

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P1-P2

VOLUME N° 1

**Projet éducatif et orientations pédagogiques,
Visées Transversales,
Autres Éléments Transversaux,
Éducation à la Philosophie
et à la Citoyenneté, Religion,
Sciences Humaines.**



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE P1-P2

VOLUME N° 1

**Projet éducatif et orientations pédagogiques,
Visées Transversales,
Autres Éléments Transversaux,
Éducation à la Philosophie
et à la Citoyenneté, Religion,
Sciences Humaines.**



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL



Auteur : FédEFoC - SeGEC

Éditeur : Averbode

Mise en page : Média Animation asbl

ISBN :

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	5
AVANT-PROPOS.....	7
INTRODUCTION.....	9
Projet éducatif et orientations pédagogiques.....	11
Présentation de la structure du programme.....	17
VISÉES TRANSVERSALES.....	23
VT 1 Se connaître et s’ouvrir aux autres.....	26
VT 2 Apprendre à apprendre.....	30
VT 3 Développer une pensée critique et complexe.....	34
VT 4 Développer la créativité et l’esprit d’entreprendre.....	38
VT 5 Découvrir le monde scolaire et la diversité des filières et des options qui s’ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles.....	42
VT 6 Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.....	46
AUTRES ÉLÉMENTS TRANSVERSAUX.....	59
1. Le Français Langue de Scolarisation (FLSco).....	62
2. Les Fonctions Exécutives (FE).....	66
3. L’Éducation aux Médias (EaM).....	68
4. L’Éducation relative à l’Environnement (ErE).....	70
5. L’Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).....	72
6. Le Parcours d’Éducation Culturelle et Artistique (PECA).....	74

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ.....	81
1. Construire une pensée autonome et critique.....	92
2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre.....	98
3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits.....	102
4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.....	104
RELIGION.....	113
1. Travailler une question relative au religieux.....	126
2. S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions et des options de vie.....	130
3. Développer une intelligence critique et structurée du christianisme.....	134
4. S'ouvrir aux questions de la vie sociale et relationnelle.....	154
5. Découvrir et développer son identité et sa liberté.....	158
SCIENCES HUMAINES.....	173
1. Formation géographique.....	180
2. Formation historique.....	192
3. Formation économique et sociale.....	206

REMERCIEMENTS

La FédEFoC adresse ses sincères remerciements...

Aux enseignants, conseillers et collaborateurs ayant participé à la rédaction de ce programme :

Marc André, Vinciane Baesens, Aude Bouckhuys, Mélanie Brasseur, Nathalie Breels, Laurence Bregentzer, Vinciane Brumagne, Jean Brunelli, Véronique Cambier, Ophélie Canivet, Frédéric Coché, Benoit Depuis, Thierry Evrard, Catherine Hubinon, Bénédicte Leloux, Pascale Marbaix, Marie Sterpin, Benoit Wautelet.

Aux membres des différents services de la FedEFoC et de la FéSeC ayant participé aux relectures :

Anne Caudron, Pascal Cornez, Emmanuelle Detry, Frédéric Dewez, Séverine Duhayon, Nadia El Abbassi, Marie-Charlotte Froment, Ludivine Halloy, Tania Heusghem, Jean Huberlant, Annick Looze, Vinciane Misselyn, Myriam Monseur, Pascale Papeux, Stéphanie Patte, Bernadette Plennevaux, Pascale Prignon, Patrick Reuter, Vinciane Trémouroux, Myriam Vanoverschelde, Christophe Vermonden (Bruxelles Environnement), Stéphane Vreux, Ghislaine Wautelet.

À la Commission programme de la conférence épiscopale pour les échanges et contributions concernant le programme de religion : Luc Aerens, Brigitte Cantineau, Marc Deltour, Chantal Docquier.

Aux relecteurs externes :

Brigitte Amory, Florine Baugnies, Jean Boyault, Isabelle Brichard, Martine Chiarucci, Marjorie Close, Hichem Dahmouche, Eve Demeutre, Juliette Depauw, Hélène Fiévez, Mireille Klinkers, Stéphanie Leruse, Pierrick Lugen, Laurence Pierson, Dorothée Roelants, Pascale Saintrond, Sarah Triquet, Marie Van Reybroeck, Marijke Verbeeck, Sabrina Waegemans.

Aux écoles et leurs élèves pour leur participation aux photos du programme :

École Saint-Martin Mignault, Institut Saint-Louis Namur, École du Sacré-Cœur de Jette, École Saint-Joseph d'Ohain.

AVANT- PROPOS

Une des priorités fortes du Pacte pour un Enseignement d'Excellence est de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences indispensables à la poursuite des études et à la vie en société au XXI^e siècle, à travers un Tronc commun redéfini et renforcé.

Les Socles de compétences, désormais abrogés, étaient particulièrement peu explicites sur les savoirs à acquérir et très peu précis sur la progression des apprentissages au fil du cursus scolaire des élèves. Les neuf référentiels du Tronc commun, qui entrent en vigueur à partir du 29 août 2022 en commençant par les P1-P2, définissent de manière précise les savoirs, savoir-faire, compétences et attendus de la première primaire à la troisième année secondaire, dans une continuité avec le travail entamé en maternelle.

L'entrée en vigueur de ces référentiels centrés sur le « quoi » nous amène à adapter nos programmes et à les recentrer sur le « comment ».

Ce programme a été conçu dans la continuité du précédent en termes de structure et de présentation. Il intègre sur les pages de gauche la totalité des contenus des neuf référentiels du Tronc commun. Cette conformité avec les référentiels a été vérifiée par la Commission des référentiels et des programmes qui a rendu un avis positif sur le présent programme, conduisant à son approbation par le Gouvernement.

Sur les pages de droite sont présentées des balises méthodologiques et des pistes d'activités d'apprentissage et de structuration, basées sur une recherche de pratiques pédagogiques efficaces et variées, qui aident les équipes enseignantes à mettre en musique les attendus dans leurs activités au quotidien. Ce programme sera édité en version papier et en version numérique et de libre accès pour tous ceux qui y verraient un intérêt.

Ce travail a été mené par le service de productions pédagogiques de la FedEFoC avec de nombreuses collaborations externes, enseignants, professeurs de Hautes écoles, formateurs et experts : qu'ils en soient remerciés ici vivement !

Des outils complémentaires au programme seront développés et rendus disponibles dans les années ultérieures, notamment des tables de correspondance avec l'ancien programme et avec les référentiels, des outils sur la question de l'évaluation des apprentissages, ou encore des balises méthodologiques et pistes d'activités supplémentaires en fonction des besoins du terrain.

Frédéric Coché
Secrétaire général adjoint

Godefroid Cartuyvels
Secrétaire général





INTRODUCTION



LE PROJET ÉDUCATIF

ET LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

Le projet éducatif

L'école chrétienne, comme toute école, poursuit les objectifs généraux du système éducatif tels qu'ils sont définis à l'article 1.4.1-1 (du *Code de l'enseignement*, livre I, art. 1.4.1-1). À cet effet, elle développe la personnalité entière de l'élève ; elle accueille chaque enfant tel qu'il est déjà éduqué dans sa famille ; elle forme des citoyens et assure le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans la vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Ces objectifs engagent collectivement les pouvoirs organisateurs, les directions, les enseignants, les parents et les membres des personnels ouvrier et administratif de l'école.

Participant au service public d'éducation, l'école catholique s'ouvre à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions. Les élèves, leurs parents, les membres des équipes éducatives sont représentatifs du paysage culturel belge, où le pluralisme des convictions est un fait.

Les dimensions du projet éducatif sont développées dans le document « Mission de l'école chrétienne ». Celui-ci distingue trois dimensions fondamentales et complémentaires :

- une **éducation pour la personne**, considérée sous ses différents plans (cognitif, moral, esthétique, psychologique, social, moteur et spirituel) ;
- une **éducation par la culture** humaine, entendue dans un sens universel ;
- une **éducation dans la société démocratique**, visant à former des membres actifs et responsables dans des sociétés ouvertes et autonomes.

L'école catholique s'inscrit dans une histoire et une tradition qui lui sont propres, celles du christianisme, dont la mémoire et les intuitions continuent de l'inspirer. Celles-ci demeurent les références qu'elle entend traduire dans ses orientations et actions concrètes, tant pédagogiques qu'institutionnelles. Travaillant avec bonheur avec tous ceux qui se reconnaissent dans son projet, l'école catholique n'occulte pas pour autant ses sources d'inspiration et les exigences éthiques qui les accompagnent.

Les orientations pédagogiques

1. Relier l'élève à la société

L'école est un lieu de vie pour l'enfant, mais elle l'est sur un mode particulier : celui du rapport au savoir et à l'apprentissage. L'école propose à l'élève des connaissances, l'aide à maîtriser des compétences, des habiletés intellectuelles et manuelles ainsi que des savoir-être. Par ces moyens, sans en avoir le monopole, l'école contribue à relier l'élève à la société. Elle fera ainsi accéder la génération montante à des références et à une mémoire collectives, l'éduquant concrètement, par son organisation quotidienne, à des attitudes démocratiques, civiques, critiques, soucieuses du bien commun. En cela, elle collabore, chaque fois que c'est possible, avec les familles, premier lieu où se transmet une culture et où s'apprend le lien social.

La société évoluant avec le temps, l'école du XXI^e siècle s'inscrit aussi comme un maillon dans une chaîne dynamique d'apprentissages tout au long de la vie. La société moderne est en effet caractérisée par des mutations multiples, un avenir complexe et incertain, ainsi qu'un rythme rapide de renouvellement des connaissances (OCDE, 2018). Dans ce contexte, l'école propose à l'élève un ancrage, un socle qui lui

permettra de continuer à apprendre bien longtemps après la sortie de l'enseignement obligatoire, au gré des évolutions de la société.

2. Concilier bienveillance et exigence

L'amélioration du niveau de culture et de compétence de l'ensemble de la population exige un climat de bienveillance et de coopération, condition à la vie en société. Cela implique la conviction que chaque élève peut apprendre (le postulat d'éducabilité), et en même temps que rien ne s'obtient sans effort, d'où la nécessité d'une certaine exigence.

Fixer pour chacun des attentes élevées, avoir des ambitions pour chaque élève, tout en étant convaincu que chacun est capable d'y parvenir, et en convaincre les élèves eux-mêmes : dans cette approche, l'enseignant les encourage et leur témoigne de la confiance en les poussant à se dépasser. Être exigeant avec chacun est une façon de témoigner de cette ambition, de refuser de laisser des élèves sur le côté. Les élèves qui ont des attentes élevées envers eux-mêmes et qui sont convaincus qu'ils peuvent y arriver sont ceux qui progressent le plus à l'école, quel que soit leur niveau de compétence ou leur milieu socio-économique de départ (Hattie, 2017).

Encourager l'élève dans ses progrès, l'encourager face à ses frustrations, l'inciter à persévérer dans les tâches plus ardues, et au final souligner les progrès accomplis et célébrer les résultats obtenus : l'exigence se conjugue à la bienveillance. Comparer les productions ou les résultats d'un élève à ses propres productions ou résultats antérieurs (afin de mettre en évidence les progrès) favorise davantage le sentiment de compétence et la motivation que la comparaison aux autres élèves ou à une moyenne (Bandura, 2003).

Un climat bienveillant, c'est aussi un climat qui promeut l'entraide, la coopération et une saine émulation. L'intérêt commun dans l'apprentissage peut entraîner une valorisation du travail en équipe : la réussite partagée transcende rivalités et concurrence (Guéguen, 2018).

Le respect des différences, l'écoute, la mise en valeur de la variété des talents, la patience sont des gages de réussite. L'échec lui-même, s'il devait avoir lieu, peut avoir un sens à condition d'être compris par l'élève, d'être accompagné et d'être vu comme une occasion d'apprendre.

3. Considérer le simple et le complexe

Les programmes contiennent à la fois des savoirs et des savoir-faire incontournables que les élèves doivent apprendre de façon systématique, et une logique de compétences dans laquelle les élèves doivent apprendre à mobiliser et utiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être pour réaliser des tâches, résoudre des problèmes, réaliser des projets, etc.

En d'autres mots, cela signifie que le simple et le complexe doivent tous les deux être considérés au sein des apprentissages. La maîtrise des savoirs et savoir-faire de base est une condition nécessaire (mais non suffisante) à la réussite de tâches plus complexes (Rey et al., 2006).

Cette conception équilibrée n'est compatible ni avec l'idée que seules les compétences sont utiles, peu importent les savoirs (la « tête bien faite ») ; ni avec l'idée d'un enseignement mécanique des savoirs qui ne se préoccuperait pas de leur compréhension et de leur utilisation (la « tête bien pleine »).

Par contre, en matière de chronologie, l'organisation des séquences d'apprentissage peut se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple ou vice versa. L'essentiel est que l'élève développe tant la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que sa capacité à les mobiliser et à les mettre en lien pour résoudre une tâche.

Le recours à des situations complexes (activités de « mise en lien ») permet de mettre en évidence les savoirs ou les savoir-faire qui sont déjà bien maîtrisés, ainsi que ceux qui peuvent être améliorés ou qui ne sont pas maîtrisés du tout. Cela permet aussi de placer les apprentissages dans des mises en situation plus significatives, qui leur donnent de la pertinence. À l'inverse, un enseignement et un entraînement structuré de contenus ciblés (activités « élémentaires ») permettent de développer les apprentissages de façon systématique et explicite, au bénéfice notamment des élèves les plus faibles ou les plus éloignés de la culture scolaire. Une activité qui contient de l'implicite ou qui véhicule trop d'informations peut en effet mettre en difficulté certains élèves.

Dans tous les cas, il est nécessaire d'assurer une boucle qui passera plusieurs fois par l'un et l'autre. La question de savoir par où cela a commencé devient donc de moindre importance.

4. Développer des pratiques enseignantes efficaces et variées

En matière d'enseignement, un des principaux écueils est de considérer qu'il existe une seule et unique « bonne » façon d'enseigner. L'histoire de la pédagogie est remplie de méthodes à la mode ou de modèles passagers qui n'ont pas résisté à l'épreuve du temps.

Pour autant, toutes les pratiques ne se valent pas. Les résultats de la recherche scientifique en éducation permettent de mettre en évidence que certaines approches, certaines pratiques pédagogiques ou certains gestes professionnels sont plus efficaces et/ou plus équitables que d'autres. Ces pratiques sont bien souvent spécifiques à certains contenus d'apprentissage ou à certains contextes. Par ailleurs, les résultats de la recherche en éducation sont toujours à considérer dans une perspective historique, et le consensus scientifique peut évoluer au regard de nouvelles découvertes.

À l'instar de Legendre (2006), nous définissons l'enseignant efficace comme un enseignant qui connaît des pratiques, des stratégies et des techniques d'enseignement variées et qui est capable d'utiliser celles-ci à bon escient en fonction de chaque situation.

Cela signifie que les choix méthodologiques doivent être adaptés au contenu à enseigner, aux besoins des élèves, aux ressources disponibles, etc. L'enseignant est la personne la mieux placée pour tenir compte de ces différents paramètres. Pour qu'il puisse faire un choix éclairé dans chaque situation, il est nécessaire qu'il soit alimenté au moyen d'outils, de repères, de formations, de lectures... Ce choix éclairé se basera autant que possible sur les résultats les plus récents de la recherche et les avancées scientifiques.

Quand des élèves sont en difficulté, ils ont davantage besoin d'une approche différente que de « plus de la même chose » (Hattie, 2017). Varier les pratiques enseignantes correspond également à ce constat. Il s'agit donc d'évaluer l'impact des pratiques enseignantes mises en œuvre et d'être capable d'en essayer d'autres pour aider les élèves qui en ont besoin.

L'utilisation des potentialités du numérique, en tant qu'aide à l'enseignement et à l'apprentissage, est à considérer dans la même logique. Les résultats de la recherche disponibles à ce jour montrent que les élèves qui utilisent massivement le numérique à l'école n'obtiennent pas nécessairement de meilleurs résultats, mais que le plus important est surtout la manière dont le numérique est utilisé (OCDE, 2015). Il s'agit donc de l'utiliser avec discernement, quand il apporte une plus-value en termes de variété pédagogique et d'efficacité.

5. Pratiquer la différenciation

Selon le Code de l'enseignement (livre II, art. 2.11-1), les pratiques de différenciation sont des démarches qui consistent à varier les moyens, les dispositifs et les méthodes, pour amener chaque élève à atteindre au minimum les attendus annuels visés dans les référentiels.

Si l'enseignement « tout collectif » uniquement en classe entière ne permet pas d'assurer la gestion de l'hétérogénéité et d'atteindre les objectifs d'efficacité et d'équité poursuivis, l'enseignement « tout individualisé » n'est pour sa part ni réaliste, ni nécessaire, ni souhaitable (CNET, 2017).

En matière de différenciation, il s'agit d'éviter de tomber dans certaines croyances réfutées au niveau scientifique, comme celle qui prétend que « chacun possède son propre style d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique...) » (Dehaene, 2018).

L'enjeu n'est pas tant de s'adapter à des caractéristiques intrinsèques des élèves, mais plutôt de s'adapter aux connaissances antérieures des élèves, à leur niveau de compréhension et de maîtrise des prérequis, ou encore aux difficultés qu'ils rencontrent, et d'utiliser à bon escient les modalités qui permettent de proposer à chaque élève des tâches et des conditions d'apprentissage adaptées pour les faire progresser (Galand, 2017).

La différenciation peut aussi être abordée dans une approche préventive, en anticipant la diversité des obstacles que les élèves sont susceptibles de rencontrer. Pour les élèves à besoins spécifiques, cela

conduira à mettre en place une logique de pédagogie universelle (aménagements universels), qui bénéficie à tous. Pour les élèves issus de milieux dont la culture est plus éloignée de la culture scolaire, cela revient à pratiquer une différenciation a priori ou « une diffraction » (Kahn, 2011).

6. Assurer la continuité et la cohérence de l'expérience d'apprentissage

La notion de continuum pédagogique est définie comme étant le parcours d'apprentissage d'un élève, d'une année à l'autre, en vue d'atteindre les attendus définis au terme du tronc commun (*Code de l'enseignement*, livre I, art. 1.3.1-1). Il s'agit de permettre à l'élève de parcourir sa scolarité de manière continue, à son rythme et autant que possible sans maintien, depuis l'entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin du tronc commun.

