant assis·es, d'étendre le plus loin possible bras et jambes en soufflant.

Les moulinets

Demander aux élèves de :

1. Faire des moulinets de plus en plus lentement avec les chevilles.
2. Faire des moulinets de plus en plus lentement avec les poignets.

Les éventails

Demander aux élèves de :

1. Bien s'asseoir sur la chaise ou le banc.
2. Poser les coudes sur la table.
3. Placer les doigts en éventail.
4. Bouger chaque doigt tour à tour (c'est le pouce qui commande, c'est l'index…).

La mouche

Demander aux élèves de :

1. Suivre des yeux une mouche imaginaire qui vole sans bruit dans la classe.

Les coquilles

Demander aux élèves de :

1. Frotter leurs deux mains l'une contre l'autre.
2. Les placer en coquilles sur les oreilles.
3. Frotter leurs deux mains l'une contre l'autre.
4. Les placer en coquilles sur les yeux.
5. Appuyer doucement sur les yeux, avant d'enlever les coquilles.

ENCHAÎNEMENTS DEBOUT

La locomotive

Demander aux élèves de :

1. Se redresser le dos bien droit.
2. Respirer, s'étirer, bailler.
3. Marcher sur place très vite.
4. Marcher sur place en ralentissant de plus en plus.

L'élastique

Demander aux élèves de :

1. Contracter tout leur corps : poings, bras, visage, jambes…
2. Décontracter leur corps en soufflant.

L'arbre dans le vent

Demander aux élèves de :

1. Faire bouger doucement leur dos dans tous les sens en respirant calmement.
2. Faire bouger doucement leur dos de droite à gauche, puis de gauche à droite en respirant calmement.
3. Faire bouger doucement leur dos en avant et en arrière en respirant calmement.
4. Reprendre leur position de départ.

L'équilibre

Demander aux élèves de :

1. Fixer un point au loin.
2. Garder l'équilibre.
3. Fermer les yeux.
4. Garder l'équilibre.
5. Ouvrir les yeux.
6. S'asseoir sur leur chaise.

Source : Sébire, A. & Pierotti, C. (2013). Pratiques corporelles de bien-être, mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe. Éditions EPS.

ANNEXE 15 - Activité 23 : Réguler ses émotions

Autres stratégies pour réguler les émotions

Source : Mikolajczak Moïra - Quoidbach Jordi - Kotsou Ilios - Nélis Delphine, 2020, Les compétences émotionnelles, Dunod

À chaque sens, sa technique (adaptation de McKay *et al.*, 2007, p. 24-28).
→ Techniques basées sur l'odorat L'odeur est un sens très puissant. Beaucoup d'odeurs ont été inconsciemment conditionnées à des choses positives ou négatives et il est dès lors important d'identifier et de choisir des odeurs qui nous apaisent. – Se blottir contre son partenaire si son odeur est apaisante. – Faire brûler des bâtons d'encens. – Se rendre dans un parc, s'étendre sur l'herbe et s'imprégner de l'odeur.
→ Techniques basées sur la vision La vision est un sens important chez l'humain et une large portion du cerveau est dédiée au traitement de l'information en provenance de nos yeux. – Se rendre dans un endroit que l'on aime et admirer le paysage. – Regarder le soleil se coucher ou admirer un ciel étoilé. – Allumer un feu ou des bougies et observer les flammes.
→ Techniques basées sur l'ouïe De nombreux sons ont des propriétés relaxantes. Bien que certains sons aient des propriétés relaxantes particulières, les goûts varient selon les individus. Une musique qui n'est pas appréciée ne sera pas relaxante. – Mettre de la musique apaisante (musique lounge, musique classique, celtique, etc.). – Écouter ses CD favoris. – Écouter la nature si l'on habite à la campagne.
→ Techniques basées sur le toucher Notre peau recouvre entièrement notre corps et elle recouvre un ensemble de terminaisons nerveuses qui envoient les sensations directement au cerveau. Il s'agit donc d'une porte d'entrée de choix pour se relaxer ! – Prendre une douche chaude (ou tiède en été) et apprécier la sensation de l'eau qui coule sur le corps (ou balnéothérapie, etc.). – Demander un massage à sa/son partenaire ou à un(e) ami(e). – Caresser son animal domestique.
→ Techniques basées sur le goût Manger et boire peuvent être des actes apaisants. Néanmoins, manger ou boire à des fins de régulation peut s'avérer très délétère : si l'on se met à manger ou à boire chaque fois que l'on souhaite se calmer, on court le risque de développer, tôt ou tard, des troubles alimentaires et/ou alcooliques.

ANNEXE 16 - Activité 25 : Le cercle de partage, Check-in Check-out

Autres exemples de questions pour faciliter la mise en œuvre de la technique

CERCLE DE PARTAGE

Questions pour ouvrir le cercle

- Quel mot ou image décrit le mieux comment vous vous sentez aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui vous a rendu fier·ère cette semaine ?
- Quelle a été la meilleure chose qui vous est arrivée récemment ?

Questions pour explorer les apprentissages ou les expériences

- Quel est le plus grand défi que vous avez relevé récemment, et comment vous y êtes-vous pris ?
- Qu'est-ce qui vous motive à donner le meilleur de vous-même en classe ou ailleurs cette semaine ?
- Quelle émotion avez-vous ressentie face à une difficulté, et comment l'avez-vous gérée ?

Questions pour promouvoir la collaboration et la compréhension mutuelle

- Qu'est-ce qui vous aide à mieux travailler avec les autres ?
- Quel est un conseil que vous pourriez donner à vos camarades pour surmonter un obstacle ?
- Comment aimeriez-vous que vos camarades vous soutiennent dans un projet ou une activité ?

Questions pour clôturer le cercle

- Que retenez-vous de cette discussion aujourd'hui ?
- Quelle est une chose que vous aimeriez essayer après ce cercle de partage ?
- Un mot ou une phrase pour décrire ce que vous ressentez en ce moment ?

CHECK-IN (AU DÉBUT DE LA SÉANCE)

- Sur une échelle de 1 à 10, à quel point vous sentez-vous motivé·e aujourd'hui ?
- Pouvez-vous citer une chose qui vous met de bonne humeur aujourd'hui ?
- Quel est votre objectif principal pour cette séance ?
- Quel mot décrit le mieux votre état d'esprit en arrivant ici ?
- Quel est votre principal défi en ce moment ?

CHECK-OUT (À LA FIN DE LA SÉANCE)

- Sur une échelle de 1 à 10, à quel point vous êtes satisfait·e de cette séance ?
- Pouvez-vous citer une chose importante que vous avez apprise ou retenue aujourd'hui ?
- Pouvez-vous citer une idée ou une question que vous voulez explorer davantage ?
- Pouvez-vous citer une émotion que vous ressentez en partant ?
- Qu'avez-vous le plus apprécié pendant cette séance ?

ANNEXE 17 - Activité 26 : Calmer le jeu : comment réagir face à un conflit

Exemple de situations et styles

a) On m'insulte

- **Compétition :** Répondre à l'insulte pour montrer que tu ne te laisses pas faire.
- **Collaboration :** Demander calmement pourquoi la personne agit ainsi et résoudre le problème ensemble.
- **Compromis :** Dire : « Calmons-nous, parlons autrement. »
- **Évitement :** Ignorer et partir.
- **Accommodation :** Ne rien dire pour éviter une escalade.

b) On me bouscule ou frappe

- **Compétition :** Riposter pour te défendre.
- **Collaboration :** Chercher à discuter et comprendre pour résoudre le conflit.
- **Compromis :** Proposer un accord pour éviter d'autres confrontations.
- **Évitement :** T'éloigner rapidement.
- **Accommodation :** Accepter sans rien dire pour apaiser la situation (non recommandé).

c) On me harcèle

- **Compétition :** Affronter directement le harceleur.
- **Collaboration :** Parler à un adulte et chercher une solution ensemble.
- **Compromis** : Impliquer un médiateur pour établir des règles claires.
- **Évitement** : S'éloigner et éviter la personne.
- **Accommodation :** Subir pour éviter une escalade (non recommandé).

ANNEXE 18 - Activité 27 : Apprendre à communiquer

Cercle des besoins émotionnels pour apprendre

Source : Graines de Paix 2020-2025

Cercle des besoins émotionnels pour apprendre

Besoin de sens (partager)
Pouvoir apprendre et partager
une éthique et des valeurs

Besoin d'épanouissement physique, affectif, spirituel
- Tisser des relations harmonieuses
- Être heureux et en paix en classe
- Avoir des moments pour rêver
- Être en contact avec la nature
- Contempler la beauté du monde

Besoin d'appartenance
Se sentir :
- inclus, accepté avec ses diversités
- relié à l'école, au groupe, à la société
- exister, uni avec la planète

Besoin de sécurité, de réconfort, de justice
Se sentir :
- en sécurité physique, affective, psychologique
- traité avec justice et justesse pour apprendre



Graines de Paix, 2020-2025

Besoin de sens (s'engager)
Pouvoir créer du sens en s'engageant
pour un monde meilleur

Besoin de s'accomplir, de réussir
- Se connaître, se définir, se maîtriser
- Progresser à sa vitesse
- Grandir, s'autonomiser
- Réussir, se réaliser.
- Agir, interagir, créer, résoudre

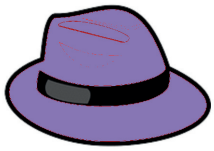
Besoin d'estime
Pouvoir s'épanouir en classe
Être valorisé dans ses apprentissages
Se sentir respecté, considéré, apprécié,

Besoins physiologiques et de confort
Pouvoir vivre, manger, boire, respirer,
faire pipi, bouger, se détendre, dormir,…
Avoir un confort adéquat (siège, température...)

ANNEXE 19 - Activité 29 : Apprendre avec le feedback par les pairs

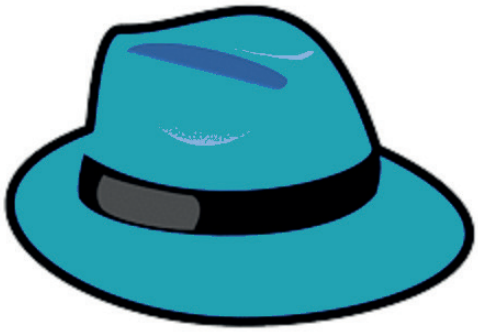
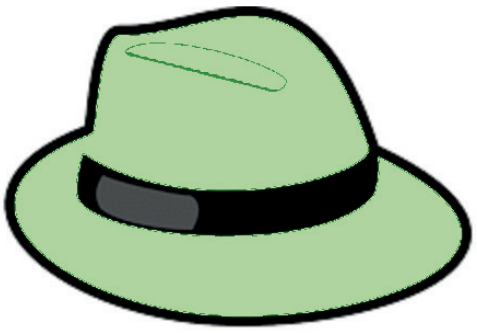
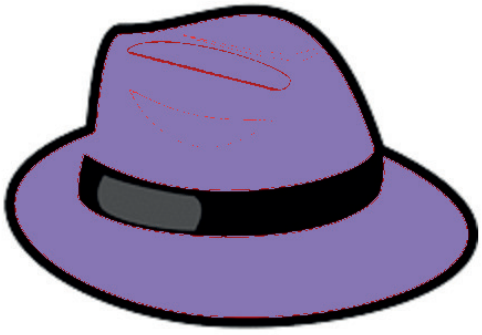
Exemple d'activité

Consigne : Vous utilisez les six chapeaux de Bono pour mener une analyse collective du roman de Gaël Faye *Petit Pays (2016).*