Afin que ce parcours d'apprentissage soit un réel continuum, il est nécessaire que les différents enseignants et membres de l'équipe éducative – que l'élève rencontre simultanément ou successivement – se coordonnent de façon à construire ensemble une réelle progression des apprentissages (sur le plan des contenus) et une cohérence d'actions (sur le plan des pratiques). Il s'agit de transformer la vision commune déclarée en une réalité vécue par chaque élève.

L'effort de démocratisation des études, qui a déjà permis l'accès des études secondaires à l'ensemble de la population, doit viser l'idéal d'une vraie réussite de chacun, dans tous les aspects de sa personne (cognitif, moral, psychologique, social, esthétique, moteur et spirituel). Cette visée situe l'ensemble de la scolarité obligatoire dans une perspective qui favorise l'orientation de l'élève et la maturation de son projet personnel, plutôt que dans une perspective de sélection par l'échec.

7. Développer des savoir-être

Le Code de l'enseignement (livre I, art. 1.3.1-1) définit la compétence comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Ces savoir-être, aussi appelés attitudes, ne sont pas forcément aisés à définir, à lister, à apprendre ou à évaluer. Cette difficulté ne les rend pas moins essentiels (OCDE, 2018).

Voici quelques exemples de savoir-être (attitudes) : curiosité et envie de découvrir, bienveillance, empathie, confiance, solidarité, coopération, respect de la diversité, esprit d'entreprendre, adaptabilité, persévérance, sens des responsabilités, capacité à poser des choix, créativité, protection de l'environnement... Ces savoir-être s'appuient sur certaines compétences, notamment développées en éducation à la philosophie et à la citoyenneté ou encore dans les visées transversales du Tronc commun, mais aussi sur des valeurs, telles que la justice, la liberté ou le respect. Ils s'actualisent au travers d'actes concrets, il ne s'agit pas d'idées théoriques ou abstraites mais d'attitudes en action.

S'il n'est pas simple de dire comment ces savoir-être peuvent être appris et développés, il est néanmoins nécessaire de ne pas se contenter de les attendre ou de constater leur présence plus ou moins forte chez chaque élève. L'école se donne la mission et l'ambition de susciter et de les développer au travers des différentes expériences d'apprentissage qu'elle propose à chaque élève. Y porter de l'attention, expliciter les attitudes attendues, donner des feedbacks à leur sujet, offrir des occasions de les démontrer et de les développer, montrer l'exemple en tant que membre du personnel éducatif, sont autant de pratiques qui peuvent traverser les moments d'apprentissage au fil de l'année.

8. Pratiquer l'évaluation au service de l'apprentissage

L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais l'évaluation des apprentissages est un élément indispensable du dispositif pédagogique. Dans une logique d'évaluation au service de l'apprentissage (évaluation formative), évaluer consiste à apprécier les progrès accomplis par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage, pour l'aider à s'améliorer via une rétroaction constructive (feedback). Cela permet par ailleurs à l'enseignant de situer chaque élève sur sa trajectoire d'apprentissage individuelle afin de réguler ses interventions pédagogiques et sa planification. L'évaluation donne donc des informations cruciales, tant à l'élève qu'à l'enseignant.

Une évaluation au service de l'apprentissage est critériée, c'est-à-dire que la compétence ou la production de l'élève est jugée en la comparant à des critères qui décrivent le niveau de maîtrise visé (Scallon, 2004). Cette évaluation critériée s'oppose à une évaluation normée, dans laquelle la compétence ou la production de l'élève est comparée à celle des autres élèves ou à une norme chiffrée (moyenne, etc.).

Que ce soit en apprentissage ou en évaluation, chaque erreur est une indication importante, une fenêtre sur l'état des apprentissages. L'erreur est une composante normale de tout apprentissage. Un climat d'acceptation et d'utilisation des erreurs comme indices pour s'améliorer est propice au progrès des élèves, contrairement à un climat qui sanctionne les erreurs.

La démarche de l'élève pour résoudre une situation ne se limite pas à ce qu'il écrit ou produit. Outre la prise en compte des productions de l'élève, l'enseignant doit donc passer par une phase d'observation, d'écoute et d'interactions avec l'élève pour accéder à sa pensée et ainsi identifier les ressources qu'il parvient plus ou moins efficacement à mobiliser dans la situation. Cette démarche qui consiste à croiser productions, observations et interactions s'appelle la triangulation (CFORP, 2013).

Outre l'évaluation formative qui est la norme en cours d'apprentissage, il existe aussi des évaluations sommatives et certificatives. L'évaluation sommative permet d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage. L'évaluation certificative intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (*Code de l'enseignement*, livre I, art. 1.3.1-1).

L'évaluation perd toute validité si ce qui est évalué ou la façon dont c'est évalué ne correspond pas à l'objectif prétendument poursuivi (contenus et attendus des référentiels et programmes), à ce qui a été effectivement appris, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles l'apprentissage a été réalisé. Cette triple concordance est parfois nommée aussi « alignement pédagogique ». Une évaluation sommative ou certificative doit donc être conçue en concordance avec les objectifs d'apprentissage et avec les conditions dans lesquelles cet apprentissage a été réalisé (même type de consigne, même matériel disponible, même niveau de maîtrise exigé...). Un élève ne devrait jamais être « surpris » face à une question d'évaluation sommative ou certificative.

9. Exercer un métier collectif

Le métier change. Il implique, progressivement, un exercice plus collectif et une place à faire à de nouvelles méthodes. Il appartient aux enseignants d'en inventer les chemins. Il reste cependant que la relation pédagogique implique un engagement singulier de chaque enseignant, appelé à reconnaître ses valeurs pour décider de son action.

Les enseignants, avec tous les partenaires de l'école, sont solidairement responsables de leur mission au service des élèves. La collaboration de tous est requise pour aider chaque enfant à développer les mêmes compétences de 2 ans et demi à 18 ans et pour assurer son développement global. Cela n'est possible que grâce à un travail de concertation fréquent entre les enseignants au sein de l'équipe éducative. Les échanges et partages entre enseignants sont les atouts d'une réelle continuité des apprentissages organisée. Celle-ci incite chaque enseignant à ne pas considérer sa profession comme un engagement individuel face à ses élèves, mais comme un investissement dans les aspects collectifs de son métier.

Le leadership pédagogique du directeur est, ici, déterminant. Son action peut s'adosser à un plan de formation continuée élaboré en équipe. Il est notamment de sa responsabilité de mettre en place des lieux et des temps d'échanges professionnels effectifs entre enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Orientations pédagogiques

- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- CFORP. (2013). *Preuves d'apprentissage - fascicule 3*. L'équinoxe. <https://equinoxe.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/fascicule3-1.pdf>
- CNESCO. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre !* Odile Jacob.
- GALAND, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_18_Galand.pdf
- GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.
- HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- KAHN, S. (2011). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- LECLERCQ, D. (2006). *Triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation dans les systèmes éducatifs* (LabSET éd.). Université de Liège.
- LEGENBRE, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre*. OECD. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences*. Projet Education 2030. OCDE.
- PAGEAU, L. (2016). *La rétroaction* [dossier thématique]. Réseau d'Information pour la Réussite Éducative. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/12/retroaction-dt/>
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & KAHN, S. (2006). *Les compétences à l'école*. De Boeck.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.

PRÉSENTATION

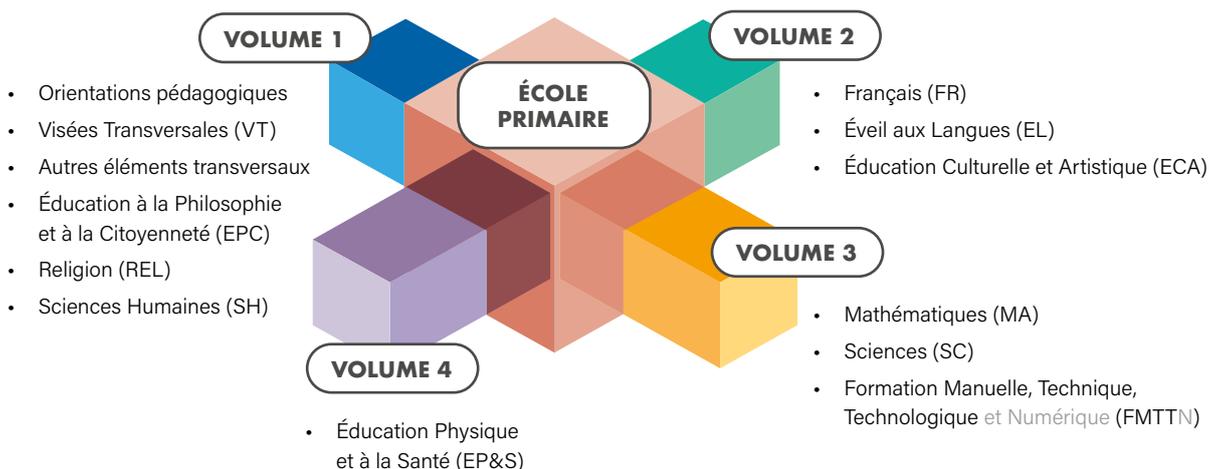
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la FédEFoC sont d'application dans toutes les écoles de l'enseignement fondamental affiliées au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

Dans le respect du Code de l'enseignement (Livre I, art. 1.3.1), le programme de l'école primaire **intègre les contenus des référentiels du tronc commun** de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'application du programme permet donc de couvrir l'entièreté des référentiels.

Vue d'ensemble

Le programme de première et deuxième primaires est composé de quatre volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.



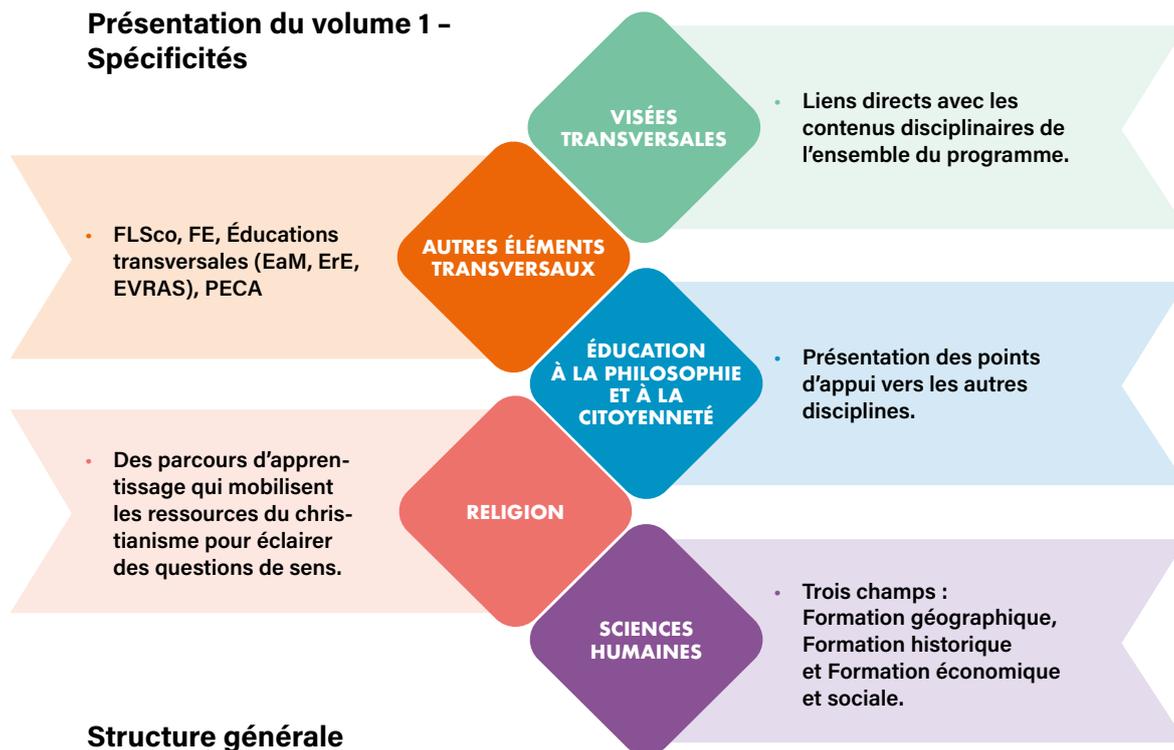
À ces quatre volumes s'ajoute, à partir de la P3, un cinquième volume : le programme de Langues Modernes (qui remplace l'Éveil aux Langues).

Quelques choix spécifiques

Le programme de l'école primaire :

- **est centré sur l'apprentissage.** La question centrale est donc « quels sont les apprentissages importants à travailler, à développer, à construire avec chaque élève et comment le faire ? ». Les attendus ont un statut particulier : ils définissent le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel.
- **présente chaque apprentissage en continuité** des classes P1-P2, sur une page commune. Remarque : en Religion et en Éveil aux Langues, il n'y a pas d'attendus spécifiques par année.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

Présentation du volume 1 – Spécificités



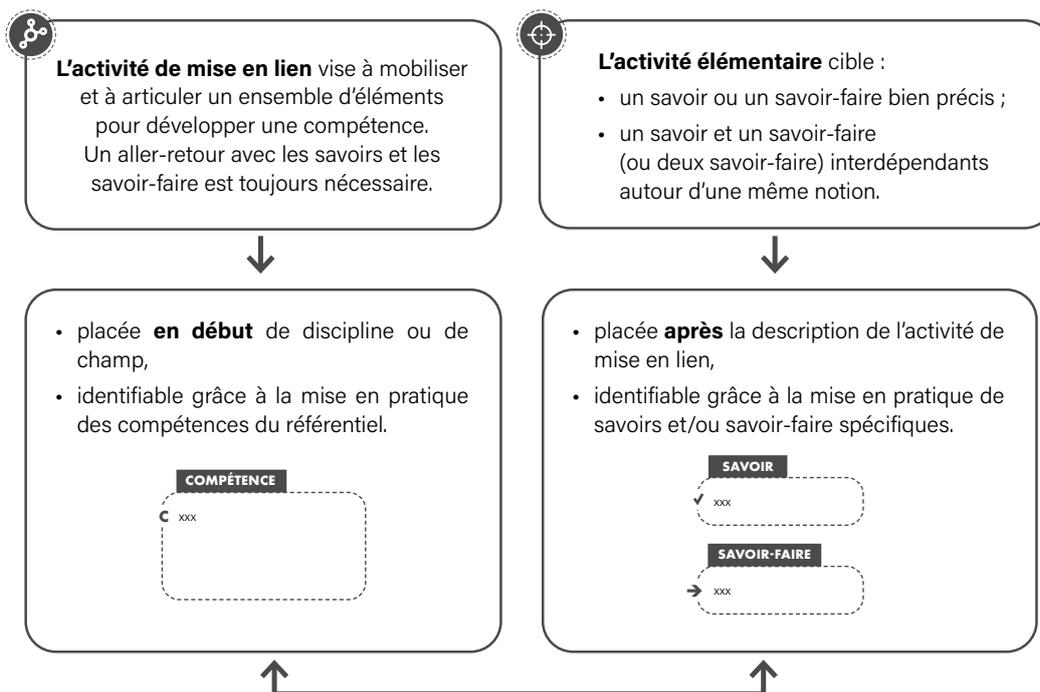
Structure générale

Deux parties composent ce volume : la première traite des éléments transversaux (Visées Transversales et autres éléments), la seconde se compose de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, de Religion et de Sciences Humaines.

Les éléments transversaux sont développés de manière théorique et accompagnés d'exemples de situations de classe.

Dans la seconde partie, les apprentissages sont répartis en différents champs/visées. Au début de certaines disciplines ou champs, une page est consacrée aux compétences du référentiel, identifiables au moyen de la lettre C.

Le programme propose deux types d'activités : l'activité de mise en lien et l'activité élémentaire. Celles-ci ne sont pas hiérarchisées (le programme n'impose pas un ordre).



PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Un aller-retour entre ces activités de mise en lien et ces activités élémentaires est nécessaire (voir les orientations pédagogiques détaillées dans ce volume). L'organisation des séquences d'apprentissage peut se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple et vice versa.

Clés de lecture des pages « activité de mise en lien »

1 → SCIENCES HUMAINES → 2. FORMATION HISTORIQUE

2 → CRÉATION D'UN LIVRE AUDIO SUR LES ACTIVITÉS D'AUTREFOIS

3 → **COMPÉTENCE** : Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui. **ATTENDU** : Comparer oralement une même activité du quotidien vécu par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères* temporels.

4 → **Difficultés anticipées liées à la compétence** : Si les informations viennent d'une personne ressource : formuler des questions qui mettent en évidence des continuités, des changements. **Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin** : Comparer deux photos sur une activité : une d'hier et une d'aujourd'hui. Proposer aux élèves des exemples de questions. **Difficultés anticipées liées à la compétence** : Trouver des similitudes et des différences entre deux documents, images. **Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin** : Affiner son observation de documents, d'images historiques en ciblant son observation sur un point précis.

5 → **Éléments mobilisés lors de l'activité proposée** : SH 2.1.1 Construire des repères de temps : des durées, SH 2.1.2 Construire des repères de temps : des étapes de la vie et des générations, SH 2.3.1 Recueillir des informations, SH 2.3.2 Lire et exploiter des documents, SH 2.3.3 Recueillir des informations, SH 2.3.2 Lire et exploiter des documents, FR 1.4.1 Organiser un message selon une structure textuelle donnée en fonction de la SC, FR 1.3 Structurer sa prise de parole spontanée, ECA 1.3 Citer collectivement et/ou individuellement, VT 2 Apprendre à apprendre, VT 4 Développer la curiosité et le goût d'entreprendre.

6 → **Mise en situation** : Nous allons réaliser un livre audio sur les activités d'aujourd'hui et d'autrefois pour les élèves d'une autre classe. Quelles sont les similitudes et les différences entre aujourd'hui et autrefois par rapport à la manière de jouer, d'apprendre, de communiquer et de se déplacer ?

7 → **Déroutement** : **Étape 1 : écouter le témoignage d'un grand-parent sur les activités d'autrefois (2-3.1) et les comparer à la vie d'aujourd'hui oralement** : Écouter le témoignage du papy de Lisa et lui poser des questions. Après son départ, dicter à l'enseignant les éléments qui sont similaires à la vie d'aujourd'hui et ceux qui changent. Garder une trace des découvertes dans un tableau à double entrée. **Étape 2 : observer des objets de l'époque des grands-parents et les comparer à la vie d'aujourd'hui et/ou visiter un musée des objets anciens (2-3.2)** : Observer des objets de l'époque des grands-parents et identifier ce à quoi ils correspondent aujourd'hui en groupe classe. Écrire les différences et les similitudes en une phrase (dictée à l'enseignant). « Nos grands-parents vivaient plus souvent des fêtes, les mairies n'étaient pas ainsi... »

8 → **Étape 3 : préparer les différentes pages du livre en associant des représentations de la vie des parents et des grands-parents (VT 2-4)** : Représenter par des dessins, des photos, des collages... les informations découvertes (ECA 1.3). Photographier les objets d'autrefois et d'aujourd'hui et les associer en fonction de ce qui change et de ce qui ne change pas. **Étape 4 : inventer oralement un texte pour chaque page et s'enregistrer (VT 2)** : Par deux, insérer oralement une phrase exprimant une différence et une similitude pour une page attribuée (FR 1.3). Venir à utiliser la liste du vocabulaire temporel (2.1- 2.3.2) (FR 1.4.1). Répéter plusieurs fois le texte oralement et le faire valider par l'enseignant. L'enregistrer.

Prolongement possible : Aller présenter le livre dans les différentes classes en le commentant en direct.

Autre idée d'activité de mise en lien : Réaliser une exposition sur les différences entre aujourd'hui et autrefois.

- ① Discipline et champ.
- ② Titre de l'activité.
- ③ Compétence du référentiel visée dans l'activité de mise en lien.
- ④ Difficultés anticipées liées à la compétence et propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin.
- ⑤ Éléments mobilisés lors de l'activité proposée.
- ⑥ Description de la mise en situation.
- ⑦ Déroutement de l'activité de mise en lien.
- ⑧ Prolongements possibles et autres idées d'activités de mise en lien.

Les symboles/pictogrammes utilisés

C : Compétence

✓ : Savoir

→ : Savoir-faire

E : Entraînement

* : Renvoi au glossaire

↗ : Apprentissage en initiation



⊕ : Activité élémentaire



⊗ : Activité de mise en lien

[] : Renvoi vers les rubriques spécifiques (couleur de la discipline) et aux Visées Transversales



☞ : Lien vers un apprentissage en EPC

En grisé : contenu non abordé en P1-P2

En gras (dans les attendus) : met en évidence les différences minimales qui existent entre P1 et P2

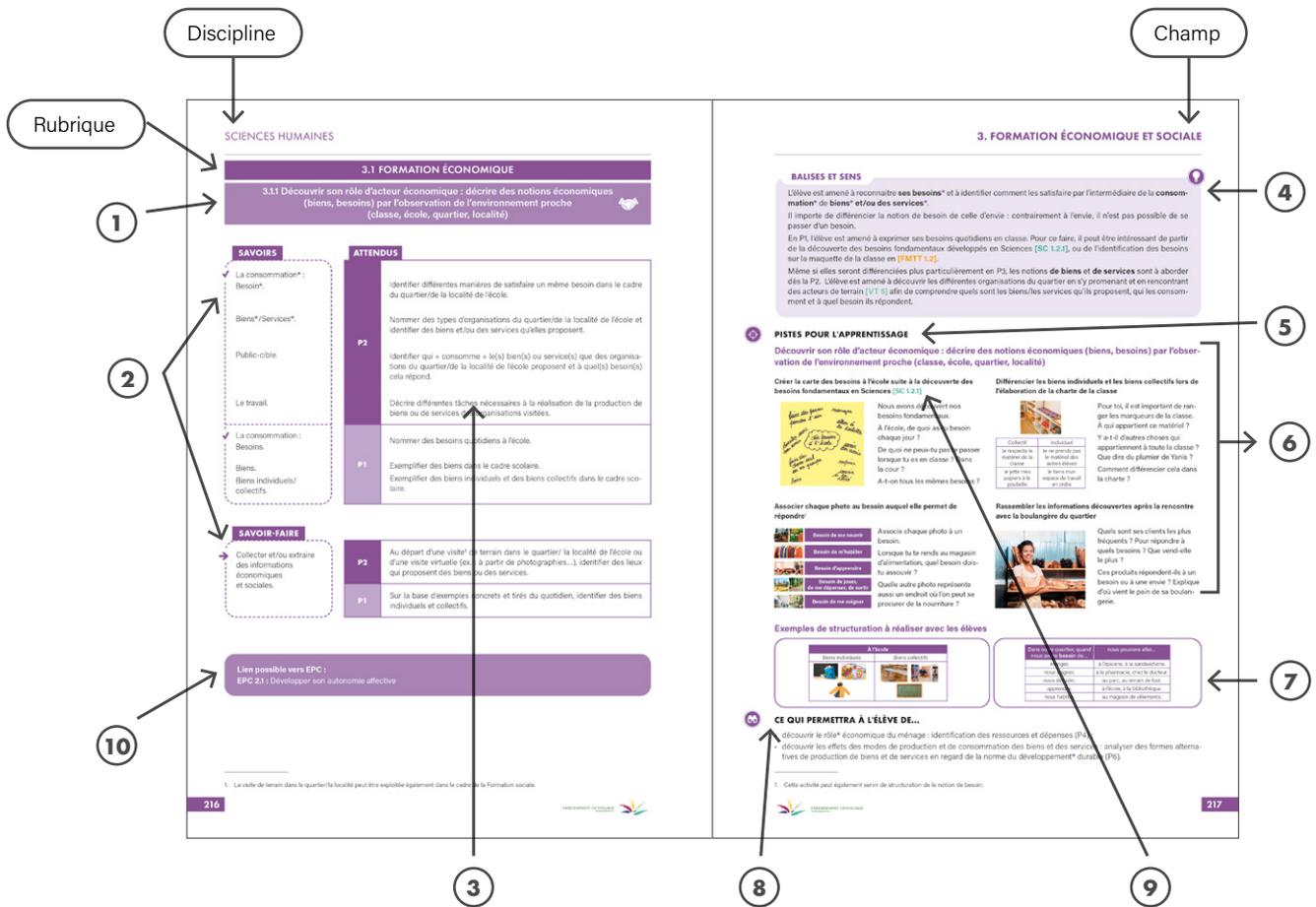
Abréviations

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4
VT : Visées Transversales	FR : Français	MA : Mathématiques	EP&S : Éducation Physique & à la Santé
FLSco : Français Langue de Scolarisation	EL : Éveil aux Langues	SC : Sciences	HME : Habiletés motrices et expression
FE : Fonctions Exécutives	ECA : Éducation Culturelle et Artistique	FMTTN : Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique	HSC : Habiletés sociomotrices et citoyenneté
EaM : Éducatons aux Médias		CC : Contenu Commun (FMTTN)	GSS : Gestion de sa santé et de la sécurité
ErE : Éducation relative à l'Environnement			
EVRAS : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle			
PECA : Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique			
EPC : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté			
REL : Religion			
SH : Sciences Humaines			

Normes de rédaction

Les programmes emploient les techniques de rédaction de l'écriture inclusive recommandées par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique, ainsi que l'orthographe dite « nouvelle ».

Clés de lecture des pages « savoirs et savoir-faire » et des pages « méthodologie » (pages de gauche et pages de droite)



- ① Rubriques spécifiques (anciennement appelées Compétences spécifiques) formulées par le réseau. Elles permettent d'organiser les savoirs et les savoir-faire et peuvent servir de référence lors de la préparation du journal de classe de l'enseignant.
- ② Savoirs et savoir-faire mobilisés formulés pour l'enseignant.
- ③ Attendus qui indiquent de façon observable le niveau de maîtrise selon les années.
- ④ Conseils/recommandations méthodologiques pour préciser le sens de l'apprentissage/pour le développer.
- ⑤ Savoir et/ou savoir-faire développé (lien avec page de gauche).
- ⑥ Pistes ou étapes d'apprentissage pour :
 - développer le(s) savoir(s) et/ou savoir-faire identifié(s) de P1 et/ou de P2. Il importe de consulter les contenus de la page de gauche ;
 - inspirer le lecteur afin d'élaborer ses propres activités d'apprentissage.
- ⑦ Exemple(s) de structuration pouvant être construite avec les élèves suite à l'apprentissage vécu en classe.
- ⑧ Mise en perspective pour inscrire l'apprentissage dans la suite de la scolarité.
- ⑨ Croisements possibles entre les disciplines et avec les Visées Transversales.
- ⑩ Liens possibles avec l'EPC.





VISÉES TRANSVERSALES

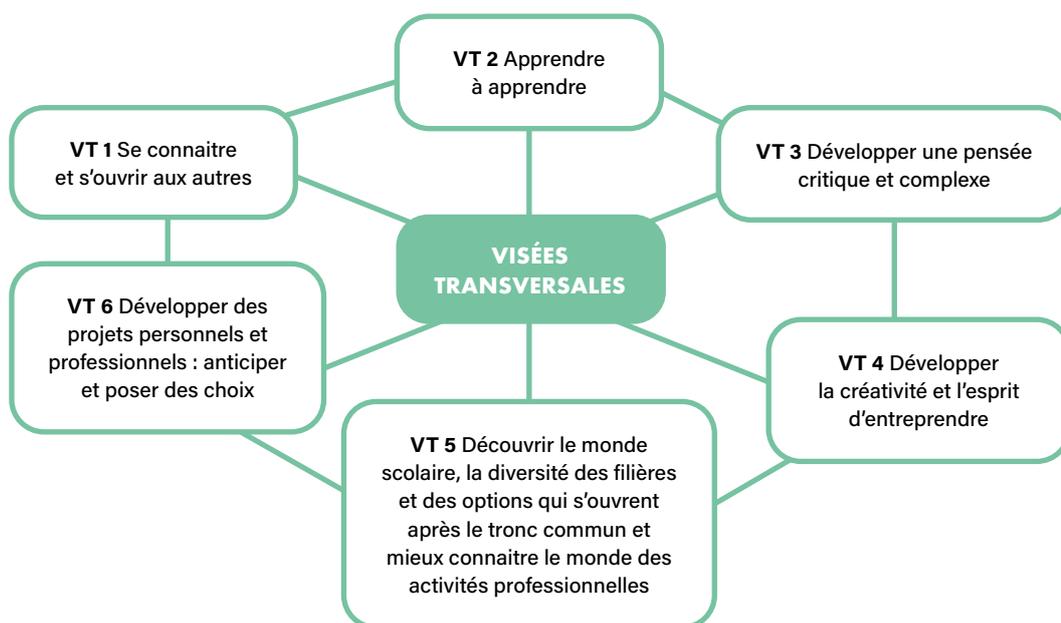


INTRODUCTION.....	25
VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES.....	26
VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE.....	30
VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE.....	34
VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE.....	38
VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE ET LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAITRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES.....	42
VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS : ANTICIPER ET POSER DES CHOIX.....	46
GLOSSAIRE.....	51
BIBLIOGRAPHIE.....	55

INTRODUCTION

VISÉES TRANSVERSALES

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



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

Structure des Visées Transversales

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

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

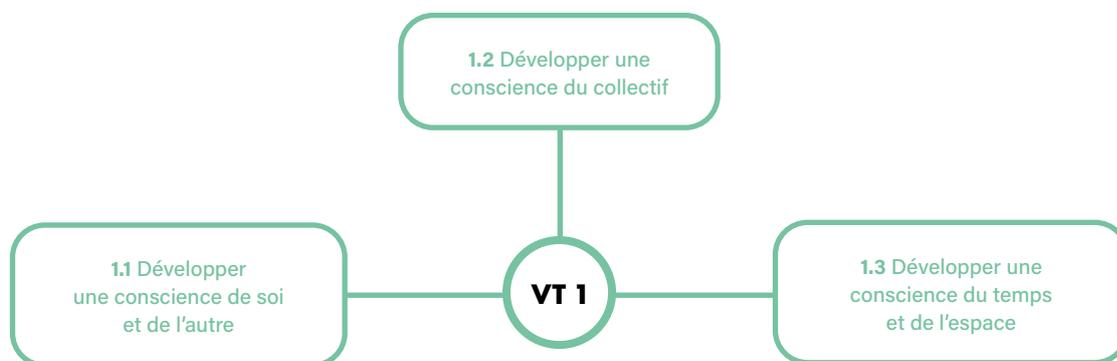
Ces visées sont également développées dans le volume 4 destiné à la discipline Éducation Physique et à la Santé. Créer des ponts entre le titulaire et le professeur d'EP&S peut s'avérer très riche.

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

VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

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

(FWB, 2022)¹



QUELLES BALISES ?



Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres, c'est développer des compétences relationnelles qui participent à la création des différentes facettes de sa propre identité. À l'école, l'élève tisse des relations sociales autres que celles de sa famille, il est mis en contact avec l'autre d'une autre manière. Cette visée est étroitement liée aux contenus de **l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté**, ceux-ci sont donc travaillés en parallèle au sein des disciplines. C'est en partageant avec l'autre que l'élève prend conscience qu'il existe d'autres manières que la sienne d'appréhender le monde (écouter et redire ce que l'autre a dit [EPC 1.3], s'exercer à la discussion [EPC 4.1]). Cette découverte de l'autre l'amène à questionner ses propres croyances, ses idées, ses préférences, ses domaines de compétences... (percevoir et exprimer ses besoins et ses envies [EPC 2.1], énoncer des préférences [EPC 1.2]). L'élève prend peu à peu **conscience* de soi et de l'autre. Il découvre son rôle de citoyen** : droits, devoirs, règles du vivre-ensemble... (identifier des règles de vie [EPC 2.2], s'entraider [EPC 4.2]).

Il importe également qu'il prenne **conscience du collectif** en étant sensible à ses différents groupes d'appartenance. L'élève prend conscience qu'il fait partie d'une famille, d'une classe, d'une école, d'une ou plusieurs culture(s)... La mise en mots par l'adulte dans le respect de chaque groupe d'appartenance puis par l'élève lui-même renforce encore cette prise de conscience. Prendre conscience du collectif, c'est aussi apprendre à connaître les autres et en particulier leur identité socioculturelle, s'y intéresser et percevoir les différences comme une richesse. Cette découverte de l'autre lui permet d'apprendre à se connaître lui-même par similitude ou par différence et, donc, de se positionner comme membre de la société, de l'humanité à part entière (identifier des indices du caractère multiculturel de notre société [EPC 2.2]).

Apprendre à se connaître et s'ouvrir aux autres revêt également une **dimension spatiotemporelle** (Où suis-je situé dans le temps par rapport à des repères universels et personnels à ma portée ? Où suis-je situé dans la classe, l'école, le quartier, le pays, le monde... ?) :

- Prendre **conscience du temps** permet de percevoir le présent comme la résultante d'orientations volontaires ou non des hommes et des femmes qui nous ont précédés. « Accompagner l'enfant dans une démarche de structuration du temps, c'est créer un cadre rassurant et poser les prémices de sa construction identitaire. » (Dessy, 2016, p. 6-7)
- Prendre **conscience de l'espace** permet de contextualiser des phénomènes, des actions, des manières de vivre en les inscrivant dans son propre environnement. « En apprenant à se situer et à situer d'autres personnes ou d'autres faits, l'élève prend conscience de la variabilité des contextes naturels et humains dans lesquels lui et les autres évoluent. » (FWB, FHGES, 2022, p. 109)

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



QUELLES DÉMARCHES ?

- Favoriser **les activités** de classe permettant aux élèves de **se mettre en projet, en action collectivement** (exposition, spectacle, fancy-fair, potager, chorale, école propre...).
- Amener les élèves à **s'interroger sur eux-mêmes** : leurs goûts, leurs croyances, leurs idées, leurs préférences, leurs talents, leurs passions...
- **Créer un environnement de classe respectueux, d'écoute.**
- **Varié les dispositifs pédagogiques** (travail en duo, tutorat*, travaux de groupe...) afin que les élèves aient de multiples occasions de coopérer.
- **Amener les élèves à parler, expliquer, se questionner** pour les aider à percevoir et comprendre le monde.
- Favoriser **l'utilisation de supports de temps, d'outils de mesure de temps et des représentations spatiales.**
- Sortir de l'école afin d'**utiliser l'environnement proche** comme outil d'apprentissage.
- Favoriser les activités qui permettent **la découverte de l'autre et la valorisation des différences.**

QUELLES POSTURES ?



- **Facilitateur*** : favorise des échanges, détermine et fait respecter les règles du vivre-ensemble, met les élèves en confiance dans un cadre sécurisant.
- **Organisateur** : organise la parole et veille à l'écoute de chacun.
- **Observateur** : observe pour mieux connaître chaque élève, sa personnalité, ce avec quoi il est à l'aise ou non, ce qui le met en sécurité, sa manière d'appréhender le groupe...



QUELS OUTILS ?

- Portfolio individuel de présentation (Qui suis-je ?), carnet des préférences
- Tableau de tutorat ou parrainage selon les besoins
- Représentations du temps personnelles et collectives (time timer, calendrier, frise...)
- Arbre généalogique
- Carte du monde et/ou d'Europe pour se situer dans l'espace (origines)
- Livres favorisant l'ouverture à l'autre :
 - ❑ COHEN-JANCA, I. & DANIAU, M. (2017). *Ruby tête haute*. Éditions Des Éléphants.
 - ❑ BERGERON, L. & GENDRON, S. (2018). *Sur le toit du monde*. Éditions Québec Amérique.



des
Racines
pour grandir



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- S'ouvrir aux différentes cultures des familles de l'école et particulièrement à celles qui sont plus éloignées de la culture scolaire, s'intéresser à ces cultures, les valoriser au sein de l'école.
- Échanger avec les parents des réussites de leur enfant par l'intermédiaire du cahier de réussites, du portfolio.
- Inviter un parent ou un grand-parent comme personne-ressource pour mieux comprendre le passé (comparer les jouets, les occupations, les moyens de communication... d'aujourd'hui avec ceux d'avant de nos parents et grands-parents) [SH 2.3.1].

VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

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

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

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

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

1.2 Développer
une conscience
du collectif

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

1.3 Développer
une conscience
du temps et de
l'espace

- **se référer à son passé et se projeter dans l'avenir** ;
- **se situer dans son environnement**, dans la réalité qui l'entoure ;
- **anticiper, organiser et planifier**¹ ;
- **sursoir*** à l'acte et résister à l'immédiateté².

1. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Planification » [Fonctions Exécutives p. 66].

2. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Inhibition » [Fonctions Exécutives p. 66].

Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

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

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



1.2 Développer une conscience du collectif

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



1.3 Développer une conscience du temps et de l'espace

- Placer des activités vécues ou à vivre sur une frise représentant une journée, une semaine [SH 2.2.1].
- Après avoir découvert les différentes générations, se situer et situer les autres personnes de la famille sur un repère de temps [SH 2.1.2].
- Observer les différents stades du développement de l'humain en comparant des photos [SC 1.3.1].
- Après avoir réalisé la maquette de la classe au cours de FMTT, prendre conscience de l'espace en se situant au sein de celle-ci [MA 2.1.1].
- Identifier les particularités de quelques milieux de vie proches de l'école. Caractériser son milieu de vie [SC 1.2.1].
- Repérer l'importance de la place de chacun, comme de la sienne, dans différents lieux, dans différents groupes (classe, école...) à partir du conte des porcs-épics [REL 4.1.1].



1. DEWEZ, J. & AERENS, L. (2014). *Grain de sel, graines de vie : ce n'est pas juste !* Lumen vitae

VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE

Apprendre à apprendre requiert que les élèves développent les opérations* mentales de base susceptibles de les aider à organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. Les élèves sont également amenés à prendre conscience, analyser et réguler ces opérations et en particulier à maîtriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ». Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre.

(FWB, 2022)¹



QUELLES BALISES ?



Cette visée porte sur **une autre facette de la connaissance de soi et des autres** : elle permet de mieux **se connaître d'un point de vue cognitif**. Apprendre à apprendre consiste à **s'outiller face aux apprentissages** et à **prendre conscience des opérations mentales sollicitées** tout au long des activités vécues et des démarches infructueuses.

L'objectif est de **rendre les élèves de plus en plus autonomes** face aux situations d'apprentissage. Pour commencer, il est primordial de **développer chez les élèves une conception évolutive de l'intelligence** (à l'inverse d'une conception « figée »), c'est-à-dire qu'ils comprennent que l'intelligence est quelque chose qui s'acquiert et se développe (tout le monde est capable d'apprendre), et non quelque chose que certains ont et d'autres pas. Pour cela, il est utile de leur dire que c'est le cerveau qui apprend et de leur **expliquer de façon simple comment il fonctionne** (Blanchette-Sarasin et al., 2018).

Pour outiller les élèves face aux apprentissages, l'enseignant peut **enseigner de façon explicite des techniques** qui aident à comprendre, à organiser les apprentissages, à les mémoriser, à les réactiver, etc. Tout au long de l'activité, l'enseignant joue aussi un rôle de **facilitateur*** (Vianin, 2011) : **interroger les élèves sur les opérations mentales mises en place, proposer des pistes** aidant leur mobilisation, **identifier les erreurs** commises afin de faire progresser la réflexion, **questionner** les façons de s'y prendre pour mémoriser, pour sélectionner ou organiser les informations... Ce type de guidance nécessite des **moments de pause réflexive** (phase métacognitive*) durant lesquels les élèves vont devoir porter un regard sur leurs démarches, les comparer et en essayer d'autres.

En outre, à l'école, les élèves doivent aussi apprendre une **nouvelle posture mentale**, ce que certains appellent la « **culture scolaire** ». L'école ne fonctionne, en effet, pas tout à fait comme la vie à la maison ou dans d'autres sphères sociales : elle a ses propres règles et son propre mode de fonctionnement. Or, certains élèves sont davantage initiés que d'autres à ces codes de l'école, qui sont souvent implicites. Pour certains élèves, c'est un monde très étrange qui ne ressemble en rien à ce qu'ils connaissent ailleurs. Ce « **métier d'élève** » (Perrenoud, 2018), qui semble complètement évident pour un enseignant, ne l'est pas pour tous les élèves : **certaines cultures familiales et sociales en sont très éloignées**. Cette culture scolaire se marque dans certaines règles de fonctionnement très visibles mais aussi au cœur des apprentissages eux-mêmes : que signifie cette consigne ? Qu'est-ce qui est attendu par l'enseignant exactement ? À quoi faut-il être attentif ? Quel est le sens, le but des activités réalisées ? Quels liens y a-t-il entre les différentes activités proposées ? Quels sont les moments, les informations importants au cours d'une leçon ? Que faut-il que je mémorise et quelles techniques de mémorisation mettre en place ? etc. **La prise en compte de ces différences de compréhension et d'interprétation des expériences scolaires par les élèves**, notamment en explicitant tous les implicites, **est cruciale** pour lutter contre les inégalités face aux apprentissages. Les informations sont ainsi plus transparentes aux yeux des élèves. L'échange verbal élève-enseignant permet une meilleure compréhension des présentations de chacun.

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



QUELLES DÉMARCHES ? QUELLES POSTURES ?



- **Expliquer l'objectif d'apprentissage de l'activité** avant de donner les consignes pour aider les élèves à se centrer sur l'essentiel et à distinguer ce qu'il faut apprendre de ce qu'il faut faire.
- **Proposer plusieurs exemples et contre-exemples du concept travaillé** (ex. : découverte du carré [MA 2.2.1]) pour que les élèves puissent observer, comparer, (se) questionner, raisonner, conceptualiser et abstraire.
- **Appréhender l'erreur** comme normale et même indispensable... L'erreur est considérée comme une étape sur le chemin de l'apprentissage.
- Expliquer, dans un vocabulaire adapté aux élèves, le principe de la **plasticité cérébrale** : le cerveau est comme un muscle qui se développe quand on l'entraîne, il peut apprendre de nouvelles choses mais pour cela il faut les répéter plusieurs fois, tout le monde est capable d'apprendre car tout le monde a un cerveau qui évolue, qui change, qui apprend...
- **Aider les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils font** en les questionnant sur leurs démarches pendant et après l'activité (métacognition*).
- **Pratiquer l'évaluation formative** tout au long de l'apprentissage : s'arrêter, analyser, ajuster.
- **Prévoir des niveaux différents** lors de la phase d'exercices ou d'accompagnement personnalisé.
- **Évoquer** les moments-clés de l'apprentissage (le quoi et le comment) pour laisser une trace sous la forme notamment de tableaux* d'ancrage recueillant les démarches utiles et vérifiées.
- **Prévoir des moments** pour expliquer que le cerveau retient mieux les informations sous certaines conditions (sens/pertinence des informations, regroupements et organisation, multiples répétitions dans le temps, quantité limitée d'informations, découverte multimodale des apprentissages tant sur le plan visuel, auditif, de la manipulation et des émotions, liens entre nouveaux et anciens contenus...) et grâce à la mise en place de méthodes (analogies, rappels indicés comme les moyens mnémotechniques, contexte dans lequel l'information a été donnée...). **Faire expérimenter ces méthodes.**

QUELS OUTILS ?

- Fiches de remédiation selon les difficultés de chacun
- Tableau d'ancrage présentant les éléments essentiels de la matière sous une forme vivante et dynamique (lapbook, flipbook...)
- Recueil des démarches éprouvées par soi et/ou par les autres sous forme d'un portfolio, d'un carnet de route ou d'un vadémécum placé à la fin d'un cahier. Un référentiel visible et accessible affiché à un endroit de la classe
- Cahier* des apprentissages complété en fin de journée, dans lequel l'élève réexplique, à sa façon (phrases, schémas, exemples...), une nouvelle chose qu'il a apprise durant sa journée d'école
- Outils pour mémoriser : cartes* mentales (mindmap), cartes* conceptuelles, fiches de procédure, référentiels...



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Faire voyager les traces personnelles (carnet de démarches, capsules vidéo faites par l'enseignant et/ou les élèves...) entre l'école et la maison.
- Expliquer en réunion de parents, dans un vocabulaire simple, le principe de la plasticité cérébrale (voir plus haut) et que l'intelligence est quelque chose qui se développe, qui n'est pas figé.
- Partager à propos des conditions qui favorisent la concentration de l'élève en classe et à la maison (l'endroit, les personnes, les moments...).
- Échanger sur l'attitude (langage corporel, mimiques, paroles...) de l'enfant quand il se sent en insécurité, quand il a peur, quand il éprouve des difficultés... afin de le soutenir lors des apprentissages.
- Partager les activités vécues par l'enfant via le cahier des apprentissages.

VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE

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

2.1 Développer
des opérations*
mentales de base

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE D'...

- **observer, comparer, raisonner** (de manière inductive* et déductive*), **conceptualiser, abstraire** ;
- **catégoriser, ordonner et modéliser** ;
- **élaborer des outils de modélisation** (représentation/schématisation du réel) ;
- **utiliser un vocabulaire et des supports langagiers** (en ce compris les langages médiatiques) permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie ;
- **développer des techniques de mémorisation.**

2.2 Prendre
conscience,
analyser et réguler
les opérations
mentales de base
(métier d'élève)

- **maitriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève »** ;
- **acquérir une conscience des apprentissages** :
 - ☒ expliciter le sens (utilité, valeur, pertinence pour le développement...) de ce qu'on fait et pourquoi on le fait de cette manière ;
 - ☒ prendre conscience des implications et des raisons des choix et communiquer à propos de ceux-ci ;
 - ☒ transformer en connaissances disciplinaires les apprentissages réalisés au travers des dispositifs pédagogiques (institutionnalisation du savoir) ;
 - ☒ analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition*) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie ;
 - ☒ appréhender l'erreur comme un élément normal situé dans le temps, un cheminement vers une occasion d'apprendre, de progresser ;
 - ☒ s'autoévaluer, c'est-à-dire identifier et évaluer ses savoirs, savoir-faire et compétences, ainsi que ceux à développer et à améliorer.
- **développer un environnement personnel d'apprentissage**, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques que l'élève mobilise et agence pour apprendre.
- **mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.**

Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

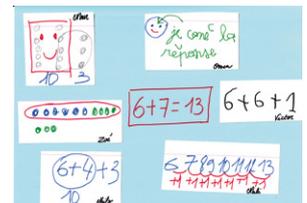
2.1. Développer des opérations* mentales de base

- Construire le concept de changement d'état de l'eau passant de l'état liquide à l'état solide en comparant deux bouteilles [SC 2.1.4].
- Associer des traces du passé à une des activités de son quotidien (pour jouer, pour apprendre, communiquer, se déplacer) en les observant, en les comparant... [SH 2.3.2].
- Schématiser, après avoir lu plusieurs lettres, la structure de celles-ci afin d'en faire un outil permettant d'en écrire d'autres [FR 4.4.1].
- Connaître et réinvestir le vocabulaire des actions motrices et des positions [EP&S-HME 1].
- Préciser les outils et le matériel nécessaires pour la réalisation de l'ange en fil de fer [FMTT 2.1].
- Réactiver les unités de grandeur à l'aide de cartes à pincer [MA 3.2.2].
- Copier de mémoire un mot après s'être déplacé dans la classe (copie différée) [FR 4.2.1].



2.2 Prendre conscience, analyser et réguler les opérations mentales de base (métier d'élève)

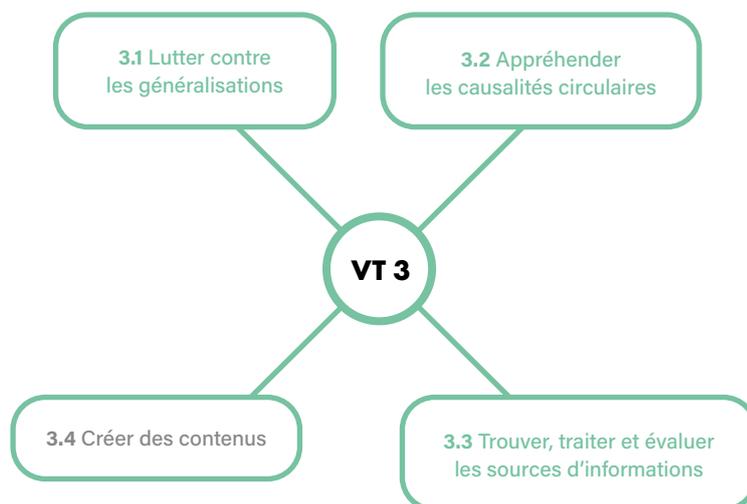
- Profiter de l'élaboration de la charte de vie pour s'interroger sur les limites de sa liberté en classe, dans la cour de récréation, à la maison [EPC 3.1].
- Prendre conscience que le trajet parcouru entre le mur des mots et son bureau a pour seul objectif de mémoriser la graphie du mot lu (copie différée) [FR 4.2.1].
- Oser s'opposer aux hypothèses portant sur les caractéristiques d'un vivant formulées par un ami [SC 1.1.2].
- Questionner le sens d'une activité vécue en classe et réfléchir sur les démarches mobilisables. Comprendre ce que l'activité lui a apporté pour sa vie quotidienne [EPC 1.3].
- Expliquer les raisons de l'organisation de son espace de travail (comme avoir la place suffisante, le matériel, les outils) pour réaliser la guirlande du printemps [FMTT 2.1] et prendre spontanément un casque antibruit pour s'aider à se concentrer tout au long de l'activité.
- Formuler le nouveau savoir (la décentration* en utilisant le vocabulaire spécifique) lié à l'activité vécue (mimes en cascade). Ce nouveau savoir est l'objectif d'apprentissage, les mimes le moyen [REL 2.1].
- Représenter sa stratégie pour calculer et la comparer à celles des autres. Observer en quoi sa stratégie est différente et s'autoréguler au besoin [MA 1.2.4].
- Expérimenter des sons pour illustrer certains passages de l'histoire en osant commettre des erreurs, en testant jusqu'au moment où le résultat correspond le plus aux intentions de l'histoire [ECA 2.3].
- Vérifier si tous les critères donnés au départ se trouvent bien dans l'imagier des couleurs : utilisation de toutes les langues parlées par les élèves [EL 2.2].
- Utiliser une des représentations du temps (calendrier, journal de classe...) pour se souvenir d'une activité à venir et du matériel nécessaire pour sa réalisation [SH 2.2.1].
- Garder des traces de la rencontre de personnes actives d'une communauté en utilisant un appareil photo et faire référence à ces photos comme moyen de réactivation [REL 3.2.1] [EaM].



VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

Développer une pensée critique et complexe requiert de recourir à des catégories* d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités* circulaires ainsi que de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel qu'en soit le support, y compris numérique.

(FWB, 2022)¹



QUELLES BALISES ?



L'esprit critique vise « à évaluer la solidité et le bienfondé d'une affirmation, d'une théorie ou d'une idée par un processus de questionnements et de mises en perspectives – pouvant à son tour aboutir (ou non) à la production d'une affirmation ou d'une théorie nouvelle » (Vincent-Lancrin et al., 2020, chapitre 2).

Développer une pensée critique et complexe sur un sujet dépend des connaissances spécifiques que l'on a sur celui-ci (SeGEC, 2021). Il est effectivement compliqué de développer cette habileté sur un sujet méconnu. De surcroît, elle peut impliquer divers types d'activités selon le sujet traité. Il importe donc de développer cette habileté en l'entraînant au sein de chaque discipline avec « des connaissances préalables dans le domaine d'application » (Vincent-Lancrin et al., 2020).

Les enjeux sont multiples et se déclinent à plusieurs niveaux :

- le développement d'une pensée critique et complexe contribue au **bien-être individuel** et à **l'existence des sociétés démocratiques** dans la mesure où elle permet au **citoyen** d'avoir un **avis éclairé**. La première visée de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté « Construire une pensée autonome et critique », s'inscrit d'ailleurs pleinement dans cette troisième visée transversale. « Elle [la pensée critique] permet aux élèves de questionner ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. [...] À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées. » (FWB, EPC, 2022, p. 79) ;
- l'esprit critique est une habileté qui sera de plus en plus importante dans **la vie professionnelle des individus**. Il sera plus recherché sur le **marché du travail** dans les décennies à venir. En effet, il permet une adaptation plus aisée aux **innovations** et à l'assimilation des changements qui en découlent ;
- à l'heure d'un **essor numérique** croissant, la pensée critique et complexe est plus que nécessaire afin que chaque individu puisse **traiter la multitude d'informations**, de faits, de points de vue, de théories et d'hypothèses à sa disposition, ce qui se travaille notamment via l'Éducation aux Médias ;
- cette visée permet d'**améliorer et d'approfondir les apprentissages scolaires**.

Notons que cette visée est étroitement liée à la créativité [VT 4]. Toutes deux requièrent des processus mentaux importants et similaires conduisant à réfléchir par soi-même. Mais tandis que la créativité met davantage l'accent sur l'imagination, l'esprit critique accorde plus de place à la recherche, à l'analyse et au tri des informations.

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



QUELLES DÉMARCHES ?