6 CHAPEAUX	SOUS-THÈMES	OBJECTIF PÉDAGOGIQUE	QUESTIONS ET ACTIVITÉS
 **LES DONNÉES FACTUELLES, sans interprétation**	L'auteur et le contexte	Identifier les éléments factuels	• Qui est Gaël Faye et comment son vécu influence-t-il son écriture ? • Quels événements historiques sont évoqués (génocide des Tutsis, guerre civile) ?
	Les personnages	Identifier les traits principaux des personnages	• Quels sont les traits principaux de Gabriel, Yvonne et Michel ? • Comment Ana, la sœur de Gabriel, se distingue-t-elle dans sa perception des événements ?
	Les lieux et le cadre	Comprendre les lieux symboliques du récit	• Pourquoi l'impasse de Kinanira est-elle symbolique dans le roman ? • Comment les descriptions de Bujumbura reflètent-elles le point de vue d'un enfant ?
 **LES ÉMOTIONS : les intuitions, les sentiments, les impressions**	Les personnages	Explorer les émotions suscitées par les personnages	• Quelle est votre réaction face à la souffrance de Yvonne et à la transformation de Gino ? • Quels sentiments Gabriel suscite-t-il lorsqu'il tente de préserver son enfance malgré les horreurs ?
	Les thèmes	Explorer les émotions face aux thématiques	• Que ressentez-vous face à la nostalgie et à la perte de l'enfance exprimées par Gabriel adulte ? • Quelle émotion est la plus forte lorsque Gabriel écrit sa lettre sur le «blanc » (chapitre 30) ?
	Les moments clés	Identifier les passages émotionnellement marquants	• Qu'avez-vous ressenti lors de la description du lynchage ou de la montée de la violence dans l'impasse ? • Le prologue et l'épilogue vous laissent-ils un sentiment d'espoir ou de tristesse ? Pourquoi ?
 **LE PESSIMISME : le danger, le risque, les tensions, les freins et les obstacles**	Les choix des personnages	Analyser les décisions et dilemmes des personnages	• Le refus de Michel d'intervenir dans les conflits est-il justifiable ? • La neutralité de Gabriel face aux tensions ethniques est-elle une forme de courage ou de déni ?
	Les thématiques	Identifier les problématiques sociales et morales	• Peut-on reprocher à certains personnages de contribuer à la montée de la violence, même indirectement ? • Comment les mots (comme « cafards » pour désigner les Tutsis) ont-ils alimenté la violence dans le roman ?

	Le récit	Critiquer les choix narratifs	• Quels moments du roman trouvez-vous frustrants ou difficiles à accepter, et pourquoi ? • Le choix de Gabriel adulte de retourner sur les lieux de son enfance est-il pertinent, ou est-ce une fuite ?
 **L'OPTIMISME : Les rêves, les espoirs, les commentaires positifs**	Les personnages	Identifier les moments d'espoir chez les personnages	• Quelles qualités d'Yvonne la rendent admirable malgré ses épreuves ? • Comment la passion de Gabriel pour la littérature montre-t-elle une résilience face aux événements ?
	Les thèmes	Identifier les leçons des thématiques abordées	• Que nous apprend le roman sur l'importance de préserver la mémoire et de témoigner ? • Comment la diversité culturelle de Gabriel devient-elle une force ?
	Les moments clés	Mettre en avant les passages positifs	• Quels passages illustrent la solidarité ou l'amitié malgré les tensions ? • Comment le lien entre Gabriel et Mme Economopoulos enrichit-il sa vision du monde ?
 **LA CRÉATIVITÉ : les solutions, innovantes, la fertilité des idées**	Les personnages	Imaginer des choix alternatifs	• Si vous étiez Gabriel, comment auriez-vous réagi face à la montée des violences ? • Que pourrait faire Michel pour mieux protéger sa famille et ses employés ?
	Les thématiques	Réinventer des perspectives	• Imaginez une fin alternative où Gabriel, adulte, rencontre un ancien ami et discute des solutions possibles à la réconciliation. • Comment la poésie pourrait-elle être utilisée comme outil pour surmonter les traumatismes des personnages ?
	Les solutions	Proposer des idées ou projets concrets	• Quels gestes ou projets collectifs pourraient aider une communauté comme celle de Kinanira à surmonter ses divisions ? • Imaginez une discussion entre Gabriel et sa sœur Ana sur leur identité et leur futur.
 **L'ORGANISATION : la rigueur, la discipline, la synthèse réfléchie**	Les apprentissages	Synthétiser les messages du roman	• Quels sont les trois enseignements majeurs de *Petit Pays* ? • Comment le roman sensibilise-t-il à l'importance de la paix et de la diversité culturelle ?
	Les débats en classe	Identifier les parties les plus engageantes	• Quelle partie de l'analyse a suscité le plus de discussions en classe ? Pourquoi ? • Quels liens faites-vous entre le roman et d'autres œuvres littéraires ou événements historiques étudiés ?
	Les prochaines étapes	Planifier la réflexion ou l'action	• Que pourrait-on ajouter à une discussion en classe pour approfondir encore plus *Petit Pays* ? • Comment pourriez-vous partager les messages de ce roman avec d'autres élèves ou membres de votre communauté ?

Les 6 cartes chapeaux

SYNTHÈSE 	**NEUTRALITÉ** 
ASPECTS CRITIQUES NÉGATIFS 	**OPTIMISME** 
CRÉATIVITÉ 	**ÉMOTIONS** 

ANNEXE 20 - Activité 32 : Pense-Paire-Partage

Schéma

étapes	PENSER L'élève engage seul la réflexion	PARTAGER EN BINÔME Les deux élèves discutent ensemble	PARTAGER AVEC LA CLASSE Les deux élèves présentent à la classe une réponse construite
Activité	L'élève : • réfléchit attentivement à la question • prend des notes pour lister les idées principales	Les deux élèves : • échangent entre eux et discutent des idées • s'écoutent activement • se posent mutuellement des questions	Les deux élèves : • partagent les idées qu'ils ont validés • explicitent les points clés au reste de la classe
Questionnement	L'élève se questionne : • Qu'est-ce que je sais déjà qui pourrait m'aider ? • Quelles idées dois-je prendre en compte ? • Quelle méthodes, stratégies, seraient la plus efficace ?	L' élève se questionne : • Quelles idées vais-je présenter ? • Comment les idées de mon partenaire complètent- elles ou améliorent-elles les miennes ? • Comment vais-je écouter activement mon camarade ?	L' élève se questionne : • Quels sont mes idées clés? • Quels sont les idées- clés de mon camarade ? • Comment allons-nous résumer nos idées clés ?
Posture enseignant·e	L'enseignant·e : • pose une question claire et explicite • alloue une durée claire pour réaliser la tâche	L'enseignant·e : • circule dans la classe et observe les discussion des binômes • pose des questions pour clarifier la discussion • donne des exemples • aide les élèves à préparer le partage à la classe	L'enseignant·e : • encourage les élèves à mentionner les contributions de leur partenaire • synthétise les points clés après chaque partage pour confirmer la compréhension collective. • incite la classe à réagir à approfondir les idées échangées

ANNEXE 21 - Activité 38 : Je m'engage

Extrait de la Lettre à la jeunesse d'Amadou Hampâté Bâ, 1985

« (…) À notre époque si pleine de menaces, les hommes doivent se concentrer non pas sur ce qui les sépare, mais sur ce qu'ils ont en commun, dans le respect de l'identité de chacun. La rencontre et l'écoute de l'autre sont toujours plus enrichissantes, même pour l'épanouissement de sa propre identité, que les conflits ou les discussions stériles visant à imposer son propre point de vue. Un vieux maître d'Afrique disait : il y a «ma» vérité et «ta» vérité, qui ne se rencontreront jamais. «LA» Vérité se trouve au milieu. Pour s'en approcher, chacun doit faire un pas vers l'autre, en dégageant un peu de «sa» vérité. (…) La génération du XXIe siècle connaîtra une fantastique rencontre de races et d'idées. Selon la façon dont elle assimilera ce phénomène, elle assurera sa survie ou provoquera sa destruction par des conflits meurtriers. Dans ce monde moderne, personne ne peut plus se réfugier dans sa tour d'ivoire. Tous les États, qu'ils soient forts ou faibles, riches ou pauvres, sont désormais interdépendants, ne serait-ce que sur le plan économique ou face aux dangers d'une guerre internationale. Qu'ils le veuillent ou non, les hommes sont embarqués sur un même radeau : qu'un ouragan se lève, et tout le monde sera menacé à la fois. Ne vaut-il pas mieux essayer de se comprendre et de s'entraider avant qu'il ne soit trop tard ? L'interdépendance des États impose une complémentarité indispensable des hommes et des cultures. De nos jours, l'humanité ressemble à une grande usine où chaque pièce, petite ou grande, a un rôle défini à jouer, conditionnant la bonne marche de l'ensemble. »

Amadou Hampâté Bâ est né en 1900 au Mali et est décédé en 1991 en Côte d'Ivoire. Écrivain et ethnologue malien, il était un ardent défenseur de la tradition orale, notamment chez les Peuls.

ANNEXE 22 - Activité 39 : Mes valeurs

Texte : Réfléchir sur nos valeurs

Les valeurs sont les principes fondamentaux que chacun et chacune se donne pour guider sa relation avec soi, avec les autres, avec le monde, avec la nature.

Les valeurs personnelles sont les piliers sur lesquels chacun et chacune s'appuie pour se construire dans le respect et l'estime de soi, pour sa conduite, ses choix de vie et ses décisions importantes. Elles comprennent (sans hiérarchie) : le respect de soi, la connaissance de soi, l'estime de soi et la maîtrise de soi ; l'honnêteté, l'intégrité, la loyauté, l'éthique de vie ; le courage, la persévérance, la détermination, la volonté ; la créativité, la responsabilité, la capacité d'intervenir pour apaiser les tensions ; l'éducation et le développement de connaissances tout au long de la vie ; les liens familiaux et d'amitié, l'ouverture aux autres, l'acceptation des différences, la réciprocité. Parmi ces valeurs personnelles, celles qui permettent de se construire, telles que se respecter, se connaître, se développer, s'affirmer et s'estimer, contribuent à être en paix avec soi-même et avec les autres, à prévenir les violences, et notamment la violence contre soi-même.

Les valeurs humaines sont celles qui relient des personnes entre elles, de manière humaine, qui leur permettent d'avoir de relations harmonieuses, épanouissantes, sans violence et apaisées.
Les valeurs humaines sont les valeurs qui encouragent le lien avec autrui, dans la réciprocité, en se connectant à l'humanité de l'autre à partir de sa propre humanité.

Les valeurs sociales sont celles qui permettent de cultiver des relations respectueuses, harmonieuses, sans violence et apaisées entre groupes ou entre communautés.
Lorsqu'il s'agit de des valeurs qui permettent de relier humainement deux ou plusieurs personnes, il s'agit de valeurs humaines. Les valeurs sociales sont par exemple l'équité, l'inclusion, l'accueil, l'ouverture, etc.
Elles sont fondées sur des valeurs humaines telles que le respect, la considération, l'appréciation, l'empathie, etc.) lesquelles permettent de tisser des relations qualitatives entre deux ou plusieurs êtres humains.

Les valeurs universelles sont celles permettant à l'humanité de préserver la vie, le vivant et le bien vivre ensemble dans la sécurité, la cohésion et l'harmonie pacifique.
Ce sont notamment les valeurs à respecter et attendues des autorités, telles que la vie, la paix, la sécurité, la liberté, la justice, la démocratie, etc. appelées aussi valeurs fondamentales. Les valeurs universelles sont protégées par les droits humains universels (spécifiés dans la Déclaration Universelle des Droits Humains, ONU, 1948, et dans la grande majorité des constitutions nationales). Leur respect dépend notamment des valeurs des autorités.

Références :
https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/valeurs-personnelles
https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/valeurs_humaines
https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/valeurs-sociales
https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/valeurs_universelles

Cercle des valeurs

Source : Graines de Paix 2025



ANNEXE 23 - Activité 40 : Mes valeurs humaines

Dilemme :
Conflit sur des différences culturelles

Imaginons un groupe d'amis d'une même classe, composé de jeunes de 12 à 16 ans, qui vivent dans une ville multiculturelle. Un jour, lors d'un échange informel entre eux, un des adolescents, Indira, raconte une anecdote liée à une fête traditionnelle de son pays. Un autre adolescent, Marco réagit de manière peu empathique en disant : « Je ne comprends pas pourquoi vous faites ça, c'est tellement bizarre, je trouve ça inutile. »

Ce commentaire de Marco blesse Indira, qui se sent incomprise et rejetée. Le groupe se divise alors en deux camps : ceux qui défendent Marco en le qualifiant de « franc » et ceux qui soutiennent Indira, estimant que Marco manque de respect envers sa culture.

D'autres jeunes, comme Babacar et Sara, sont témoins de la scène, et essaient d'intervenir. Babacar, qui se montre bienveillant, tente de rappeler à Marco qu'il est important de respecter les différences culturelles, et que chacun et chacune a sa propre vision du monde. Sara, quant à elle, essaie de calmer la situation en invitant les deux adolescent·es à discuter calmement pour mieux comprendre leurs points de vue.

ANNEXE 24 - Activité 42 : Les sanctions positives

Exemples de sanctions positives
Agir en cas de comportement inadapté des jeunes

En cas de non-respect des règles par les adolescent·es, ou de comportements inadaptés, il est préférable de rester positif·ve, bienveillant·e et encourageant·e, de faire preuve d'auto-régulation et d'agir plutôt que réagir ! L'objectif est de faire grandir les élèves et non de les rabaisser.

Garder son calme et faire des commentaires simples, concis et respectueux reste la meilleure des réponses.

« Je m'aperçois que tu n'as pas…, pourrais-tu le faire maintenant ? »

En réponse aux éventuelles objections, il est important de rappeler les règles préalablement établies : « Quel était notre accord ?»

Si davantage d'objections surviennent, l'essentiel est de ne pas alimenter le feu de la polémique.

Garder le silence et appliquer les sanctions positives élaborées avec la classe. Les sanctions positives ne sont pas des punitions. Ce sont des conséquences constructives qui visent à responsabiliser les élèves tout en préservant leur dignité. Elles permettent aux élèves de comprendre les conséquences de leurs actions, tout en leur donnant les outils pour apprendre, grandir et se sentir valorisé·es dans le groupe.
Lorsque l'adolescent·e se décide finalement à tenir son engagement, l'enseignant·e peut le remercier simplement : *« Merci pour ta coopération. »*

Utiliser l'humour pour faire comprendre que l'élève est capable de faire beaucoup mieux en termes de comportements.

Organiser régulièrement des Temps d'Ecoute en Classe ou des sessions de résolution de problèmes contribuent à prévenir ou résoudre les problèmes de comportement. Plus régulièrement, dialoguer avec l'élève qui a le comportement inadapté, en fin de cours, peut aider celui-ci à mieux se comporter.

Exemples de sanctions positives qui sont apprenantes, créatives, réparatrices

Sanctions apprenantes :

- En cas de comportement perturbateur en classe ou au sein de l'école : écriture d'un sketch d'une page indiquant un dénouement heureux et qui sera à jouer en classe avec une personne de son choix.
- En cas de comportement nuisible pour l'élève (cigarettes, alcool, drogue, etc.) : écriture d'une histoire de deux pages avec un dénouement négatif qui sera à lire en classe par un·e élève de son choix.

Sanctions créatives :

- Les formes possibles sont : le mot d'excuses illustré, le poster sous forme de collage, un dessin BD de la scène et son dénouement, une vidéo où il invite des camarades à jouer une scène et son dénouement, l'écriture d'un poème, d'un conte, d'une histoire ou d'un sketch, l'écriture d'un texte sous forme de proverbe ou de fable, la formulation d'un aphorisme, etc.
- Pour les classes de maths, la même chose, incluant un calcul imaginaire qui intègre la leçon en cours d'apprentissage. Classes de dessin : créer une version artistique de la charte de classe existante. Classes d'histoire : retrouver une scène historique qui comprend une sanction terrible et la comparer à nos jours.

Sanctions réparatrices :

Envers un·e élève lésé·e (insulte, harcèlement, blessure, discrimination, exclusion…) : toutes formes possibles pour s'excuser, apaiser, inclure le lésé : lettre, poème, invitation à échanger et faire la paix.

ANNEXE 25 - Activité 43 : Mon seuil de tolérance à la violence

Tableau à compléter

	Degré de violence			
	Pas du tout	Un peu	Inacceptable	Forme de violence
Vous marchez dans les couloirs, un camarade vous touche les cheveux avec insistance.				Geste déplacé
Vous vous disputez avec votre camarade de classe. Le ton monte, il ou elle s'emporte et vous pousse violemment avant de sortir de la pièce.				Agression physique
A l'école, votre enseignant·e vous fait des reproches constants devant vos camarades. Il ou elle répète que vous êtes nul·le et que vous n'y arriverez jamais.				Harcèlement
Lors d'un travail de groupe, un·e camarade vous interpelle car il ou elle n'est pas d'accord avec vos apports. Alors que vous essayez de comprendre son besoin, il ou elle vous menace de contacter l'enseignant·e pour lui signaler que vous êtes incompétent·e.				Menace
Votre camarade de classe vous demande de lui céder votre place au pupitre tous les jours. Il ou elle vous annonce qu'en cas de refus, il· ou lle ne vous parlera plus.				Chantage
Vous êtes en retard pour l'école et vous courez sur le chemin. Dans votre précipitation, vous bousculez un passant qui se retourne et vous insulte.				Injure
Lors de la photo de fin d'année, un·e camarade vous demande de vous mettre à l'arrière du groupe pour la prise d'une photo. Il ou elle justifie sa demande en disant : « on laisse les plus beaux et belles devant, c'est meilleur pour l'image de notre classe ».				Discrimination
Lors d'une présentation devant la classe, votre enseignant·e s'arrête et annonce que ce que vous venez d'exposer est très mauvais, comme d'habitude.				Humiliation
En entrant dans la salle de classe, vous trébuchez sur un banc, vous entendez alors vos camarades se moquer de vous avec insistance.				Moquerie

ANNEXE 26 – Activité 46 : J'apprends à réagir face au harcèlement

Affiche

Source : Canton du Valais - Département de l'enseignement, Haute école pédagogique du Valais



ANNEXE 27 – Activité 46 : J'apprends à réagir face au harcèlement

Les 5 situations

1. Un élève surnomme régulièrement un camarade de classe de boloss. Chaque jour, d'autres élèves reprennent cette dénomination et y ajoutent des commentaires négatifs. L'élève visé se sent de plus en plus mal dans sa peau, et cette situation affecte sa confiance en soi et son bien-être émotionnel.
2. Deux élèves se disputent à propos d'un travail de groupe. L'une des deux pense que l'autre ne participe pas suffisamment et ne contribue pas de manière équitable. La discussion dégénère car les deux ont des points de vue opposés sur le partage des responsabilités et des tâches.
3. Un groupe d'élèves exclut délibérément une autre élève de toutes leurs activités, que ce soit pendant les récréations, les sorties scolaires, ou sur les réseaux sociaux. Ce rejet est accompagné de rumeurs et de commentaires négatifs à son sujet, ce qui isole l'élève et la fait se sentir rejetée par ses pairs.
4. Un élève plus grand et plus fort physiquement pousse et bouscule régulièrement un camarade de classe. Il se moque de lui devant les autres élèves, ce qui rend la situation encore plus humiliante. Le jeune ciblé se sent mal à l'aise, a peur et s'inquiète pour sa sécurité.
5. Un groupe d'ami·es se divise après un match de foot. Un élève affirme qu'il y a eu faute à plusieurs reprises et que l'arbitre n'a pas bien effectué son travail. L'arbitre quant à lui se défend et affirme qu'il connait les règles et les a appliquées à la lettre. Cela crée des tensions au sein du groupe et met en danger l'amitié entre les élèves de ce groupe.

Propositions de solutions

Éléments à prendre en compte par les enseignant·es dans l'analyse des solutions proposées par les élèves :

- **Comprendre le contexte et la dynamique des rôles :** identifier clairement le rôle de chaque élève (victime, auteur ou autrice, témoins) dans les situations décrites pour évaluer les solutions en fonction de leurs besoins spécifiques.
- **Favoriser l'empathie et la collaboration :** vérifier si les solutions encouragent l'entraide, la communication et la prise de responsabilité chez les élèves.
- **Assurer le respect et la faisabilité :** les solutions doivent être respectueuses des valeurs de l'école et réalistes à mettre en œuvre.

Propositions pour les 3 situations (1, 3 et 5)

- **Encourager le dialogue et créer un espace de discussion :**

Il est essentiel que l'élève concerné·e par une situation de harcèlement en parle au sein de l'école, que ce soit à un camarade, un·e enseignant·e ou un·e adulte de confiance de la communauté scolaire.
Les enseignant·es doivent organiser des temps et des espaces de discussion où un groupe d'élèves peut réfléchir collectivement à des solutions.

Pour la victime :

- Renforcer le soutien social : l'élève harcelé·e peut rechercher des relations amicales saines pour traverser cette période difficile.

Pour l'auteur ou l'autrice :

- Sensibiliser et responsabiliser : aider l'élève qui harcèle à prendre conscience des conséquences de ses actes sur les autres. Une analyse guidée des émotions et des besoins sous-jacents à son comportement peut conduire à un changement durable.
- Encourager des comportements alternatifs : proposer des moyens positifs pour obtenir de l'attention ou exprimer ses frustrations, tout en valorisant les comportements respectueux.

Pour les témoins :

- Favoriser l'action solidaire : sensibiliser les témoins à leur rôle clé dans la lutte contre le harcèlement. Les solutions proposées devraient inclure des moyens pour que les témoins interviennent de manière non violente, comme signaler la situation à un adulte ou soutenir la victime directement.
- Renforcer le courage moral : former les élèves à surmonter la peur d'intervenir en groupe pour protéger un camarade ou désamorcer une situation.

Remarques importantes :

Les enseignant·es sont invité·es à accompagner les élèves dans l'élaboration de ces solutions, en valorisant les idées constructives et en aidant à ajuster celles qui pourraient être inefficaces ou inappropriées. Ils et elles jouent un rôle essentiel en veillant à ce que chaque élève, quelle que soit sa position dans la situation, trouve sa place dans la résolution du problème.

Pour les 3 situations, il est important que l'élève en parle au sein de l'école : à un camarade, à un enseignant ou autre personne de la communauté scolaire. Un temps et un espace de discussion devront alors être crée afin qu'un groupe d'élèves recherchent des solutions.