- **Confronter** les élèves à des **exemples** ou à des **problèmes authentiques et situés** dans le temps, l'espace...
- Prévoir **des moments de questionnement** lors des activités d'apprentissage pour émettre des avis, des hypothèses, réfléchir sur les informations reçues et sur leur fiabilité (prendre le temps).
- Aborder des **questions* ouvertes** qui invitent à des réponses nuancées, des situations complexes qui ne possèdent pas une seule bonne réponse.
- Mettre en évidence le **caractère dynamique et évolutif** des idées et des informations : une opinion ou un savoir peuvent évoluer dans le temps. Par ailleurs il peut y avoir des questions auxquelles nous n'avons pas encore de réponse.
- **Instaurer un climat bienveillant** dans lequel chacun peut émettre un avis sans se sentir jugé.
- Organiser des **jeux de rôles**, pour se décentrer*, pour observer qu'il peut exister plusieurs points de vue différents sur une même réalité.
- Organiser des **brainstormings*** pour formuler des idées multiples et entendre les idées des autres (pensée* divergente).
- **Réfléchir à des critères*** qui permettent **d'évaluer des contenus** et des sources d'informations.
- **Pratiquer le débat, la discussion, la réflexion** sur et à partir de critères de jugement et organiser des délibérations.
- **Définir les conditions d'échec** pour comprendre les conditions nécessaires au succès d'une idée.
- **Lister les avantages et les inconvénients** des conséquences d'une idée.
- **Formuler, tester et évaluer des hypothèses.**
- **Former à des démarches de recueil d'informations.**
- **Outiller pour décoder l'information** (pertinence, fiabilité, exactitude des sources, différence entre compréhension et interprétation).
- **Varié les sources d'informations** (documentaires, médias, personnes-ressources, mesures, expérimentation...).

QUELLE POSTURE ?



- **Accompagnateur** : anime, stimule les discussions et les débats en posant des questions, en reformulant, en interpellant, en manifestant un intérêt pour la prise en compte de la complexité et de la pensée critique.



QUELS OUTILS ?

- Conseil de classe/de coopération
- Jeux de rôle
- Brainstorming
- Débat démocratique, délibération philosophique, recherche collective de sens
- Diversité d'endroits où recueillir des ressources : bibliothèque de classe, d'école, ordinateur, tablette, personne-ressource, patrimoine...
- Carte* mentale (mind map), carte* conceptuelle
- Communauté* de recherche
- Outils et activités d'Éducation aux Médias



VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

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

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

3.1 Lutter contre les généralisations

- **recourir à des catégories* d'analyse multiples** pour lutter contre les généralisations/éviter les généralisations opérées au départ de cas particuliers ou des apparences et débouchant sur des stéréotypes*/préjugés*.

3.2 Appréhender les causalités* circulaires

- **développer une appréhension des causalités circulaires** (par exemple, les cercles* vicieux ou vertueux) et les interactions qui relient les éléments d'un système.

3.3 Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations quel qu'en soit le support, y compris numérique

- **s'initier à la recherche documentaire** en partant d'une démarche* heuristique ;
- **évaluer la fiabilité des informations**, pour déceler s'il s'agit de faits* avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés :
 - se poser les questions relatives au(x) producteur(s) et au contexte de production de l'information, pour identifier l'intention du producteur, son rapport aux informations traitées, les procédés utilisés pour produire un effet sur soi et sur autrui ;
 - se poser les questions relatives à la manière dont sont produites, diffusées et relayées les informations (déceler le cheminement de l'information, par exemple, s'il s'agit ou non d'informations de première main, recoupées, etc) ;
 - connaître de façon élémentaire le fonctionnement de plusieurs types de médias porteurs des informations traitées, dont numériques ;
- **synthétiser des informations**, ce qui suppose, notamment, la capacité à organiser les informations, à les mettre en forme et à en garder une trace sous des formats appropriés ;
- **s'initier aux principes de la citation et du référencement des sources** selon des normes ;
- **être attentif aux traces laissées en ligne** lors d'une utilisation des outils numériques.

3.4 Créer des contenus

- **créer des contenus**, au départ de productions existantes pour enrichir ses propres réalisations en respectant les règles et licences légales.



Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

3.1. Lutter contre les généralisations

- Suite à un incident relatif aux stéréotypes* de genre, organiser une discussion et analyser les différents points de vue [EPC 2.1].
- Dans le cadre de la découverte des états de la matière, identifier les limites des modèles « solides-liquides » [SC 2.1.6].
- Pratiquer un atelier philo-théo [REL 1.2].



3.2 Appréhender les causalités* circulaires

- Exprimer les effets sur soi des paroles, regards et actes d'autrui, et observer que des effets négatifs auront un impact à leur tour négatif sur ses actions (si un copain ne me respecte pas, je risque à mon tour de ne pas le respecter = cercle* vicieux) [REL 5.1].
- Lors de l'élaboration de la charte de la classe, s'interroger sur les effets de certains comportements et sur les conséquences potentielles sur soi et autrui (si je partage mon matériel avec mes camarades lorsqu'ils en ont besoin, mes camarades, à leur tour partageront leur matériel avec moi si j'en ai besoin = cercle* vertueux) [EPC 3.1].



3.3 Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations

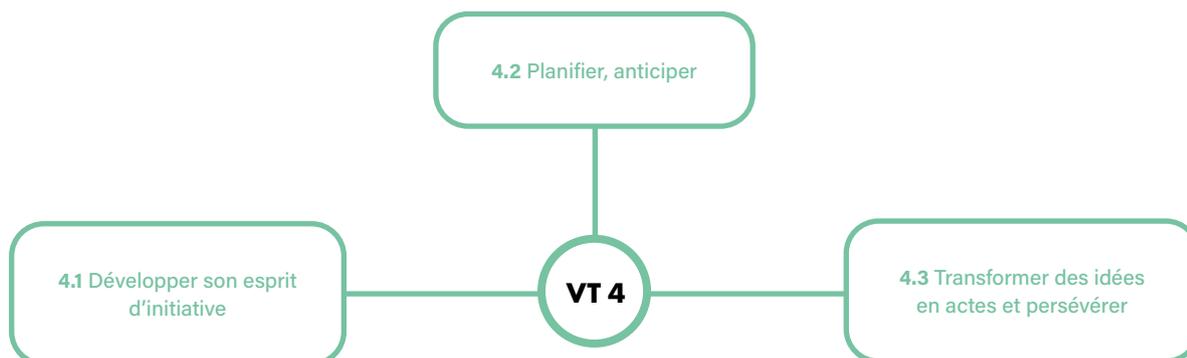
- Mener une enquête à propos des langues parlées dans son village pour repérer, dans son environnement, des situations de plurilinguisme [EL 1.1].
- Inviter, écouter, filmer l'histoire du grand-père d'un élève pour récolter des informations sur les générations précédentes [SH 2.3.1].
- Observer une affiche d'un spectacle pour identifier des informations utiles [ECA 3.1].
- Relever chaque jour la température et mesurer la quantité de pluie dans le cadre d'une station météo en classe [SC 2.1.2].
- Comparer deux articles pour comprendre la notion de point de vue (lecture distanciée) et s'interroger sur la pertinence des éléments du message [FR 2.3.9] [EaM].
- Citer, après lecture d'un album, des indices qui permettent de dire que l'histoire est imaginaire ou réelle [FR 3.3.7].
- Vérifier si l'opinion d'un autre élève sur la santé est fiable en consultant des sources pertinentes [EP&S-GSS 5].
- Discuter autour du concept du « vrai » après une situation de conflit vécue en classe [EPC 1.2].
- Structurer les informations découvertes sur les abeilles et réaliser une trace en utilisant le support le plus adéquat pour une campagne de sensibilisation [SC-AML-C3] [ErE] [EaM].
- Dessiner une situation entendue avec des lunettes mathématiques (s'éloigner du dessin artistique pour schématiser) [MA-AML-C1].
- Comparer des informations recueillies pour organiser les visites d'autres classes à une exposition et les présenter [MA-AML-C14].



VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

(FWB, 2022)¹



QUELLES BALISES ?



Cette visée est étroitement liée à la précédente. En effet, la créativité et l'esprit critique ont longtemps été travaillés comme une seule et même compétence cognitive car ils mobilisent tous deux le même processus de pensée complexe. Cependant, leur objectif est bel et bien différent. Là où l'esprit critique met l'accent sur la recherche, la créativité met l'accent sur l'imagination, le développement d'idées.

Être créatif, c'est être capable de penser et de produire quelque chose de neuf mais également de pouvoir apporter une innovation à quelque chose d'existant.

Le développement de la créativité chez l'élève permet de :

- **renforcer son identité** lorsqu'il fait preuve d'originalité ;
- **accroître son estime de lui-même** ;
- **exprimer certaines émotions, idées** même lorsqu'il est plus timide ;
- **s'ouvrir aux autres** en percevant les choses sous différents angles ;
- **travailler la concentration et l'autodiscipline** ;
- **favoriser la recherche d'idées et de solutions originales.**

Développer la créativité doit se faire dans l'ensemble des disciplines, cela ne concerne pas seulement le manuel ou l'artistique. En effet, être créatif, c'est aussi trouver différentes manières de résoudre un problème, émettre des hypothèses inédites, trouver différents moyens de les vérifier, interroger les lieux communs, questionner les réponses toutes faites...

La créativité est l'une des qualités principales à acquérir afin de favoriser l'autre pôle de cette 4^e visée : **l'esprit d'entreprendre**. Développer l'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la capacité à transformer des idées en actes, de l'engagement, de l'innovation, de la prise de risque, de la persévérance et de la créativité. Travailler cela, à l'école, contribue à développer **la persévérance scolaire** et favorise **la réussite éducative**. **Développer l'esprit d'entreprendre** est également indispensable à **l'adaptation aux nouveaux enjeux du XXI^e siècle**. En effet, développer l'esprit d'entreprendre permet de « préparer les jeunes à une trajectoire professionnelle non linéaire dans un contexte d'incertitude économique et d'évolution permanente. La meilleure réponse serait que chacun puisse devenir entreprenant, quel que soit le métier exercé, entrepreneur ou non » (Verzat & Toutain, 2014, p. 7). Les sociologues prédisent une société au sein de laquelle il sera plus nécessaire qu'aujourd'hui de s'adapter, se réajuster, se reconstruire. L'école peut aider les élèves à relever ces défis, avec esprit critique, esprit d'entreprendre et créativité.

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



QUELLES DÉMARCHES ?

- Mettre les élèves **en projet et/ou en situation de création**.
- Mettre les élèves dans **des situations complexes** menant à la recherche de solutions inédites.
- Prévoir **des moments pour la réalisation de projets** individuels et collectifs.
- **Rebondir sur les idées de projets** suggérées par les élèves (recadrer, stimuler...).
- Créer **un environnement de classe rassurant** permettant de laisser libre cours à l'imagination des élèves.
- Aider les élèves à **planifier leurs différentes responsabilités** en fonction des étapes de la tâche à réaliser.
- Guider les élèves en **décomposant les différentes tâches** et prévoir **des moments de réaménagement**.
- **Répartir les tâches** entre les différents élèves du groupe de travail.
- **Prévoir l'espace de travail adéquat** en fonction du projet/de la tâche à mener afin de favoriser la créativité.
- **Fournir le matériel** et/ou présenter des personnes-ressources contribuant à la réalisation de la tâche.
- **Organiser une évaluation collective** du projet/de la tâche réalisé(e).
- **Laisser les élèves s'exprimer**, faire leurs propres découvertes sans obligation de résultat.
- **Stimuler régulièrement l'imagination**.

QUELLES POSTURES ?



- **Partenaire** : travaille main dans la main avec les élèves vers un objectif commun.
- **Accompagnateur/organisateur** : aide les élèves à organiser leur travail.
- **Motivateur** : aide les élèves à aller au bout d'un projet, d'une tâche.

QUELS OUTILS ?

- Outils favorisant le travail coopératif : feuille de route, règle de vie pour un travail d'équipe...
- Calendrier des échéances
- Bac créatif : matériel divers permettant de s'exprimer (crayons, papiers colorés, vieux morceaux de tissus, instruments de musique...)
- Brainstorming* collectif
- Communauté* de recherche
- Méthode « Cap Ten » : www.capten.be



Cap'ten®



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Inviter les parents à découvrir les projets réalisés par leur enfant.
- Mobiliser les parents en tant que personnes-ressources pour participer à la mise en place du projet (un charpentier pour aider à la réalisation des décors, un musicien pour la sonorisation, un guide nature pour découvrir l'environnement, un pompier pour préparer le projet « sécurité »...).
- Partager avec les parents des activités créatives pouvant être aussi réalisées à la maison.

VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

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

4.1 Développer son esprit d'initiative

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **oser entreprendre**, prendre des initiatives.

4.2 Planifier, anticiper

- **planifier, gérer et organiser des projets** en vue de la réalisation d'objectifs ;
- **anticiper les conséquences et les effets**, pour soi ou pour autrui, de sa production ;
- **découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches** proposées, repérer les actions « qui fonctionnent » et **les facteurs explicatifs**, de manière à pouvoir créer des « **combinaisons inédites** ».

4.3 Transformer des idées en actes et persévérer

- apprendre à se connaître pour trouver **une voie d'expression personnelle** ;
- **réaliser une œuvre**, une production médiatique ou un projet ;
- s'engager dans **des actions concrètes**, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit **seul ou collectivement**, de façon graduellement autonome.

Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

4.1 Développer son esprit d'initiative

- Choisir les œuvres d'un artiste afin de créer une exposition « À la manière de... » [ECA 1.3].
- Se fixer individuellement un objectif quant au nombre de carrés réalisables en utilisant 1 à 7 pièces du carré de Metz [MA-AML-C3].
- Se fixer un objectif de fin d'année lié à son projet personnel à présenter aux autres élèves (Qu'ai-je envie de dire sur moi ? Qu'ai-je envie de présenter aux autres ? Pourquoi ?) [FR 1.3.1].
- Lors de la réalisation d'une fresque collective, oser prendre des initiatives et faire des choix personnels de couleurs [ECA 1.3].
- Dans le cadre de la réalisation d'un spectacle théâtral, choisir ce à quoi on aimerait participer (rôles, musique, décors, costumes...) [ECA 3.3].



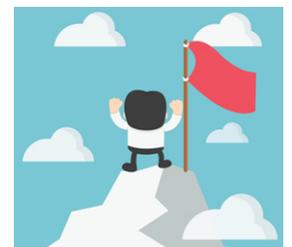
4.2 Planifier, anticiper

- Lors de la réalisation d'un ouvrage, organiser son espace de travail en préparant les éléments nécessaires à la réalisation, le matériel... [FMTT-CC 1].
- Dans le cadre de la création du spectacle de danse, élaborer un calendrier des tâches à réaliser pour planifier le travail dans le temps (apprentissage des danses, réalisation des costumes, création des invitations...) [ECA 1.3] [SH 2.2.1].
- Lors de la création d'une histoire collective, imaginer au préalable ce qui pourrait faire peur aux futurs lecteurs [FR 1.4.1].
- Dans le cadre de la construction des solides et des figures, choisir du matériel et la démarche à utiliser. Partager aux autres sa manière de procéder [MA 2.2.2].



4.3 Transformer des idées en actes et persévérer

- Lors de la création d'un livret sur l'automne, expliquer aux autres membres de son groupe comment prendre correctement la température après avoir expérimenté (choix du bon thermomètre, choisir le bon endroit...) [SC-AML-C6].
- Créer un projet sur la protection des abeilles en petit groupe et le mener jusqu'au bout [SC-C3] [ErE].
- Créer un album en s'inspirant d'autres livres de la bibliothèque [FR 4.1.1].
- Tracer des rectangles et des carrés sur du papier tramé pour réaliser une œuvre à la manière de Mondrian [MA 2.2.3].
- Écrire une histoire en utilisant toutes les langues de la classe [EL 1.1].
- Imaginer et dessiner son monde idéal par équipe après en avoir discuté [EPC 4.2].
- Inventer de nouveaux mouvements en improvisant individuellement sur une musique proposée [EP&S-HME 4].
- Réaliser une fresque suite à la découverte des engagements du pape François [REL 3.2.3] et atteindre l'objectif fixé.



VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAÎTRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

(FWB, 2022)¹



QUELLES BALISES ?



L'objectif de cette visée au début de l'école primaire est **d'ouvrir l'élève à la diversité professionnelle** et non pas déjà, à ce stade de la scolarité, de l'amener à faire des choix professionnels.

Trois étapes progressives peuvent être envisagées lors de la découverte d'un métier avec les élèves :

- avoir une **réflexion sur le sens du métier** ;
- proposer des **jeux et des activités pour découvrir les métiers** ;
- vivre des **rencontres avec des professionnels** de différents secteurs.

Une vigilance particulière est à porter sur le choix de la présentation des métiers afin de **déjouer les stéréotypes*** sur les métiers « de fille » ou « de garçon » en montrant des exemples de professionnels des deux genres, mais aussi de montrer dans les différents métiers des personnes qui reflètent la diversité de notre société (personnes issues de différentes cultures, personnes porteuses d'un handicap...).

Les apprentissages disciplinaires et les découvertes des élèves constituent des opportunités intéressantes pour intégrer des métiers ou des sphères professionnelles dans le vécu de la classe.

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



QUELLES DÉMARCHES ?

- Créer des **partenariats avec des écoles secondaires ayant des filières techniques** pour des activités bien spécifiques.
- Se renseigner auprès de différents **organismes** qui organisent des **découvertes de métiers** pour les plus jeunes que ce soit à l'extérieur de l'école ou bien en les invitant en classe.
- Vivre des **rencontres avec le milieu professionnel** au minimum **une fois par trimestre**.
- Veiller à rencontrer **différents types de milieux professionnels** (secteurs marchand et non marchand, métiers manuels, artistiques, de bureaux, sociaux...).
- Profiter des **occasions disciplinaires** pour s'ouvrir au monde professionnel (Dans quelles situations aurions-nous besoin d'utiliser tels ou tels savoir-faire ? Quels métiers y sont associés ?).

QUELLES POSTURES ?



- **Curieux** : permet la découverte de métiers moins connus des élèves (évolutions des métiers, nouveaux métiers), interroge les élèves sur leurs représentations au sujet de certaines professions.
- **Facilitateur*** : au sein des activités de classe déjoue les stéréotypes* de genre, facilite les échanges sur des sujets qui font débat (préjugés*, stéréotypes, discriminations).
- **Proactif** : recherche les contacts possibles avec des sphères professionnelles en amont de la conception des apprentissages, rencontre les professionnels afin de préparer la découverte avec les élèves.

QUELS OUTILS ?

- Jeux de cartes sur les métiers : Memory, J'ai... qui a ?, mimes, 7 familles...
- Jeux de loto, de domino des métiers
- Jeux de devinettes

J'ai le menuisier,
qui a la construction
d'un meuble ?