ANNEXE 28 - Activité 47 : Je suis compétent·e en tant qu'élève

Fiche élève : Je suis compétent·e

L'objectif de cette auto-évaluation est de vous aider à prendre conscience de votre niveau d'engagement en classe, afin de renforcer votre sentiment de compétence. Pour chaque compétence, cochez la case correspondant à votre niveau actuel et inscrivez un engagement concret pour progresser. Utilisez cette échelle: 0 - Pas du tout engagé·e/ 5 - Moyennement engagé·e/ 10 - Très engagé·e

JE SUIS ATTENTIF·VE :

0 ——— 10

Je m'engage :
- J'écoute
- J'observe
- Je prends des notes
- Je garde l'esprit ouvert

JE ME CONCENTRE :

0 ——— 10

Je m'engage :
- Je refuse toute distraction
- Je m'assure de bien comprendre
- Je recherche les informations manquantes ou incomprises
- Je pose des questions

JE PARTICIPE :

0 ——— 10

Je m'engage :
- Je donne mon point de vue
- J'exécute le travail demandé
- Je coopère avec mes pairs
- J'apporte mon aide si besoin
- Je pose des questions

JE M'ADAPTE :

0 ——— 10

Je m'engage :
- Je prends en compte les remarques sur mon travail
- Je réajuste ce que je fais et dis
- Je prends en compte mes émotions
- Je demande de l'aide si je suis en difficulté

JE PARTAGE :

0 ——— 10

Je m'engage :
- Je reconnais mes réussites et je m'en félicite
- Je reconnais les réussites des autres et je les félicite
- Je savoure le bien-être procuré par mes progrès et mes réussites
- Je partage ce bien-être avec les autres
- Je me réjouis sincèrement de la réussite des autres

DATE :			
Auto-évaluation *(se positionner pour chaque compétence)*	0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10	0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10	0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10 0 ——— 10
Je m'engage à... *(Cocher la compétence visée et inscrire l'engagement concret pour y arriver)*			

ANNEXE 29 - Activité 49 : Dédramatiser l'erreur pour mieux enseigner et apprendre

Exemples célèbres et inspirants de créations ou d'innovations qui sont le fruit d'une erreur ou d'accidents

1. Les post-it

- **Erreur :** Spencer Silver, un chimiste chez 3M, cherchait à développer une colle ultra-forte mais a accidentellement créé une colle qui adhérait faiblement et pouvait être retirée sans laisser de résidus.
- **Création :** Cette « mauvaise » colle a été utilisée pour créer les célèbres *Post-it*, un produit indispensable aujourd'hui.

Source : Histoire officielle de 3M.

2. La pénicilline

- **Erreur :** En 1928, Alexander Fleming a laissé des cultures bactériennes à l'air libre dans son laboratoire. Lorsqu'il est revenu, il a remarqué qu'un champignon (*Penicillium notatum*) avait contaminé les boîtes et tuait les bactéries autour de lui.
- **Création :** La pénicilline, le premier antibiotique, a révolutionné la médecine et sauvé des millions de vies.

Source : Livres et biographies médicales.

3. Les Corn Flakes

- **Erreur :** Les frères Kellogg ont accidentellement laissé du blé bouilli reposer trop longtemps, ce qui a fait moisir une partie du mélange. En essayant de récupérer les parties utilisables, ils ont créé des flocons.
- **Création :** Les *Corn Flakes* sont devenus un petit-déjeuner mondialement apprécié.

Source : Histoire de la marque Kellogg's

4. Le velcro

- **Erreur :** En 1941, l'ingénieur suisse Georges de Mestral remarqua que des graines de bardane s'accrochaient aux poils de son chien et à ses vêtements lors d'une promenade. Ce n'était pas une erreur à proprement parler, mais une observation d'un « problème » inattendu.
- **Création :** En étudiant le mécanisme des crochets des graines, il a inventé le *Velcro*, un système de fixation révolutionnaire.

Source : Archives de brevets et documentations historiques.

5. Les chips

- **Erreur :** En 1853, un chef cuisinier, George Crum, a accidentellement coupé des pommes de terre en tranches très fines et les a trop cuites. Au lieu de les jeter, il a servi le résultat.
- **Création :** Les chips, devenues l'un des snacks les plus populaires au monde.

Source : Histoires culinaires et archives américaines.

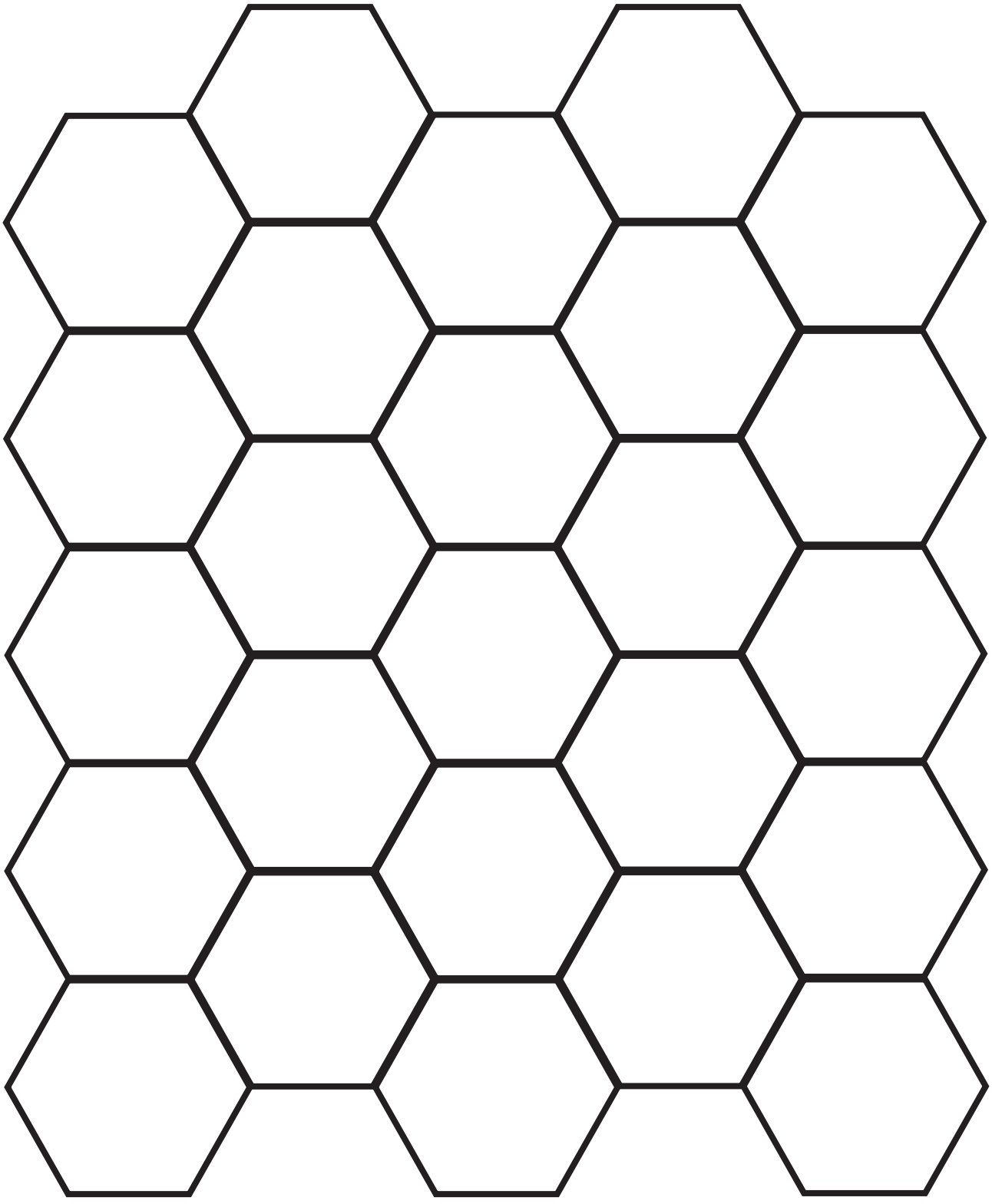
7. La dynamite

- **Erreur :** Alfred Nobel travaillait avec de la nitroglycérine, un explosif instable, et l'a accidentellement mélangée avec une terre siliceuse (la kieselguhr). Ce mélange a stabilisé la substance.
- **Création :** La dynamite, un outil largement utilisé dans la construction et les travaux publics.

Source : Biographies et histoire des inventions.

ANNEXE 30 - Activité 52 : Les hexagones de réflexion

Modèle d'hexagones vierges



ANNEXE 31 - Activité 56 : La pédagogie de projet

Exemples de sections et de questions pour le questionnaire

QUESTIONNAIRE

Section 1 : votre perception des espaces scolaires

1. Quels sont, pour vous, les espaces les plus accueillants de l'école ? Pourquoi ?
(Exemple : la bibliothèque, parce qu'elle est calme et confortable.)

.....

2. Quels sont les espaces où vous vous sentez le moins à l'aise ? Pourquoi ?
(Exemple : la cantine, parce qu'elle est trop bruyante.)

.....

3. Quels espaces utilisez-vous le plus fréquemment pendant vos pauses ?

.....

Section 2 : vos besoins et vos envies

4. Quels besoins prioritaires ressentez-vous dans l'espace de l'école ?

- ☐ Calme
- ☐ Confort
- ☐ Activités ludiques ou sportives
- ☐ Espaces de discussion
- ☐ Autres : .....

5. Selon vous, qu'est-ce qui manque le plus dans l'école pour améliorer le bien-être des élèves ?

.....

6. Quels moments de la journée trouvez-vous les plus agréables à l'école ? Pourquoi ?

.....

Section 3 : suggestions pour des aménagements

7. Quels types d'aménagements ou d'équipements pourraient, selon vous, améliorer le bien-être des élèves ? *(Exemple : plus de bancs à l'extérieur, espaces verts, salle de jeux, etc.)*

.....

8. Si vous pouviez créer un nouvel espace ou améliorer un espace existant, lequel serait-ce ? Pourquoi ?

.....

9. Quelles activités aimeriez-vous voir proposées pour enrichir votre quotidien à l'école ?

.....

Section 4 : vos ressentis

10. Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous votre bien-être global à l'école ?
(1 = très faible, 10 = excellent)

.....

11. Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans votre école ?

.....

12. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager concernant votre bien-être à l'école ?

.....

ANNEXE 32 - Activité 58 : L'enseignement explicite

Texte rédigé par l'enseignant·e

La question des causes lointaines et des responsabilités de l'entrée en guerre est débattue depuis de nombreuses années par les historiens qui s'accordent à dire que ce sont les systèmes d'alliance qui ont causé la Première Guerre mondiale. Un système d'alliances se définit comme un accord par lequel des pays s'unissent pour atteindre un objectif, qu'il soit offensif ou défensif. Lorsqu'il appartient à une alliance, un pays menacé peut ainsi demander de l'aide aux autres membres de l'alliance. A la veille de 1914, deux alliances existent. D'une part, la Triple Alliance ou Triplice, qui regroupe les empires allemand et austro-hongrois ainsi que l'Italie, vise à unir ces puissances contre une attaque française ou russe. La Triple Entente d'autre part, qui est organisée autour de la signature d'une alliance entre la France et la Russie, complétée par l'Entente Cordiale signée avec le Royaume-Uni. Le but de cette alliance est de contrebalancer la puissance croissante de l'Allemagne. La Russie a également une alliance avec la Serbie. Cette rivalité conduit à des tensions car deux blocs se font face : les pays européens ont mis en place des systèmes d'alliance militaire défensifs qui s'opposent, créant la méfiance et la peur des uns envers les autres, l'Allemagne ressentant notamment un sentiment d'encerclement par la Russie et la France. A la suite de l'assassinat de l'archiduc François- Ferdinand d'Autriche à Sarajevo le 28 juin 1914, le système d'alliances, initialement destiné à sécuriser un continent sous tension, contribue à l'escalade de la guerre. Ainsi, en formant deux blocs rivaux en Europe, le système d'alliances rend le déclenchement de la guerre inévitable.

Code couleur proposé

Phrase introductive
(donner l'idée directrice du paragraphe)

Explication
(analyser en quoi cela cause des tensions)

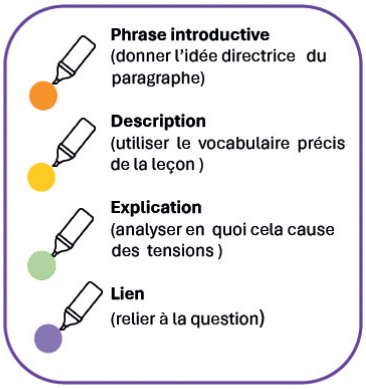
Description
(utiliser vocabulaire précis de la leçon)

Lien
(relier à la question)

La question des causes lointaines et des responsabilités de l'entrée en guerre est débattue depuis de nombreuses années par les historiens qui s'accordent à dire que ce sont les systèmes d'alliance qui ont causé la Première Guerre mondiale. Un système d'alliances se définit comme un accord par lequel des pays s'unissent pour atteindre un objectif, qu'il soit offensif ou défensif. Lorsqu'il appartient à une alliance, un pays menacé peut ainsi demander de l'aide aux autres membres de l'alliance. A la veille de 1914, deux alliances existent. D'une part, la Triple Alliance ou Triplice, qui regroupe les empires allemand et austro-hongrois ainsi que l'Italie, vise à unir ces puissances contre une attaque française ou russe. La Triple Entente d'autre part, qui est organisée autour de la signature d'une alliance entre la France et la Russie, complétée par l'Entente Cordiale signée avec le Royaume-Uni. Le but de cette alliance est de contrebalancer la puissance croissante de l'Allemagne. La Russie a également une alliance avec la Serbie. Cette rivalité conduit à des tensions car deux blocs se font face : les pays européens ont mis en place des systèmes d'alliance militaire défensifs qui s'opposent, créant la méfiance et la peur des uns envers les autres, l'Allemagne ressentant notamment un sentiment d'encerclement par la Russie et la France. A la suite de l'assassinat de l'archiduc François- Ferdinand d'Autriche à Sarajevo le 28 juin 1914, le système d'alliances, initialement destiné à sécuriser un continent sous tension, contribue à l'escalade de la guerre. Ainsi, en formant deux blocs rivaux en Europe, le système d'alliances rend le déclenchement de la guerre inévitable.

Texte à compléter étape 2

Étape 2 : LA PRATIQUE GUIDÉE (« nous faisons ensemble »)



Le deuxième paragraphe s'intéresse aux nationalismes comme facteur essentiel du déclenchement de la Première Guerre mondiale.
Il débute par cette idée directrice : *Le sentiment de menaces mutuelles, en se développant depuis le début du XXe siècle, renforce le nationalisme et provoque la Première Guerre mondiale.*

Consigne donnée aux binômes :

1°) Compléter par des mots-clés les 4 bullets points ci-dessous : ce seront les idées à inclure dans le paragraphe pour soutenir l'argumentation.

- ----------
- ----------

- ----------
- ----------

2°) Compléter l'exemple pré-rédigé en incluant les idées précédemment trouvées, puis rédiger également la phrase de lien en utilisant le terme « baril de poudre ». Surligner le texte entièrement rédigé en suivant le code couleurs proposé.

Le nationalisme se définit comme ----------

La région des Balkans concentre les tensions nationalistes. Les questions nationales y sont fortes depuis 1815 car certaines minorités nationales sont soumises aux empires centraux. Elles réclament leur propre Etat où la nation pourrait vivre. ----------
---

Un autre exemple du lien entre nationalisme et guerre est le pangermanisme.----------
---

L'impérialisme est un autre aspect du nationalisme. ----------
---

Lien rédigé: ----------

Texte à compléter étape 3

Etape 3- LA PRATIQUE AUTONOME (« tu fais seul.e »)

Le 3e paragraphe porte sur **le choc des impérialismes et la course aux armements** qui ont précédé la Première Guerre mondiale.

Consigne pour le travail individuel de l'élève : à l'aide des connaissances tirées de la leçon et des documents du manuel, préparer puis rédiger le paragraphe en suivant les étapes et le code couleurs mis en œuvre pour les 1er et le 2e paragraphes.

Idée directrice

Arguments et exemples décrivant et expliquant POURQUOI et COMMENT ils génèrent des tensions conduisant à la guerre

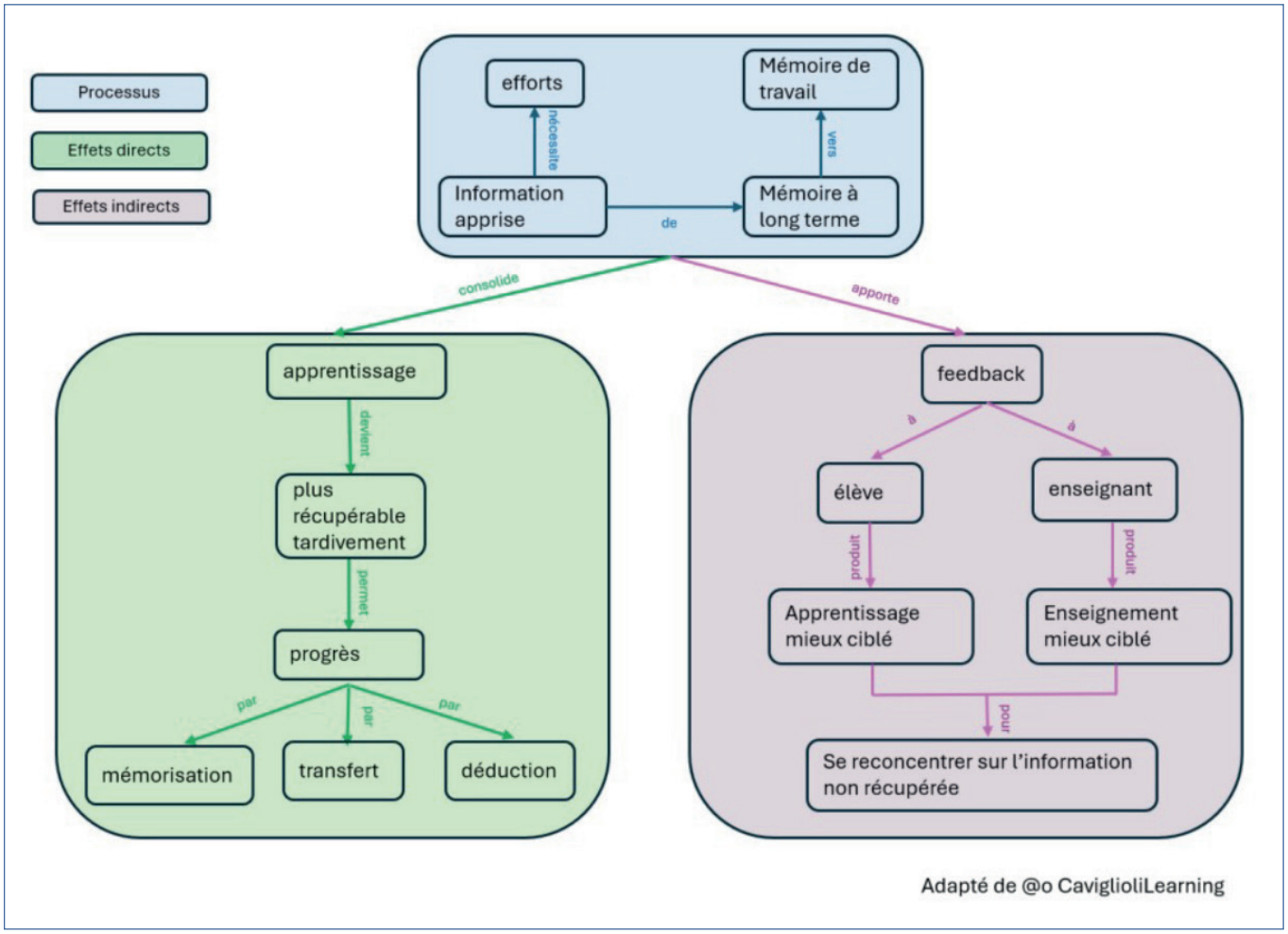
Lien

Consigne finale : rédiger individuellement le 3e paragraphe en utilisant le travail préparatoire ci-dessus. Une fois le texte entièrement rédigé, reprendre les 4 couleurs pour surligner les différentes parties.

ANNEXE 33 - Activité 60 : Je retiens vite et mieux grâce aux pratiques de récupération

Le modèle de Willingham (2009)

Source : Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom, Willingham (2009).



ANNEXE 34 - Activité 60 : Je retiens vite et mieux grâce aux pratiques de récupération

Stratégie de mémorisation n°1 : le système Leitner

QUOI ?

Le système Leitner est une technique de répétition espacée utilisée pour apprendre avec des cartes mémoire. Les cartes sont triées dans des boîtes en fonction du niveau de maîtrise du contenu. Celles recevant une bonne réponse avancent vers des boîtes à révision moins fréquente, tandis que celles recevant une mauvaise réponse retournent dans la première boîte pour une révision plus fréquente.

POURQUOI ?

Cette technique transforme l'apprentissage en une sorte de jeu où l'objectif est de faire avancer les cartes le plus loin possible dans les boîtes.

COMMENT ?

Étape 1 : créer des cartes mémoire

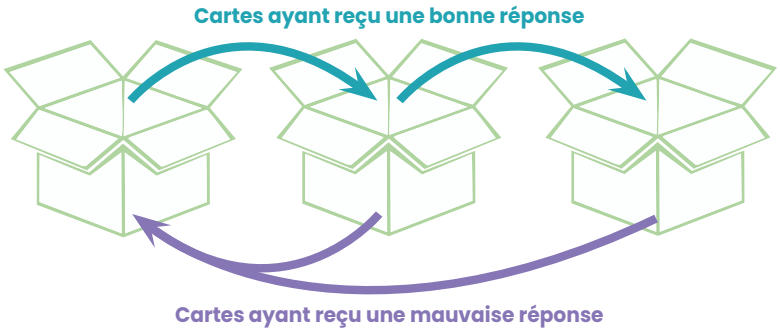
Consigne : Vous rédigez l'information sur le recto de la carte *(par exemple : un concept, un terme, une phrase, une date, le nom d'un personnage, etc.)* et son explication sur le verso.

Étape 2 : organiser les boîtes

Consigne : Vous utilisez entre 3 et 5 boîtes et vous attribuez les cartes à chacune d'entre elles selon un ordre croissant de maîtrise des connaissances : les boîtes avec des numéros supérieurs (par ex. 4 ou 5) contiendront les cartes les mieux maîtrisées et nécessiteront moins de révisions fréquentes.

Étape 3 : définir la fréquence de révision

Consigne : Vous attribuez une fréquence de révision à chaque boîte, par exemple : boîte 1 : tous les jours ; boîte 2 : tous les deux jours ; boîte 3 : une fois par semaine. Cette organisation permet de structurer les efforts de révision en se concentrant d'abord sur ce que vous avez le plus besoin d'apprendre. Elle permet de suivre les progrès et priorise les sujets les plus difficiles pour des révisions fréquentes. Elle favorise la mémorisation grâce au rappel actif et à la répétition espacée.



Étape 4 : réviser avec les boîtes

Consigne : Vous révisez avec les boites.

- Les élèves commencent avec la boîte 1 et révisent chaque carte de la boîte.
  - Si la réponse est correcte, la carte est déplacée dans la boîte suivante.
  - Si la réponse est incorrecte, la carte est renvoyée dans la boîte 1.
- Les élèves passent aux autres boîtes.
- Les jours où d'autres boîtes, doivent être révisées, ils et elles répètent le processus :
  - si la réponse est correcte, la carte est déplacée dans la boîte supérieure,
  - Si la réponse est incorrecte, la carte est renvoyée à la boîte 1.