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Proposer aux parents de compléter un listing avec leurs talents ou professions qu'ils pourraient proposer de faire découvrir dans le cadre scolaire.
- Informer les familles de cet esprit d'ouverture vers un monde professionnel sans stéréotype (lié au genre, à la culture, au handicap...).
- Carnet évolutif pour garder une trace des professionnels rencontrés et des métiers découverts.
- Organiser en collaboration avec les parents, une semaine autour des métiers des membres de la famille.
- Inviter un grand frère, une grande sœur ou un cousin à venir expliquer les études qu'il fait et le type de filière ou d'école qu'il fréquente.

VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAÎTRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

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

5.1 Découvrir ce que le monde extérieur offre en matière de filières et de métiers (liens)

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **découvrir différents milieux professionnels et leur diversité** (que ce soit dans les secteurs primaire, secondaire, tertiaire, privé, public, socioculturel, associatif, des ONG, des médias, des interlocuteurs* sociaux, etc.) ;
- **être sensibilisés tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socio-professionnels** ;
- **identifier les stéréotypes*** pesant sur les études et les professions, dont les stéréotypes de genre ;
- **développer sa capacité à comprendre et à agir dans le monde de l'économie** :
 - être capable d'expliquer les notions relatives aux différentes formes d'entreprises, au marché et au droit du travail, au travail, aux interlocuteurs sociaux, aux initiatives citoyennes et socioculturelles, aux ONG et développer un regard critique sur ces notions ;
 - être capable d'expliquer les notions relatives à la consommation et à la formation des revenus, devenir un consommateur capable de faire des choix éclairés, responsables et éthiques, reposant notamment sur l'acquisition d'une littératie* financière et fiscale.

5.2 Établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine

- **relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options** qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers ;
- **découvrir les différentes options et filières de formation** ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun ;
- relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formation ;
- **transposer des problèmes locaux vers des enjeux globaux** pour prendre conscience des interdépendances mondiales et de notre responsabilité locale et globale via nos actions (individuelles et collectives) sur les autres et sur le monde.



Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

5.1 Découvrir ce que le monde extérieur offre en matière de filières et de métiers

- Préparer la rencontre de l'auteur de « Un lion à la maison » suite à la lecture de l'album et s'interroger sur ce métier **[FR 2.1.2]**.
- Profiter de l'arrivée d'un élève afghan pour se renseigner sur le métier d'interprète **[EL 3.1]**.
- Réaliser une visite guidée du musée du masque dans le cadre d'un projet multiculturel et en profiter pour découvrir les différents métiers liés au musée **[ECA-AML-C4]**.
- Se former à des techniques de gestion des émotions et du stress avec un parent psychologue **[EP&S-GSS 3]**.
- S'inspirer des œuvres symétriques d'un bijoutier pour en créer de nouvelles à lui proposer et se renseigner sur la manière dont il a appris son métier **[MA 2.2.5]**.
- Choisir parmi plusieurs photos de métiers découverts en classe, ceux qui véhiculent des stéréotypes* ou des discriminations filles/garçons **[EPC 2.1]**.
- S'interroger sur le nombre de femmes exerçant le métier d'enseignant au sein de notre école **[EPC 2.1]**.
- Organiser un échange suite à une discrimination vécue dans le cadre scolaire concernant l'accès aux filles au terrain de football **[EPC 2.1]**.
- Rencontrer des personnes proches (dans le quartier, l'école, les familles...) engagées dans des associations chrétiennes pour sensibiliser à certains enjeux éthiques **[REL 3.2.3]**.
- Sur base d'une série de photos, trier celles qui satisfont des besoins et celles qui satisfont des envies **[EPC 2.1]**.
- Après avoir rencontré les différents acteurs du quartier, comparer la répartition hommes/femmes **[SH 3.2.1]**.
- Observer les légumes et les fruits des étals d'un producteur local à plusieurs moments de l'année pour sensibiliser à la consommation responsable **[SC 1.4.1]**.
- Découvrir les différents métiers exercés dans le quartier d'un point de vue économique et social **[SH 3.1.1-3.2.1]**.



5.2 Établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine

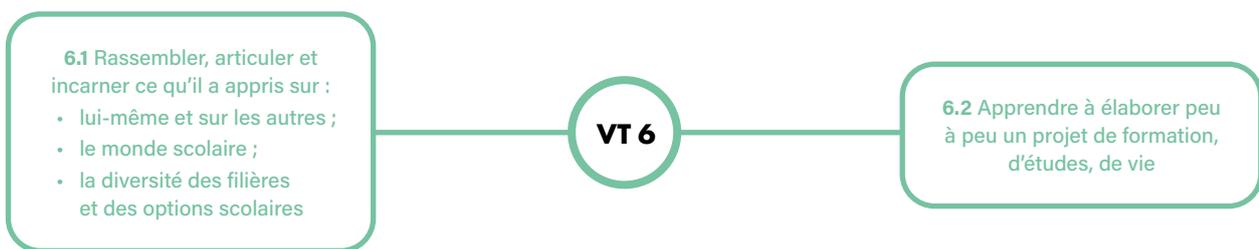
- Automatiser des gestes techniques observés chez un étudiant en cuisine pour réaliser une soupe de légumes et prendre conscience que ce sont des gestes qui nécessitent un apprentissage et de l'entraînement **[FMTT 1.1]**.
- Avant d'aborder un apprentissage sur les mesures de longueur, rencontrer un couturier afin qu'il explique toutes les étapes pour réaliser un vêtement (prendre différentes mesures de longueurs des bras, des épaules, utiliser un patron...) **[MA-C6]**.
- Suite au travail sur les périmètres, lister les métiers ou les actions pour lesquels il est utile de développer ces savoirs et savoir-faire **[MA 3.3.1]**.
- Après le travail d'identification des différentes pièces et billets, s'interroger sur les métiers qui les manipulent (commerçants, banquiers, restaurateurs...) **[SH 3.1.1-3.1.2]**.
- Suite à la lecture d'un récit sur les traces du passé, se renseigner sur le métier de télégraphiste pour savoir si ce métier existe encore aujourd'hui **[SH 2.3.2]**.



VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS : ANTICIPER ET POSER DES CHOIX

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

(FWB, 2022)¹



QUELLES BALISES ?



Cette visée possède de **nombreuses connexions** avec les visées précédentes [VT 1-3-4-5]. En première et deuxième primaires, elle se développe essentiellement par la **mise en place d'activités qui vont permettre à l'élève de faire des choix éclairés et de pouvoir les expliquer** (ex. : J'ai choisi telle démarche de calcul car... ; j'ai choisi ce livre parce que...). Ces choix, sont à ce stade de la scolarité, à prendre dans des activités ou projets issus de la vie quotidienne de la classe.

Dans cette perspective, cette visée participe à « ancrer la dynamique du choix dans une meilleure connaissance de soi et pas uniquement sur des projections de ce que l'on aimerait faire plus tard » (FWB, 2017, p. 13).

La **rencontre avec le monde professionnel** permet à l'élève de **se projeter dans l'avenir en fonction de ses goûts et de ses intérêts actuels**. Il importe pour cela de travailler sur l'identification de ceux-ci au sein des différentes activités de classe (Qu'est-ce qui m'a plu dans cette activité ? Quelles ont été mes forces ou mes difficultés dans la réalisation de cette tâche ?).

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



QUELLES DÉMARCHES ?

- Favoriser les dispositifs pédagogiques qui laissent la place à la **mise en projet personnel ou collectif**.
- Construire, avec les élèves, des **supports soutenant la gestion d'un projet**, de l'idée à la concrétisation.
- Offrir la possibilité aux élèves de rencontrer des personnes ayant réalisé des projets spécifiques.
- Créer des **partenariats avec des Asbl ou des entrepreneurs** en lien avec des réalités d'école, l'actualité ou bien en lien avec des contenus pédagogiques.
- Mener au moins **un projet collectif et un projet personnel par an**.
- Favoriser des dispositifs pédagogiques qui laissent **l'opportunité à l'élève de faire des choix**.
- Dessiner ou décrire le résultat final auquel l'élève souhaite aboutir au terme d'un projet.
- **Lister les avantages et inconvénients** d'un choix avant de prendre sa décision.
- Imaginer, dessiner ou décrire, individuellement ou collectivement, comment serait notre classe, notre école, notre ville, notre monde si tel ou tel élément était différent.
- Prendre le temps d'organiser des **débats qui invitent à faire des choix collectifs ou sociétaux** [EPC 4.1].

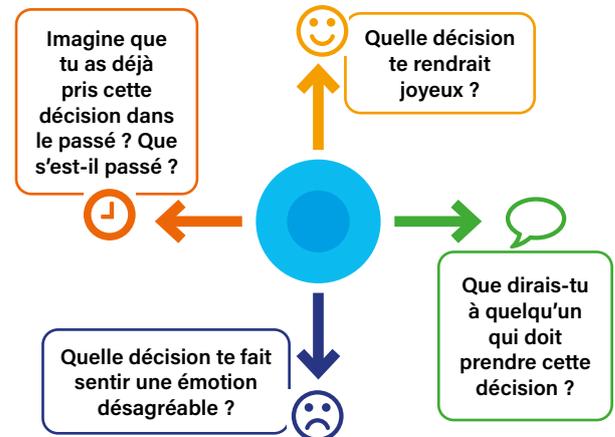
QUELLES POSTURES ?



- **Médiateur** : intervient face à des situations d'expression de stéréotypes* (ex. : stéréotypes filles-garçons, stéréotypes liés à la culture ou la religion, etc.) afin d'amener les élèves à déconstruire ceux-ci et assure sa fonction de garant des libertés face au poids des normes ou des effets de groupe.
- **Facilitateur*** : incite les élèves à la verbalisation de leurs démarches et de leurs choix ; interroge les émotions ressenties par les élèves avant et après une prise de décision.
- **Ouvert** : offre des possibilités de choix aux élèves au sein des activités de classe et les accompagne dans cette démarche.

QUELS OUTILS ?

- Carnet de route avec les étapes à suivre pour élaborer un projet
- Blason pour identifier ses forces, ses hobbies, ses besoins, ses projets
- Fleurs des réussites, arbres des forces
- Matrice des décisions (avantages, inconvénients)
- Carrefour des décisions¹



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Ouvrir la porte aux parents qui souhaitent s'investir ou initier des actions dans un projet de classe ou d'école.
- Informer de la culture de l'école en matière de choix ainsi que des activités vécues indépendamment du genre.
- Communiquer clairement sur les projets programmés : objectif, durée, avancement.
- Communiquer autour des intérêts de l'enfant (ses goûts, ses hobbies, ses forces, ses rêves...).

1. PAPA POSITIVE !. (2020, février). *La boîte à décisions : un outil pour aider à prendre des décisions*. <https://papapositive.fr/wp-content/uploads/2020/02/boite-%C3%A0-d-%C3%A9cisions.pdf>

**VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS :
ANTICIPER ET POSER DES CHOIX**

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

6.1 Rassembler, articuler et incarner ce qu'il a appris sur :

- lui-même et sur les autres ;
- le monde scolaire ;
- la diversité des filières et des options scolaires

6.2 Apprendre à élaborer peu à peu un projet de formation, d'études, de vie

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...

- **développer sa capacité à pouvoir agir sur sa vie**, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir ;
 - **transformer des connaissances et des observations en choix et en actions** qui les concrétisent ;
 - **repérer et critiquer des facteurs, explicites et implicites**, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun : stéréotypes* de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, goûts, projet, poursuite d'études...
-
- **développer divers scénarios de son avenir** et être capable de s'y projeter ;
 - **être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage** tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles ;
 - **argumenter ses choix.**

Exemples non exhaustifs de situations de classe en P1-P2

6.1 Rassembler, articuler et incarner ses apprentissages sur :

- lui-même et sur les autres ;
- le monde scolaire ;
- la diversité des filières et des options scolaires.

- Agir pour sensibiliser à la protection de différentes espèces d'abeilles [SC-AML-C3].
- Découvrir un album¹ sur l'amélioration du monde et échanger sur les idées proposées [EPC 4.2].
- Suite à une observation de plusieurs semaines autour des collations des élèves de la classe, faire un choix collectif d'une collation saine pour tous [EP&S-GSS 5].
- Suite à la participation à un concours de lecture d'albums de jeunesse [FR 3.8.1], voter pour son livre préféré et donner trois éléments en faveur du livre choisi [FR 3] [EPC 1.3].
- Suite à la préparation d'un spectacle de chant ou de théâtre, s'interroger sur ce qui a été agréable ou désagréable durant cette préparation [ECA 2.4-3.4].
- Suite à la réalisation de nichoirs à insectes, identifier quelles ont été les forces et les difficultés personnelles de chacun pour réaliser cette tâche [FMTT-AML-C5].
- Avant un projet de classes vertes, identifier ce qui compte pour soi et écouter ce qui compte pour les autres afin de vivre ce projet dans une ambiance sereine [EPC 2.2].



6.2 Apprendre à élaborer peu à peu un projet de formation, d'études, de vie

- Lors d'une prise de parole préparée, présenter, à la classe, son projet d'avenir (famille, métier, hobby...) [FR 1.3.1].
- Suite à la rencontre avec un artiste, exprimer son ressenti par rapport au parcours de vie de celui-ci [ECA-C1].
- Réaliser une œuvre artistique en se représentant à l'âge adulte [ECA 1.3].
- Imaginer une petite scène représentant l'élève en situation de vie future [ECA 3.3].



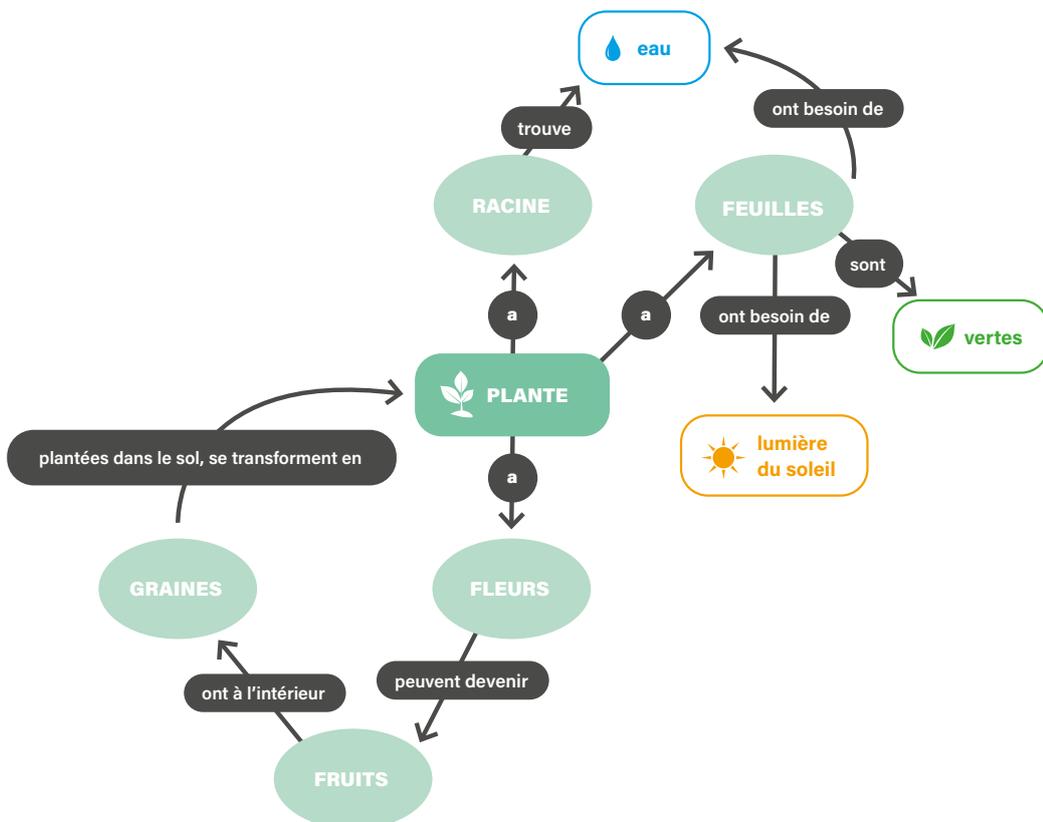
1. COUËLLE, J. (2013). *Cent enfants imaginent comment changer le monde*. Éditions de la Bagnole.

GLOSSAIRE

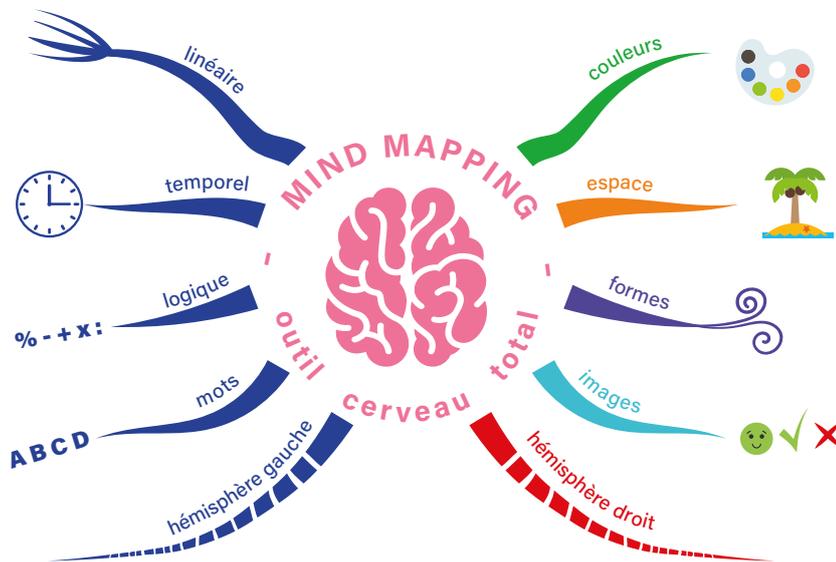
BRAINSTORMING : anglicisme désignant dans sa traduction littérale « tempête de cerveau », en français « remue-méninges ». Il s'agit d'une méthode collective et créative consacrée à l'émergence d'idées ou à la résolution de problèmes. Méthode inventée à partir de 1940 par Alex Osborn.

CAHIER DES APPRENTISSAGES : cahier dans lequel, en fin de journée, l'élève réexplique à sa façon (phrases, schémas, exemples...) une nouvelle chose qu'il a apprise durant sa journée d'école. C'est une occasion de dialoguer avec la famille. Cela réactive les apprentissages. Le lendemain, l'enseignant peut vérifier le cahier et identifier les élèves dont la compréhension est lacunaire ou erronée. Le sujet peut être au choix de l'élève ou bien imposé par l'enseignant.

CARTE CONCEPTUELLE : outil permettant de définir un concept et d'en donner une représentation structurée. Carte en étoile avec comme point de départ, la notion ou le concept à définir. Tous les liens sous forme de flèches partent de ce concept à définir et l'associent à divers autres concepts. Chaque lien est nommé par un mot qui précise la relation entre les concepts.



CARTE MENTALE (MINDMAP) : appelée aussi schéma ou carte heuristique, en anglais « mind-map ». Elle est la représentation du chemin de la pensée. Celle-ci est donc généralement personnelle et utilisée pour faciliter la mise en mémoire d'un contenu et en explorer tous les aspects. Elle est souvent accompagnée de pictogrammes, de dessins et de couleurs.



CATÉGORIES : classe dans laquelle on place les éléments/objets de même nature.

CAUSALITÉ CIRCULAIRE : en opposition à la causalité linéaire (1 cause-1 effet) qui ignore la complexité des liens entre les éléments, la causalité circulaire perçoit les choses (effets, causes, comportements) reliées entre elles par des boucles pouvant ainsi amener la cause à devenir un effet et inversement. Il s'agit d'une conception qui élargit le regard afin de prendre en compte les éléments en amont, en aval et tout autour de la cause et des effets.

CERCLE VERTUEUX : ensemble de causes et d'effets qui forment une boucle améliorant la situation (ex. : plus on sourit, plus le monde autour de soi est souriant).

CERCLE VICIEUX : ensemble de causes et d'effets qui forment une boucle dégradant la situation car l'effet négatif amplifie les causes qui le provoquent (ex. : l'effet boule de neige).

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : dispositif pédagogique élaboré par C.-S. Pierce et diffusé dans le monde scolaire par J. Dewey. La communauté de recherche place les participants en situation de coopération « pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête commune, qui cherche à dépasser l'addition des points de vue, pour atteindre une vision plus complexe de la question traitée » (La Communauté de Recherche Philosophique de Mathew Lipman, s.d., p. 4).

CONSCIENCE DE SOI : « ... sentiment qui caractérise pour un individu la certitude de sa propre existence. » (Kartable, s.d.)

CRITÈRE : une qualité employée pour comparer des objets, des personnes.

(SE) DÉCENTRER – DÉCENTREMENT : entrevoir une autre réalité que la sienne dans le but de se mettre à la place de l'autre et de comprendre les circonstances de ses stratégies mentales, de l'attitude adoptée et de ses émotions ressenties. C'est la capacité de comprendre et d'entrevoir, dans la même situation vécue avec des pairs, d'autres points de vue, d'autres moyens d'expression et d'autres réactions.

DÉMARCHE HEURISTIQUE : qui s'apparente à une démarche de recherche sur base d'un questionnement émanant de l'élève, en opposition à la transmission de savoirs.

DÉTERMINISME : « théorie philosophique selon laquelle les phénomènes naturels et les faits humains sont causés par leurs antécédents. » (Larousse, s.d.)

ÉGOCENTRÉ : centré sur soi-même.

ETHNOCENTRÉ : centré sur sa propre culture.

FACILITATEUR : l'un des rôles joués par l'enseignant lors des apprentissages. Le facilitateur établit un climat serein, aide à clarifier les projets des élèves, prend en compte le désir de chaque élève. Il est la force motivante qui soutient un apprentissage significatif et peut devenir lui-même un participant en apprentissage.

FAIT AVÉRÉ : ce qui est arrivé, ce qui a lieu.

INTERLOCUTEURS SOCIAUX : utilisé dans le langage politique, terme désignant des agents économiques participant à des négociations sociales, ils représentent les intérêts du monde du travail (conditions de travail, normes salariales, formations continues...).

LITTÉRATIE : ce concept renvoie à la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen dans la société.

MÉTACOGNITION : regroupe les représentations mentales qu'une personne se fait de ses propres activités mentales. Pour un élève, il s'agit de comprendre comment il apprend, résout un problème, mémorise, etc. afin de pouvoir réguler ses pratiques et ses démarches d'apprentissage.

OPÉRATION MENTALE : action générique gérée par les fonctions exécutives pour traiter des informations. Les actions mentales sont par exemples l'observation, la comparaison, la modélisation, l'utilisation de stratégies...

PENSÉE DIVERGENTE : capacité de notre pensée, à envisager des solutions multiples et créatives à un même problème.

PRÉJUGÉ : jugement, croyance, opinion préconçue sans argument que l'on base sur un stéréotype* souvent influencé par l'éducation.

QUESTION OUVERTE : en opposition à une question fermée qui induit une réponse courte et préétablie, la question ouverte offre la possibilité d'apporter une réponse ou des réponses plus ou moins longues apportant des détails complémentaires en des termes non établis préalablement.

SURSOIR : suspendre temporairement une action, imposer un délai supplémentaire.

SOCIOCENTRÉ : en opposition à « égocentré* ». Tourné vers la société, la collaboration et la vie en communauté.

STÉRÉOTYPE : représentation toute faite, propre à ses connaissances, réduisant les particularités par rapport à une personne ou un groupe de personnes. Opinion sans réflexion et non soumise à un examen critique.

TABLEAU D'ANCRAGE : outil de référence reflétant les notions enseignées ou certaines démarches utiles à un apprentissage ou à la réalisation d'une tâche. Construit avec les élèves, il comporte un titre accrocheur, utilise un langage reflétant le vocabulaire des élèves et est construit de manière très visuelle (emploi de couleurs, de flèches, de post-it, de dessins...).

TUTORAT : accompagnement formatif entre pairs.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHETTE-SARRASIN, J., NENCIOVICI, L., BRAULT FOISY, L.-M., ALLAIRE-DUQUETTE, G., RIOPEL, M., MASSON, S. (2018). *Croissance sur la motivation, la réussite et l'activité cérébrale : une méta-analyse*. Elsevier.
- CONSCIENCE. (s.d.) Dans *Kartable*. <https://www.kartable.fr/ressources/philosophie/cours/la-conscience/11213>
- CONSCIENCE DE SOI. (s.d.) Dans *Kartable*. <https://www.kartable.fr/ressources/philosophie/cours/la-conscience/11213>
- DÉCOUVRIR LES MÉTIERS À L'ÉCOLE PRIMAIRE. (2015). *apel.fr*. https://www.apel.fr/fileadmin/user_upload/documents/espaceprive/bdiorientation/BDIO_8_Decouvrir_les_metiers_en_primaire.pdf
- DEHAENE, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage ou ce que nous disent les neurosciences*. ParisTech Review. http://www.neurosup.fr/fs/Root/bx17m-Les_quatre_piliers_de_l_apprentissage_Stanislas_Dehaene.pdf
- DESSY, N. (2016). *La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle*. (dumas-01388185f). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388185/document>
- DÉTERMINISME. (s.d.). Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9terminisme/24804#:~:text=1,sont%20caus%C3%A9s%20par%20leurs%20ant%C3%A9c%C3%A9dents.&text=Encha%C3%AEnement%20de%20cause%20%C3%A0%20effet%20entre%20deux%20ou%20plusieurs%20ph%C3%A9nom%C3%A8nes>.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2017). *Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, EPC). (2022). *Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, ECA). (2022). *Référentiel d'éducation culturelle et artistique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, EP&S). (2022). *Référentiel d'éducation physique et à la santé*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FRALA). (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FMTTN). (2022). *Référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, MA). (2022). *Référentiel de mathématiques*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, SC). (2022). *Référentiel de sciences*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de sciences humaines, de formation historique, géographique, économique et sociale*.
- La Communauté de recherche Philosophique de Matthew Lipman*. (s. d.). Philocité. https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CRP_Lipman.pdf
- PAPA POSITIVE !. (2020, février). *La boîte à décisions : un outil pour aider à prendre des décisions*. <https://papapositive.fr/wp-content/uploads/2020/02/boite-%C3%A0-d%C3%A9cisions.pdf>

PERRENOUD, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Éditeur.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. (2021, aout 20). « *L'école au cœur des transitions ? Connaissances, questionnement et engagement* » [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bpMU6rwUEh8>

TOSCANI, P. (2012). *Apprendre avec les neurosciences, rien ne se joue avant 6 ans*. Chronique sociale.

VERZAT, C. & TOUTAIN, O. (2014). *Entrainer l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre ?*. Cahiers de l'action, 41, 7-17. <https://doi.org/10.3917/cact.041.0007>

VIANIN, P. (2011). *Neurosciences cognitives et pédagogie spécialisée : un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs*, Dossier « Neurosciences – Entre enthousiasmes et réticences », Éducateur 09.

VINCENT-LANCRIN, S., GONZÁLEZ-SANCHO, C., BOUCKAERT, M., DE LUCA, F., FERNÁNDEZ-BARRERRA, M., JACOTIN, G., URGEL, J., VIDAL, Q. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE. Paris. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>.





AUTRES ÉLÉMENTS

TRANSVERSAUX



INTRODUCTION	61
1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)	62
2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)	66
3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)	68
4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ErE)	70
5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS)	72
6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)	74
GLOSSAIRE	77
BIBLIOGRAPHIE	78

INTRODUCTION

AUTRES ÉLÉMENTS TRANSVERSAUX DU TRONC COMMUN

En complémentarité des Visées Transversales, six éléments sont à travailler au travers des différents savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires. Ceux-ci ne sont pas à considérer comme des disciplines.

1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève est confronté à une diversité d'emplois du français propres à l'école, dont la langue de scolarisation (FLSco). Selon leur parcours, les élèves sont plus ou moins familiarisés à cette dimension de la langue, ce qui peut créer certaines inégalités au sein de la classe. L'apprentissage du FLSco doit être l'une des préoccupations de chaque enseignant quelle que soit la discipline car il favorise la compréhension des apprentissages scolaires et réduit la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)

Les fonctions exécutives sont des habiletés cognitives qui permettent de faciliter l'adaptation à des situations nouvelles. Elles se construisent au fur et à mesure des apprentissages.

3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)

4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ErE)

5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS)

Les modes de vie personnelle, familiale, sociale ou professionnelle ne cessent d'évoluer. La relation aux médias et à l'information a été profondément modifiée en quelques décennies. Les changements climatiques, les enjeux environnementaux et les différentes dimensions (relationnelle, affective et sexuelle) de l'humain constituent des défis inédits pour l'humanité. L'École du XXI^e siècle initie les élèves à ces enjeux contemporains à travers différentes « éducations » transversales.

Ces trois éducations transversales prennent principalement ancrage au sein de contenus disciplinaires ou transversaux. Mais elles peuvent également être des **sources de réflexions et d'actions** à mener à l'école.

6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)

Le tronc commun a pour ambition de proposer aux élèves un **Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique** durant l'ensemble de leur scolarité. Cette ambition est traduite clairement au sein du référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique mais aussi au travers d'autres disciplines comme le Français (la littérature de jeunesse par exemple), les Mathématiques (les différentes manières de calculer à travers les différentes périodes historiques)... La culture, la sensibilisation artistique et le développement de la créativité traversent l'ensemble des référentiels.

1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLS_{co})

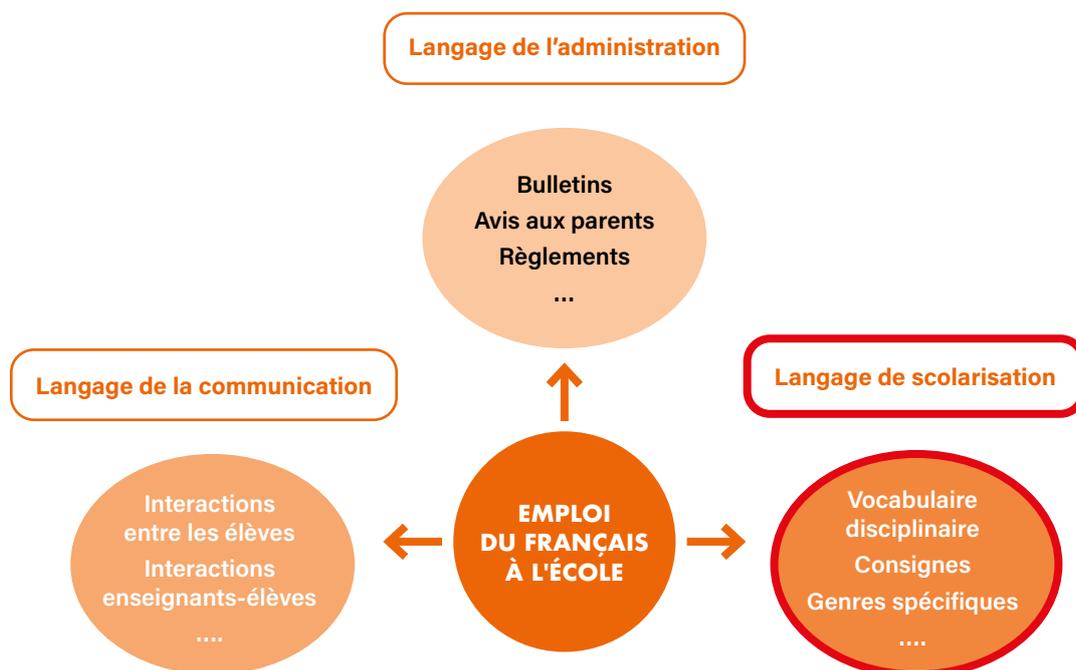
Avant son entrée à l'école, l'enfant – quelle que soit sa langue maternelle – a appris à parler grâce aux interactions avec son entourage. Il s'agit de la « langue de communication familière ». À son entrée à l'école, l'élève a acquis « les bases élémentaires de la communication : il sait demander, désigner, exprimer un refus, un regret, un désir » (FRB, 2019, p. 59). Toutefois, au sein d'une classe – quelle que soit l'année –, des écarts considérables existent entre les langues de communication familière des élèves (Boisseau, 2005) ; certaines se rapprochant fort de la langue de scolarisation, d'autres en étant relativement éloignées.

Une acculturation réussie à la langue de scolarisation conditionne en partie la réussite de la scolarité.

Or, la rencontre et la fréquentation de ce langage peuvent être déstabilisantes pour certains élèves, allophones ou non, et être sources d'inégalités entre élèves. Les élèves en situation de « vulnérabilité linguistique » sont particulièrement à risque de souffrir de ces inégalités. Chaque enseignant doit donc être particulièrement attentif à cet aspect de son enseignement.

Tout au long de son cursus scolaire, l'élève est confronté à une diversité d'emplois du français propres à l'école (Thürman et al., 2010, pp. 9-10) :

- **le langage de la communication**, que l'on retrouve dans les interactions entre élèves, entre élèves et enseignants... C'est un langage essentiellement oral ;
- **le langage de l'administration** (et de l'organisation), que l'on retrouve dans les bulletins, les avis aux parents, les courriers, les règlements... C'est un langage plus formel ;
- **le langage de scolarisation**, que l'on retrouve dans les synthèses, les interventions de l'enseignant, les textes lus, les consignes... **Le Français Langue de Scolarisation (FLS_{co})** regroupe les usages langagiers du français propres à l'école. Il s'agit du français utilisé dans les apprentissages, enseigné, appris et utilisé en contexte scolaire.



1.1 Les caractéristiques du FLSc

Le FLSc se traduit par de nombreuses caractéristiques, qui sont autant de différences potentielles par rapport à la langue de communication familiale : vocabulaire et structures de phrases, mais aussi thématiques abordées, caractère abstrait des concepts, intonations, manières de prendre la parole, statut de l'émetteur... Les caractéristiques sont ici artificiellement isolées par souci descriptif.

	LANGUE DE COMMUNICATION FAMILIÈRE, AVEC UNE GRANDE VARIABILITÉ SELON LES MILIEUX, LES FAMILLES...	LANGUE DE SCOLARISATION (OU LANGUE DES APPRENTISSAGES)
Vocabulaire	vocabulaire courant, vocabulaire des centres d'intérêts, caractère générique du vocabulaire employé (truc, machin...), vocabulaire concret, code restreint...	vocabulaire spécifique des disciplines, caractère précis du vocabulaire, verbes opérateurs des consignes, vocabulaire abstrait, code élaboré, emploi polysémique des mots...
Structure de phrases	syntaxe plus ou moins élaborée, phrase incomplète (terminée par l'entourage), compréhension « à demi-mots », abondance de pronoms répétitifs...	phrases complètes, présence de consignes, diversité de pronoms et des substituts lexicaux, diversité du système des temps...
Thématiques	proches des centres d'intérêt de l'enfant, langage en situation...	scolaires, disciplinaires, langage d'évocation...
Niveau d'abstraction	caractère pragmatique des échanges...	présence de nombreux concepts abstraits (le temps, le métalangage...)
Manière de prendre la parole	prises de parole principalement spontanées...	variété des prises de parole (en collectif ; préparée ou spontanée ; face à un pair ou non...)
Statut dans la situation de communication	attention conjointe (interlocuteurs côte à côte ou face à face), langue de proximité...	un récepteur parmi d'autres, logique collective, langue de distance...

1.2 Les usages langagiers du FLSc

Selon Verdelhan-Bourgade (citée par Wauters, 2020, p. 19), il existe trois usages langagiers spécifiques au FLSc. Chacun d'eux permet aux élèves de mieux appréhender l'apprentissage grâce à une compréhension plus fine des discours liés à l'école.