Conseils pratiques :

- Invitez les élèves à se concentrer sur les cartes les plus difficiles, celles dans les boîtes 1 et 2.
- Incitez-les à réviser régulièrement en respectant la fréquence assignée à chaque boîte.
- Si un concept est oublié dans une boîte avancée, la carte est renvoyée à une boîte antérieure.

Stratégie de mémorisation n°2 : la grille de récupération

QUOI ?

La grille de récupération est une méthode pédagogique qui combine la pratique du rappel espacé pour renforcer l'apprentissage des élèves. Elle consiste en une grille comportant des questions issues de leçons précédentes, encourageant les élèves à se remémorer des informations plus ou moins lointaines sur des périodes variées. Cette pratique à faible enjeu réduit l'anxiété liée aux évaluations formelles, créant un environnement propice à l'apprentissage. Elle peut être utilisée dans diverses disciplines et niveaux scolaires.

POURQUOI ?

- Renforcer la mémoire : en sollicitant le rappel d'informations sur des intervalles espacés, les élèves consolident leur mémoire à long terme.
- Créer des difficultés souhaitables : selon Bjork & Bjork (2011), introduire des difficultés contrôlées dans l'apprentissage peut améliorer la rétention des informations.
- Favoriser l'engagement des élèves : cette activité offre un défi adapté à tous les niveaux, permettant aux élèves de mesurer leurs progrès et de rester motivé·es.

COMMENT ?

Étape 1 : concevoir la grille

Consigne : Vous créez une grille comportant plusieurs cases, chacune contenant une question ou un sujet à rappeler, en variant les thèmes et les périodes d'apprentissage. Ensuite, vous attribuez des points aux colonnes en fonction de l'ancienneté des informations :
Leçon précédente : 1 point
Semaine précédente : 2 points
Mois précédent : 3 points
Plus ancien : 4 points

Étape 2 : utiliser la grille

Les élèves sélectionnent des cases et tentent de répondre aux questions sans aide.
Ils et elles cumulent des points en fonction de leurs réponses correctes, favorisant une compétition saine et l'auto-évaluation.

Conseils pratiques :

- Encouragez les élèves à créer leurs propres grilles et à les échanger avec leurs pairs, renforçant ainsi leur engagement et leur compréhension.
- Mélangez différents sujets et espacer les révisions améliore la compréhension et la rétention.

EXEMPLE :

La grille a été conçue à partir des MER : English in Mind, 10e, Cambridge University Press, 2016. Elle favorise la mémorisation active de l'unité 5 « Into the future » et de l'unité 6 « Survival ».

Instructions for students:

1. Choose any cell in the grid.
2. Follow the instruction in the cell and complete the task in your notebook or on a separate sheet.
3. If you complete the task correctly, you earn the points associated with that cell.
4. Repeat the activity to practice and gain points from other cells.
5. At the end of the activity, count your score:
Add 1 point for each task completed from the Last Lesson column.
Add 2 points for each task completed from the Last Week column.
Add 3 points for each task completed from the Two Weeks Ago column.
Add 4 points for each task completed from the Older Concepts column.

Exemple de grille vierge

La dernière leçon 1 POINT	**La semaine dernière 2 POINTS**	**Il y a deux semaines 3 POINTS**	**Plus éloigné dans le temps 4 POINTS**

Exemple de grille complétée pour réviser en anglais

Survival Story: Write two sentences about how Juliane survived in the jungle.	**Smart Home Description: Describe two smart home features using the future tense.**	**Space Travel Vocabulary: Use 3 words (e.g., «galaxy», «spaceship») in your own sentences.**	**Natural World Vocabulary : Name three natural places (e.g., desert, jungle) and describe their features.**
Smart Home Innovations: Invent a new smart home idea and explain how it works in one sentence.	**Predicting with «Will/ Won't»: Write two predictions about your future using «will» and «won't».**	**Juliane's Story: Summarize Juliane Köpcke's story in three sentences.**	**Too + Adjective: Write 3 sentences using «too + adjective» to describe a problem**
Song Reflection: Write a sentence describing what Major Tom might feel while floating in space.	**Future Plans: What will Chloe and Jordan probably do in the future? Write two predictions.**	**Astronaut Role Play: Imagine you're an astronaut with a problem. Write two sentences explaining the problem.**	**Fortune Telling Methods: Name two methods of fortune telling and describe how they work.**
LAST LESSON 1 POINT	**LAST WEEK 2 POINTS**	**TWO WEEKS AGO 3 POINTS**	**OLDER 4 POINTS**

Stratégie de mémorisation n°3 : la pyramide de récupération

QUOI ?

La pyramide de récupération est une pyramide de réponses où chaque niveau comporte des questions de difficulté croissante sur un sujet.

POURQUOI ?

Encadrer graduellement différents types de questions, des questions factuelles à une réflexion de plus haut niveau.

COMMENT ?

Matériel nécessaire : feuilles de papier ou cartes, stylos, tableau pour afficher ou projeter les pyramides, post-it de 4 couleurs pour identifier les niveaux de la pyramide et rédiger les réponses

Activité 1 : mise en œuvre individuelle

Etape 1 : préparation

- Expliquer le concept de la pyramide et les niveaux de difficulté (facile, moyen, difficile, très difficile).
- Préparer des questions classées par niveau de difficulté selon le code couleurs :
  Niveau 1 : facile (4 questions) - 1 points
  Niveau 2 : moyen (3 questions) - 2 points
  Niveau 3 : difficile (2 questions) - 3 points
  Niveau 4 : plus difficile (1 question) - 4 points
- Distribuer à chaque élève une pyramide avec les questions classées par couleurs et par niveaux.

Etape 2 : construire la pyramide

- Chaque élève répond individuellement aux questions sur sa pyramide, en commençant par le niveau 1. Il doit répondre correctement à toutes les questions pour passer au niveau suivant.
- Une fois toutes les questions du niveau 1 réussies, il passe au niveau 2 et ainsi de suite jusqu'au sommet de la pyramide.
- Donner un temps limité à chaque élève pour remplir sa pyramide.
- Lorsque le temps est écoulé, demander à chaque élève de compter le nombre de points obtenus.

Etape 3 : corriger collectivement les réponses

- Projeter la pyramide au tableau afin de la corriger de manière collective par un dialogue enseignant·e-élèves.

Activité 2 : mise en œuvre en groupes

Etape 1 : préparation

- Diviser la classe en petits groupes de 3 à 4 élèves.
- Expliquer le concept de la pyramide et les niveaux de difficulté (facile, moyen, difficile, plus difficile).
- Préparer des questions à l'avance, classées par niveau de difficulté.
- Projeter les pyramides vierges au tableau

Etape 2 : construction de la pyramide en groupe

- Chaque groupe reçoit un jeu de questions classées par couleurs et par niveaux.
- Les niveaux de la pyramide :
  Niveau 1 : facile (4 questions) - 1 points
  Niveau 2 : moyen (3 questions) - 2 points
  Niveau 3 : difficile (2 questions) - 3 points
  Niveau 4 : plus difficile (1 question) - 4 points

- Les groupes commencent par le niveau 1 : au sein de chaque groupe, les élèves échangent et proposent une réponse à toutes les questions d'un niveau pour passer au suivant.
- Une fois toutes les questions du niveau 1 réussies, ils passent au niveau 2, et ainsi de suite jusqu'au sommet de la pyramide.
- Les réponses sont rédigées sur un post-it de la couleur correspondante à chaque niveau.

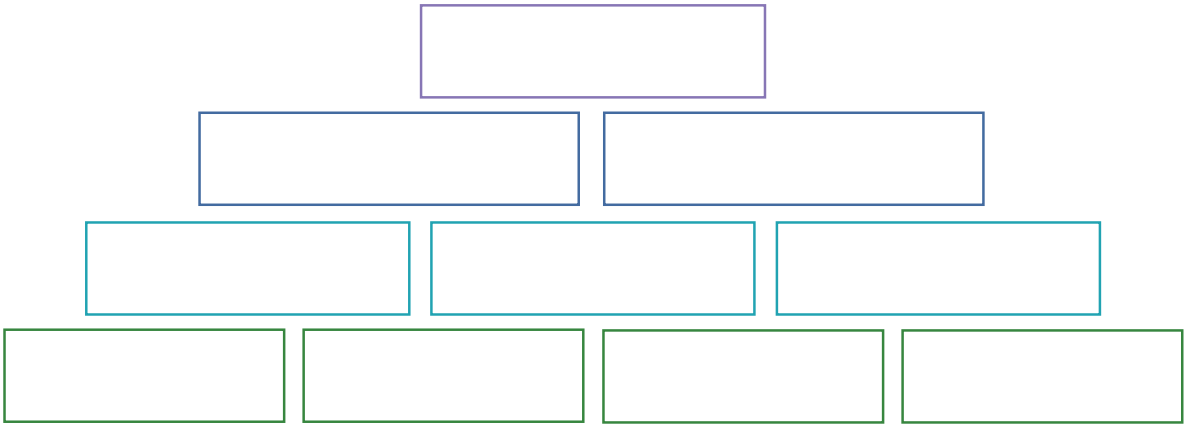
Etape 3 : validation collective des réponses

- Un·e représentant·e de chaque groupe vient au tableau coller les post-it.
- Les autres groupes et l'enseignant·e valident les réponses données par chaque groupe.
- En cas de réponse incorrecte, le groupe revoit la question et propose une autre réponse.
- Toutes les pyramides sont complétées au tableau et validées : les élèves ont construit collectivement une fiche de révision compète de l'ensemble du chapitre.

EXEMPLE :

Classe de 9e - Géographie - Chapitre révisé : Les sociétés humaines sont-elles toutes égales face au risque ? (MER pp.47 à 59)

Exemple de pyramide vierge



Exemple de pyramide sur le thème :
les sociétés humaines sont-elles toutes égales face au risque ?



Stratégie de mémorisation n° 4 : l'horloge de révision

QUOI ?

L'horloge de révision est une méthode visuelle et structurée qui aide à réviser de manière active et répétée. Elle permet de diviser un sujet complexe en petites parties, facilitant la mémorisation et de personnaliser les contenus afin de les rendre plus visuelles et mémorisables.

POURQUOI ?

L'horloge sert de rappel visuel de la progression des révisions, ce qui peut être particulièrement utile pour maintenir la concentration et la motivation.
Elle oblige l'élève à concentrer son travail de mémorisation sur les informations les plus importantes à retenir.

COMMENT ?

Étape 1 : préparation

Consigne : Sur une page A3 format paysage, vous divisez le contenu à réviser en 12 segments correspondant à chaque « heure » de l'horloge. Une horloge avec 12 thèmes ou questions clés est ainsi créée. Vous synthétisez ensuite les notes de chaque thème dans l'un des segments de la page. Chaque segment contient une notion ou un thème spécifique.

Étape : révision

Consigne : Vous choisissez un segment et tentez de rappeler les informations de chaque segment sans vos notes. Cela renforce les connexions mémorielles. Puis, vous vérifiez la réponse dans vos notes et vous la corrigez si nécessaire.

Étape 3 : suivi et progression

Consigne : Vous privilégiez la répétition espacée :
- Les segments sont abordés dans l'ordre ou selon les besoins.
- Les notions les plus difficiles sont revisitées plus fréquemment.
- La révision s'étale sur plusieurs sessions pour renforcer la rétention.

- Les élèves notent les segments maîtrisés.
- Ils et elles révisent plus souvent les segments difficiles.
- Ils et elles répètent jusqu'à maîtriser tous les segments.

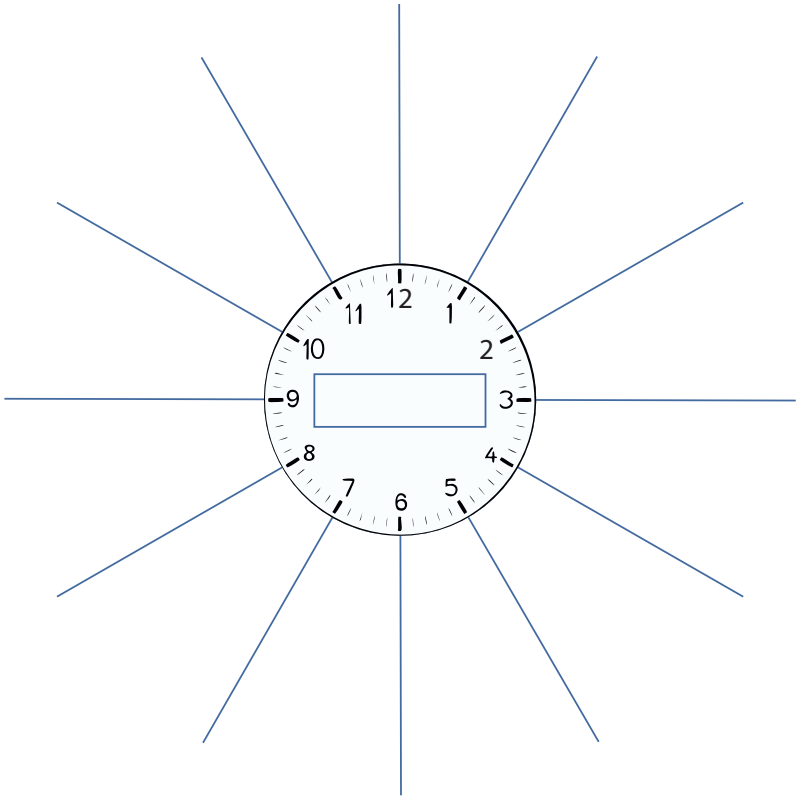
Conseils pratiques :

- Invitez les élèves à utiliser des segments équilibrés et progressifs.
- Proposez-leur de régler un minuteur récurrent sur 5 minutes et de ne consacrer que 5 minutes aux informations contenues dans chaque segment avant de passer au segment suivant lorsque la minuterie s'éteint.

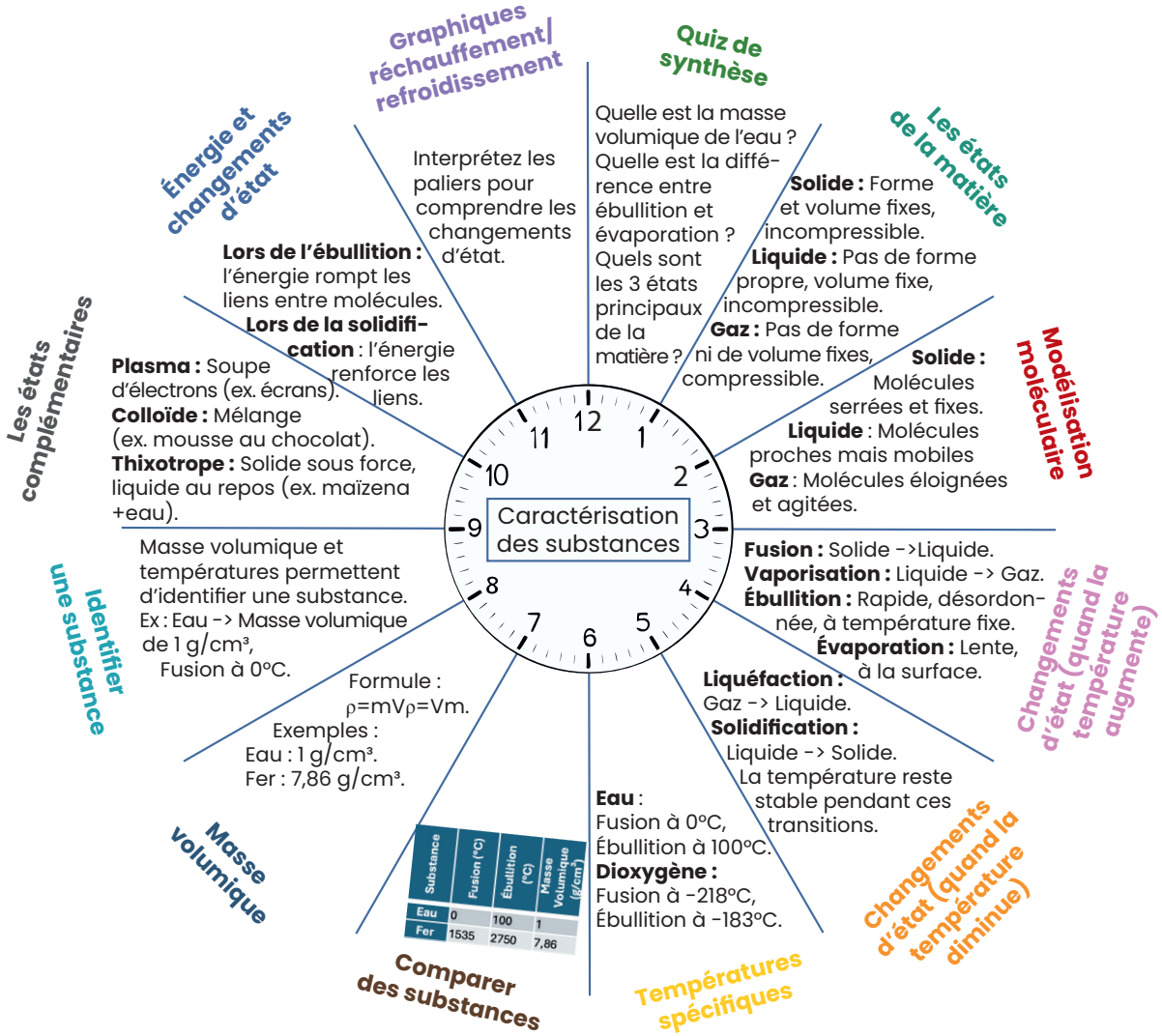
EXEMPLE :

Cycle 3 - Sciences de la nature - Chapitre : Caractérisation des substances.

Exemple d'horloge vierge



Exemple d'horloge sur le thème : Caractérisation des substances



Stratégie de mémorisation n° 5 : la carte mentale

QUOI ?

La carte mentale est la cartographie du cerveau qui réfléchit. Elle transforme l'information écrite linéairement en information spatiale, visuelle et graphique.
Ces cartes sont également appelées carte heuristiques ou Mind Maps en anglais.
Outil efficace, ludique et coloré, la carte mentale est propre à celui ou celle qui la construit car elle suit le cheminement de sa pensée.

POURQUOI ?

- Respecter le fonctionnement naturel de notre cerveau : en effet, le cerveau n'empile pas les idées les unes au-dessus des autres comme nous écrivons des mots les unes derrière les autres. Au contraire, il fonctionne par associations d'idées, en réseau.
- Solliciter l'ensemble les deux hémisphères du cerveau (compréhension et réalisation).
- Améliorer l'acquisition des cinq gestes d'apprentissage (attention, réflexion, compréhension, mémorisation, imagination).
- Renforcer la démarche réflexive.
- Développer la créativité.

La carte mentale est notamment utile pour :

- organiser ses connaissances,
- réactiver les connaissances et récupérer les informations stockées dans la mémoire à long terme,
- mieux utiliser son profil d'apprenant·e :
  - les profils auditifs pourront raconter/se raconter les histoires qu'elle évoque,
  - Les profils visuels pourront photographier mentalement tous les éléments qu'elle contient,
  - Les profils kinesthésiques pourront suivre les informations avec le doigt, le long des branches.

COMMENT ?

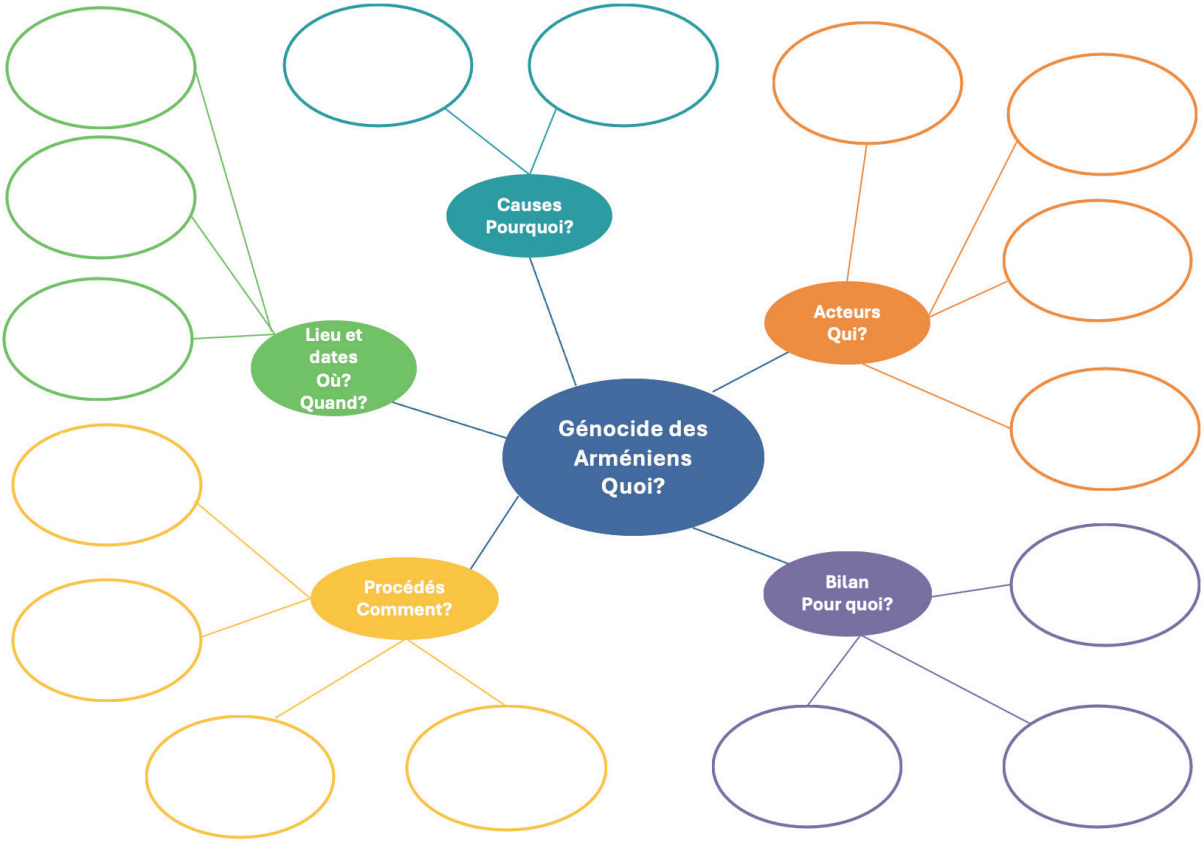
Consigne : Sur une feuille au format paysage, vous écrivez au centre, dans une forme (cercle, rectangle, nuage, etc.) le sujet principal de la réflexion : c'est le cœur de la carte. A partir de ce cœur, vous dessinez des branches : les branches partant du centre sont les branches principales, elles portent les thèmes principaux. À partir d'elles, s'organisent des branches secondaires qui portent des idées, des exemples. Ces ramifications reproduisent la manière dont notre cerveau fonctionne par arborescence. Ensuite, vous écrivez des mots ou dessinez sur les branches pour représenter les idées-clés.

- Inviter les élèves à penser à ajouter de la couleur car elle a un sens esthétique et mnémotechnique.

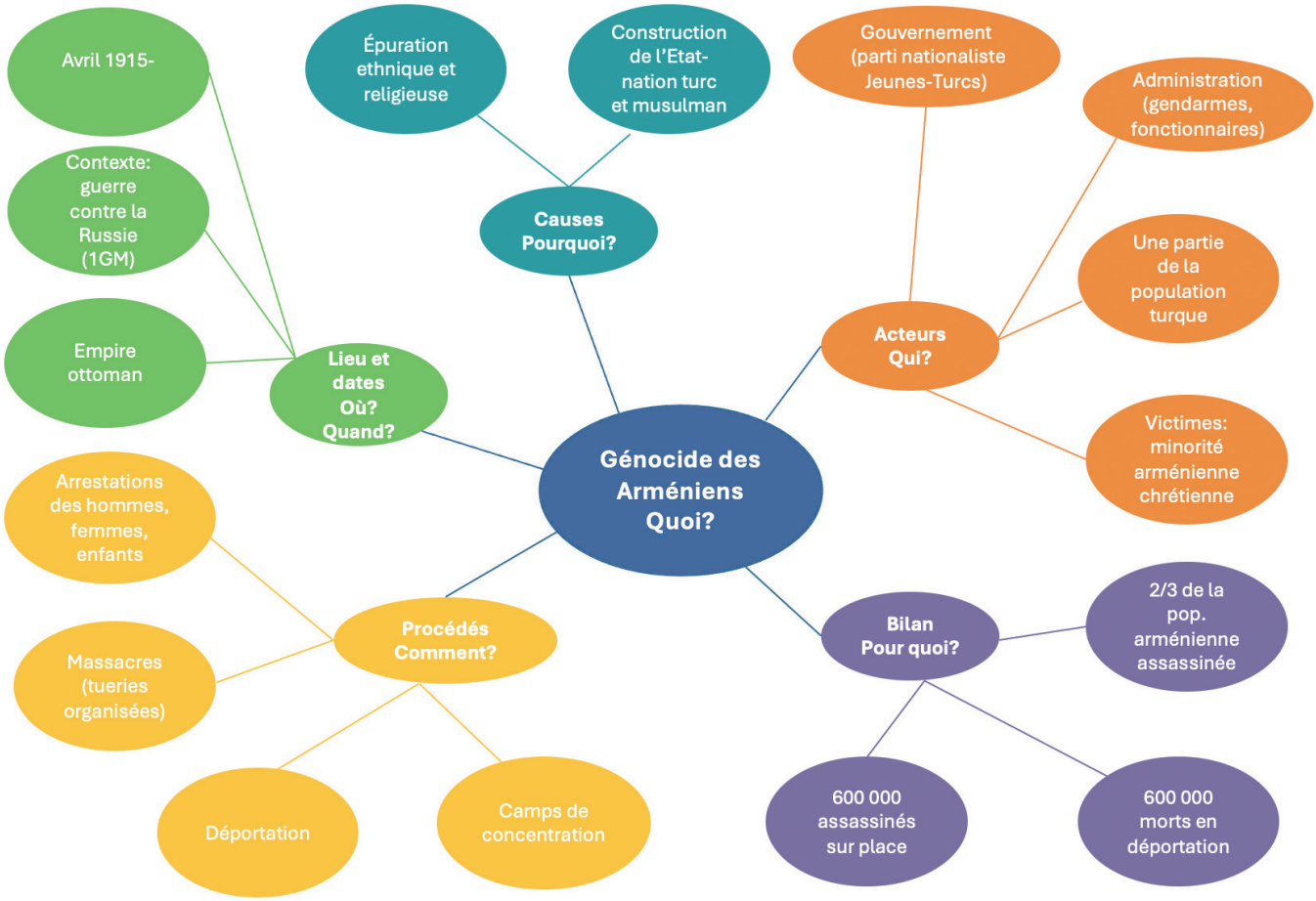
EXEMPLE :

Classe de 11e - Histoire - Thème : Le génocide des Arméniens
(QUI ? QUOI ? OÙ ? QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ?)
A partir d'un support vidéo: *« Ce qu'il faut savoir du génocide arménien », Le Monde, avril 2015, 5mn12*
https://www.dailymotion.com/video/x2nk8jz

Exemple de carte mentale vierge



Un exemple de carte mentale sur le thème : le génocide des Arméniens



ANNEXE 35 - Activité 2 enseignant·e : Enseigner, c'est ressentir des émotions

Les 5 techniques de l'enseignant·e pour réguler ses émotions en classe

Technique 1 : Respirer

Vous sentez qu'une émotion désagréable vous envahit, continuez votre cours et dès que vous avez quelques secondes disponibles, prenez le temps d'inspirer tranquillement par le nez en comptant jusqu'à 5, puis expirer par la bouche sur 5 temps également, une ou plusieurs fois de suite si cela est possible.

Technique 2 : Un objet ressource

Un petit galet doux au fond du sac que l'on peut prendre en main à tout moment apaise et permet de s'évader mentalement pendant quelques secondes de la salle de classe pour s'y sentir mieux ensuite. A chacun de trouver l'objet qui convient : un ruban, un vêtement fétiche, un bijou, une photo, un stylo particulier, etc. Ce petit objet ressource est un excellent moyen de calmer les émotions négatives et faire classe avec sérénité.

Technique 3 : Ne pas en faire une affaire personnelle

Prenez de la hauteur pour combattre les émotions négatives. Une situation de classe difficile ? N'en faites pas une affaire personnelle, visualisez la scène de l'extérieur comme dans un film pour mieux vous en détacher. Une conjonction de facteurs défavorables s'accumulent, mais le cours va se terminer et le calme va revenir. Acceptez la situation telle qu'elle est pour en sortir sans blessure. Il sera temps ensuite de chercher et tester des ressources pour répondre aux difficultés.

Technique 4 : Sortir de l'impasse

Vous êtes absolument submergé·e par vos émotions ou débordé·e dans votre classe ? Dites-le et osez sortir de cette impasse. Vous n'êtes pas obligé·e de suivre votre cours coûte que coûte. Expliquez aux élèves que vous avez besoin de calme et proposez-leur un travail en autonomie qui vous laissera plus de répit. Montrez-leur la vidéo que vous aviez prévu pour le mois prochain ou tout simplement proposez-leur de faire une pause (3 minutes de RAB, activités minutes...) afin de retrouver collectivement une énergie positive.

Technique 5 : Visualisation positive

Si la classe vous oppresse et que l'heure de la sonnerie est encore loin, évadez-vous pendant quelques secondes dans un lieu refuge dont vous avez préalablement construit une image mentale : chez vous, au calme, allongé·e ou confortablement assis·e, fermez les yeux pour construire une image mentale d'un lieu où vous vous sentez en sécurité. Cela peut être un endroit que vous connaissez ou que vous imaginez de toutes pièces. À la campagne, en ville ou dans un lieu imaginaire. Visualisez les couleurs, sentez les odeurs, percevez les matières, imprégnez vous de cet espace et ressentez le bien-être que cela vous apporte. Votre image est prête, vous pouvez la convoquer dès que vous en ressentez le besoin.

RÉGULER SES ÉMOTIONS EST UN LONG APPRENTISSAGE.
N'HÉSITEZ PAS À VOUS FAIRE ACCOMPAGNER
ET PARLEZ DE VOS DIFFICULTÉS AVEC VOTRE ENTOURAGE.

ANNEXE 36 - Activité 3 enseignant·e : Je me questionne sur les comportements et besoins de mes élèves

Exemples de comportements, de besoins supposés et de réponses possibles

COMPORTEMENTS OBSERVÉS	BESOINS SUPPOSÉS	RÉPONSES POSSIBLES
Enfants indisciplinés, impolis, irrespectueux Mensonges Bagarres	Besoin de sécurité Besoin de reconnaissance, d'affection	Faire un message en JE pour rappeler le cadre : Je parle poliment Lui témoigner de la confiance en ses capacités de remédier à son comportement Appliquer la sanction éducative définie dans le règlement Prévoir un moment de discussion en individuel avec l'élève
Refus de faire un travail	Besoin de reconnaissance Besoin psycho-affectifs	
Tricherie	Besoin d'accomplissement Besoin de sécurité (être rassuré·e sur ses compétences) Besoin d'accompagnement	Écarter la source de tricherie en retirant les cahiers Déplacer l'enfant qui triche Affichez dans la classe : « Ne trichez pas, vous valez mieux que ça ! »
Vols	Besoin de sécurité, de cadre Besoin de reconnaissance, d'estime Besoin physiologique/ besoin matériel	Réparer l'acte : il ou elle rend l'objet volé, le remplace par un autre objet ou un service rendu
Harcèlement (blesse volontairement, soit physiquement, soit par des mots ou des comportements humiliants, et ce, de manière répétée)	Besoin de s'intégrer Besoin d'attention Besoin de gérer des émotions complexes chez ses pairs. Besoin de protection (il arrive que les harceleur·ses soient eux-mêmes ou elles-mêmes victimes ou témoins de violence chez eux ou elles ou au sein de leur communauté).	1. **Communiquez.** Essayez de comprendre pourquoi l'élève se comporte ainsi : se sent-il ou elle vulnérable à l'école ? Se dispute-t-il ou elle avec un·e ami·e, un frère ou une sœur ? S'il ou elle a du mal à expliquer son comportement, vous pouvez consulter un·e conseiller·ère, un·e travailleur·e socia·le ou un·e professionnel·le de la santé mentale. 2. **Trouvez des moyens adéquats de surmonter les difficultés**. Demandez au ou à la jeune de décrire un scénario dans lequel il ou elle s'est trouvé·e frustré·e, et proposez des manières constructives de réagir. Encouragez le ou la jeune à imaginer ce que ressent la personne harcelée. Rappelez-lui que les commentaires publiés en ligne blessent dans le monde réel. 3. **Questionnez-vous.** Un·e jeune qui harcèle reproduit souvent ce qu'il ou elle voit dans son entourage. Est-il ou elle exposé à des comportements physiquement ou émotionnellement dommageables à l'école, à la maison, dans son quartier ? 4. **Appliquez des sanctions et offrez-lui la possibilité de présenter des excuses.** En discussion avec les parents, appliquer des sanctions non violentes : limiter ses activités, notamment celles qui favorisent le harcèlement (réunions entre ami·es, temps passé devant les écrans/sur les réseaux sociaux). Incitez le ou la jeune à s'excuser et encouragez-le ou la à se montrer plus ouvert·e.

Un guide pédagogique pour les classes des élèves de 12 à 15 ans

Ce guide innovant propose une riche palette d'activités conçues pour développer les multiples potentialités des élèves du secondaire I, tout en contribuant à la prévention des violences. Chaque activité s'accompagne de textes explicatifs clairs, répondant aux questions essentielles : Quoi ? Pourquoi ? Comment ?

Les thématiques abordées offrent aux enseignant·es des outils concrets pour gérer la classe, promouvoir l'inclusion de toutes et tous les élèves, appliquer des sanctions positives favorisant le sentiment de justice, et adopter des postures et pratiques adaptées à chaque situation.

Nous vous souhaitons une expérience enrichissante et beaucoup de plaisir dans cette démarche éducative !

Graines de Paix

www.grainesdepaix.org

Fondation Graines de Paix
Rue Cornavin 11,
1201 Genève - Suisse
+41 22 700 94 14

Retrouvez-nous sur :