TRAVAILLER...	PERMET À L'ÉLÈVE DE...
<ul style="list-style-type: none"> le langage dans lequel l'enseignant donne cours (discours des savoirs) 	<ul style="list-style-type: none"> comprendre/utiliser un vocabulaire spécifique, souvent polysémique (plateau, racine, solide, sommet...); maîtriser des textes de genres et de types spécifiques (énoncés, définitions... ; tableaux, graphiques, schémas...).
<ul style="list-style-type: none"> le langage qui accompagne et rend possible la structuration de la pensée, qui soutient l'appropriation des savoirs, la mise en mots des démarches mentales 	<ul style="list-style-type: none"> comparer, faire des liens, classer/catégoriser, ordonner, modéliser... ; expliquer ce qu'il a fait et comment il s'y est pris ; évaluer, juger, apprécier, justifier, expliquer, argumenter...
<ul style="list-style-type: none"> le langage dans lequel l'élève va exécuter les consignes ou les exercices, va s'entraîner et retenir les savoirs et procédures... 	<ul style="list-style-type: none"> développer son autonomie face aux tâches scolaires ; organiser les savoirs et procédures pour les mémoriser (affichages, synthèse...); cibler les tâches demandées, comprendre et reformuler les consignes, les intentions.

1.3 Des pistes pour travailler le FLScO en classe

L'immersion dans ces usages langagiers propres à l'école ne suffit pas pour l'apprendre et l'utiliser soi-même par la suite. Il est donc nécessaire d'enseigner à chaque élève les caractéristiques propres à la langue de scolarisation, quelle que soit la discipline (FWB, FRALA, 2022). Pour cela, on privilégiera **un enseignement explicite** (avec des objectifs définis et expliqués aux élèves) **et structuré** (avec des objets d'apprentissage délimités et progressifs) de la langue de scolarisation, en prenant en compte ses différentes caractéristiques.

POUR APPRENDRE À L'ÉLÈVE À...	EXEMPLES DE SITUATIONS DE CLASSE	INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT FAVORISANT LE TRAVAIL DU FLScO
<ul style="list-style-type: none"> utiliser le vocabulaire spécifique à la discipline. 	L'élève observe et nomme les éléments nécessaires pour allumer une lampe dans un circuit simple [SC 3.2.1].	<p>S'agit-il vraiment d'une pile ? Quel est le mot exact ?</p> <p>Quelle différence y a-t-il entre la pile et la batterie ? Quel mot vas-tu utiliser pour qualifier l'objet qui s'allume ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> comprendre la polysémie de certains mots. 	Avant de commencer la leçon sur le classement des figures [MA 2.2.1], l'élève explique les différences qui existent entre le mot « figure » en Mathématiques, en ECA, en FR, en Sciences, en EP&S...	<p>Choisis 3 images qui représentent le mot « figure ».</p> <p>Quels sont les différents sens que tu connais pour le mot « figure » ? Crée une phrase pour expliquer chaque sens.</p>
<ul style="list-style-type: none"> expliquer ses démarches en utilisant le langage adapté (lexique, verbes opérateurs...). 	Lors de la réalisation d'une guirlande [FMTT 2.1], l'élève explique la manière dont il a procédé pour attacher les différents éléments.	<p>Sur le panneau des démarches, indique où on en est.</p> <p>Organise ton explication en 3 étapes : quels mots vas-tu utiliser pour structurer ton idée ?</p> <p>Comment vas-tu former tes phrases ? (impératives)</p>
<ul style="list-style-type: none"> lire, construire et expliquer des schémas, des tableaux, des diagrammes, des photos... 	L'élève prélève des informations issues d'un tableau à double entrée à maximum 9 cases [MA 4.1.2]. Il verbalise ses découvertes à l'ensemble de la classe.	<p>Pour lire un tableau à double entrée, tu dois regarder les informations en ligne et en colonne...</p> <p>Tu dois donc dire : il y a 2 classes qui peuvent venir le 9 novembre à 11 h.</p>
<ul style="list-style-type: none"> reformuler les consignes. 	Lors d'une activité de jeu de ballon [EP&S-HME 2], l'élève explique avec ses mots les consignes données par l'enseignant. Il montre certains gestes.	<p>Tu dis que l'élève doit se placer en face de l'autre. Dans quel élément ? Montre-moi un cerceau. Montre le pictogramme qui représente l'action que tu dois faire.</p> <p>Est-ce que trotter est la même chose que courir ? Explique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> expliquer l'objectif d'apprentissage. 	L'élève doit inventer le titre de la leçon et justifier son choix afin de montrer qu'il en a bien compris l'objectif.	L'enseignant l'interroge à ce sujet : Pourquoi a-t-on découvert René Magritte [ECA 1.3] ? Qu'est-ce que cela nous a appris pour réaliser notre exposition ?

1.4 Des démarches et des postures enseignantes pour accompagner l'élève

Avant la leçon

- identifier **les démarches mentales** (classer/catégoriser, ordonner, modéliser, faire des liens...) principalement mises en œuvre lors de l'activité ;
- identifier et sélectionner **les structures langagières** utiles à la réalisation de la tâche, de l'activité et qu'il faudra expliciter ;
- identifier les mots issus **du vocabulaire spécifique** et qui feront l'objet d'un apprentissage langagier à part entière ;

Pendant la leçon

- accorder **une place à la langue, à l'observation, aux genres de textes, aux structures langagières** utiles quelle que soit la discipline ;
- intégrer **le travail langagier** (vocabulaire, structure de phrases, genres de textes...) sur base de ce qui a été identifié avant la leçon ;
- montrer **des exemples** de productions attendues et de procédures utilisées ;
- penser tout haut (modéliser) pour rendre explicite les stratégies employées et inviter les élèves à faire de même ;
- **explicitier les non-dits** nécessaires à la réalisation de la tâche (sens de lecture des schémas, structure d'une réponse, emploi de la structure explicative quand on résume une expérience scientifique...) ;
- **reformuler les propos d'un élève** avec un langage plus soutenu ;
- **s'appuyer sur la langue maternelle** de l'élève, partir des connaissances existantes, comparer avec la langue de l'élève ;
- prévoir des moments durant lesquels chaque élève a l'occasion de **s'exprimer sur les apprentissages enseignés** (utiliser les mots appris, la structure de texte apprise...) ;
- **maintenir l'ambition et les exigences** pour tous les élèves, et en particulier pour ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire.

Après la leçon

- proposer **des phases de métacognition** pendant et après la leçon ;
- proposer **des moments de réactivation** ;
- en fin d'activité ou en tâche d'évaluation, privilégier **la reformulation** de ce que les élèves ont retenu de l'apprentissage plutôt que des questions fermées ou à choix multiple.

1.5 Des facteurs favorisant les apprentissages en FLSc

- Diagnostiquer régulièrement et finement le niveau des élèves afin de créer des groupes de besoins (flexibles).
- Proposer des jeux d'écriture pour consolider les compétences syntaxiques et lexicales.
- Lire des albums de jeunesse pour baigner l'élève dans une langue écrite oralisée.
- Favoriser les petits groupes pour permettre à chacun de verbaliser les acquis.
- Varier les dispositifs (sous-groupe, tutorat, collectif, individuel...).
- Se concerter avec ses collègues sur le sens des mots de chaque discipline afin de s'accorder sur le concept, le mot ou l'action et la formulation de consignes (verbes opérateurs...).
- Déplier l'objet d'apprentissage en étapes pour faire évoluer la perception fine des notions.
- Vérifier la compréhension du sens (mots, consignes, concepts...) par chacun des élèves, avec une attention particulière aux élèves en situation de vulnérabilité linguistique.

2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)

2.1 Quoi et pourquoi ?

Les fonctions* exécutives permettent de **faciliter l'adaptation à des situations nouvelles**, notamment lorsque les routines, les automatismes ou les habiletés* cognitives surappries (Masson, 2020) deviennent insuffisantes pour réaliser une action ou une activité de manière appropriée.

Il existe plusieurs modèles liés aux fonctions exécutives, le plus répandu est celui de Miyake et ses collaborateurs **qui distingue trois fonctions exécutives de base** (Miyake et al., 2000 cités par DÉBARRE, 2020)

PRINCIPALES FONCTIONS EXÉCUTIVES	L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE/D'...
<p>Inhibition</p> <p>Implique un contrôle de l'attention (sélective ou exécutive), du comportement, de pensées ou d'émotions afin d'éviter des distracteurs qui pourraient éloigner l'individu de la réalisation de son objectif initial.</p> <p>Le contrôle inhibiteur permet donc de contrer les réponses automatiques pour accéder à une autorégulation (des émotions, du comportement ou de la pensée).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • s'empêcher de produire une réponse prépondérante et automatique pertinente ou non à la situation ; • attendre la fin de la consigne avant de se mettre au travail ; • interrompre momentanément sa pensée, son action ; • prendre le temps de la réflexion avant d'agir ; • maintenir l'attention en évitant les distractions.
<p>Mémoire de travail</p> <p>Maintient une information de manière temporaire et traite d'éventuelles informations supplémentaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • élaborer volontairement des représentations ; • maintenir des informations (nouvelles ou anciennes) actives ; • évoquer ses savoirs pour s'en servir mentalement ; • effectuer des groupements d'informations.
<p>Flexibilité cognitive</p> <p>Favorise les changements de perspectives face à une situation ou un problème. L'élève peut s'adapter avec souplesse à une éventuelle variabilité de contraintes et d'exigences de son environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • passer d'un comportement à un autre en fonction des exigences ; • modifier sa façon de fonctionner lorsque l'on s'écarte de l'objectif fixé ; • rebondir lorsqu'une erreur survient ; • penser de manière créative ; • passer facilement d'une activité à une autre

« Le contrôle de l'inhibition et la mémoire de travail sont considérés comme les précurseurs du développement ultérieur de la flexibilité cognitive, puis de **fonctions exécutives de plus haut niveau** incluant la planification et la résolution de problème » (Roy, 2015, p. 247) :

La planification : « les capacités de planification concourent à l'élaboration mentale d'un plan ou d'une série d'actions dans une séquence suffisamment optimale pour atteindre un objectif ou résoudre un problème ».

La résolution de problème « permet à l'individu [...] d'établir des relations entre des éléments en ayant intégré les potentielles relations abstraites sous-jacentes propres au raisonnement logique inductif et/ou déductif ».

(Débarre, 2020, p. 6)

2.2 Comment ?

Plongé dans une situation nouvelle, l'élève mobilise des fonctions exécutives de manière appropriée ou non. **Les fonctions exécutives peuvent faire l'objet d'un apprentissage à part entière à la condition de le lier à un apprentissage disciplinaire** (Moret et Mazeau, 2019). L'enseignant peut choisir de se centrer sur une seule des fonctions exécutives en l'intégrant aux disciplines (ex. : travailler l'inhibition, passer de la pensée automatique à la pensée réfléchie dans une activité en lecture [FR 3.4.1]). Il Identifie la difficulté potentielle ou rencontrée par l'élève, l'explique et enseigne comment la surmonter. **Les phases métacognitives [VT 2]** menées par l'enseignant amènent l'élève à **mettre des mots sur les démarches cognitives utilisées**. Elles lui permettent de **prendre conscience des moyens mis en œuvre** pour solliciter les fonctions* exécutives nécessaires à la réalisation de la tâche.

2.3 Exemples non exhaustifs de situations de classe liés aux principales fonctions exécutives

Inhibition

- Réfléchir dans un premier temps pour résoudre le calcul en écrivant éventuellement la réponse puis communiquer la réponse dans un second temps [MA 1.2].
- Attendre de faire sa culbute pour écouter les améliorations des différentes postures à avoir lors de l'exécution [EP&S-HME 1].



Mémoire de travail

- Réfléchir à l'objet aimantable puis vérifier son hypothèse en l'attrapant à l'aide d'une canne à pêche terminée par un aimant [SC 3.1.1].
- Se construire des images mentales personnelles des unités conventionnelles [MA 3.2.2].



Flexibilité cognitive

- Écouter d'abord un extrait de musique, exprimer ensuite ce que cela évoque et se poser enfin des questions [REL 1.1].
- Placer les solides dans la caisse représentant la classe au bon endroit malgré l'envie de les placer de manière plus esthétique [FMTT 1.2].



3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)

3.1 Quoi et pourquoi ?

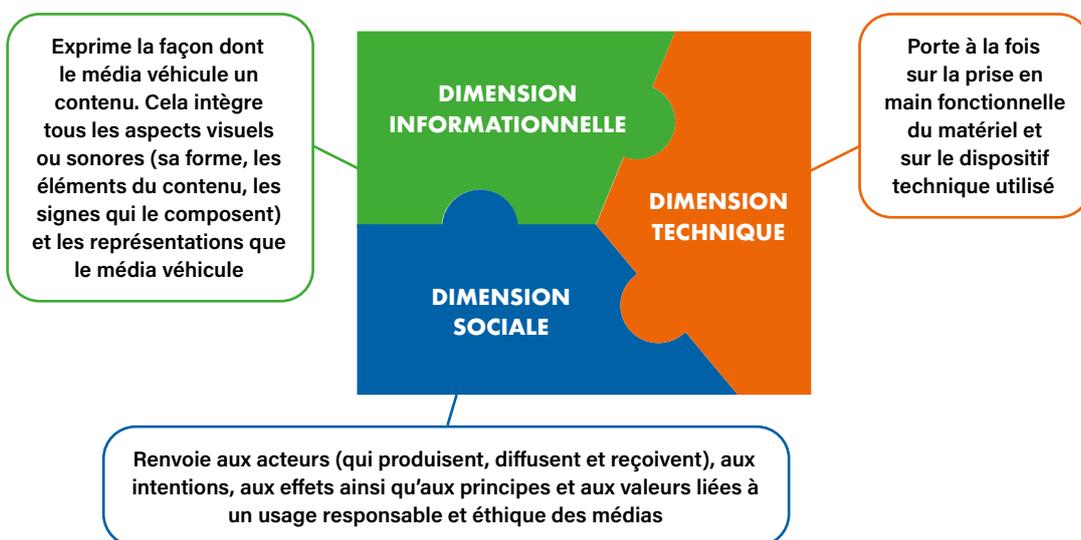
On entend, par média, tout type de message communiqué à l'aide d'un support faisant circuler une information entre les membres d'une communauté. La notion considère à la fois le message, les interlocuteurs et l'objet technique (qui permet d'inscrire, de traiter, de stocker, de diffuser ou de restituer ce message).

Les éléments du message peuvent être verbaux (texte) ou non verbaux : à voir (schéma, dessin, photo...), à entendre (bruitage, musique...), à toucher (vibreux du téléphone, réaction du joystick...).



L'EaM a pour finalité de rendre chaque citoyen actif, autonome et critique envers tout document ou dispositif* médiatique dont il est destinataire ou usager. Elle vise un renforcement de la réflexion de chaque citoyen vis-à-vis des médias (distanciation intellectuelle et affective) ainsi qu'une prise de conscience critique et une connaissance des enjeux de la vie personnelle et sociale liés à la communication médiatisée. Elle conduit également chacun à percevoir le potentiel des médias et à anticiper ou évaluer l'impact de leur utilisation (CSEM, 2016).

Tout média repose sur trois dimensions qui interagissent les unes avec les autres :



3.2 Comment ?

L'EaM considère les médias comme de véritables objets d'apprentissage. Lorsqu'on les utilise comme outil ou support pédagogique au service d'apprentissages spécifiques, il ne s'agit donc pas d'Éducation aux Médias mais bien d'apprentissage par les médias.

L'exercice du regard créatif est une base de l'EaM. Pour comprendre les enjeux de la réception et de la communication médiatique, il est essentiel que les élèves vivent pleinement des situations de productions variées sur lesquelles ils sont amenés à porter un regard réflexif. On ne comprend jamais aussi bien les choses que lorsqu'on les vit concrètement.

PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- Tout au long du processus de production et de diffusion de contenus médiatiques, il est essentiel de sans cesse encourager l'élève à s'interroger sur la pertinence des éléments du message et sur les conséquences (les effets) potentielles de ses publications sur lui ou sur autrui.

POUR ALLER PLUS LOIN...

Pour trouver un ensemble d'outils :

- *Média Animation*, centre de ressources en EaM : www.media-animation.be
- *Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias* : www.CSEM.be

3.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER	EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN P1-P2
DIMENSION INFORMATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les intentions de communication [FR 4.1.1]. • Explorer le monde sonore [ECA 2.2.2]. • Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique à partir de différents supports : le bulletin météo [SC 2.1.3]. 	<p>Demander aux élèves de réaliser des photos dans un même lieu avec des intentions différentes. Les amener à prendre conscience que l'intention poursuivie influence le contenu (le cadrage, par exemple).</p>  <p>Écouter un spot publicitaire (radio). Interroger ensuite l'incidence des effets de voix, des bruitages ou de la musique sur la perception et la compréhension du message.</p>  <p>Percevoir le rôle joué par les éléments qui composent un pictogramme dans la compréhension du message (bulletin météo, dans les couloirs de l'école...).</p> 
DIMENSION TECHNIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des paramètres de la situation de communication [FR 1.1.1]. • Découvrir le monde extérieur et le monde du travail – Découvrir différents milieux professionnels (secteurs primaire, secondaire, privé, associatif, médias, syndicats...) [VT 5]. • Observer une trace du passé dans son environnement proche [SH 2.3.2]. 	<p>Questionner la façon dont le choix du support pourrait ou a pu avoir une incidence sur la réception d'un contenu (qualité, facilité de réception...).</p> <p>Profiter de la venue du photographe scolaire pour observer le matériel qu'il utilise. Comparer ce matériel avec celui utilisé en classe ou à la maison. Demander au photographe de présenter son matériel.</p>  <p>Organiser, sur base de l'observation, des téléphones en fonction de leur ancienneté. Percevoir l'évolution de l'objet médiatique dans le temps.</p> 
DIMENSION SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les règles de prise de parole [FR 1.7.1]. • Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement [EPC 2.1]. • Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit [EPC 3.1]. 	<p>Produire un contenu vidéo. Questionner les spécificités d'une prise de parole face caméra. Comparer avec une prise de parole en présentiel.</p>  <p>Identifier la façon dont un élément sonore (un bruitage, une musique de fond spécifique, une intonation de la voix...) a pu influencer une émotion particulière durant l'écoute d'un contenu médiatique.</p>  <p>Observer des photos présentes sur Internet et constater que des visages sont floutés. Se demander pourquoi ?</p> 

4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ErE)

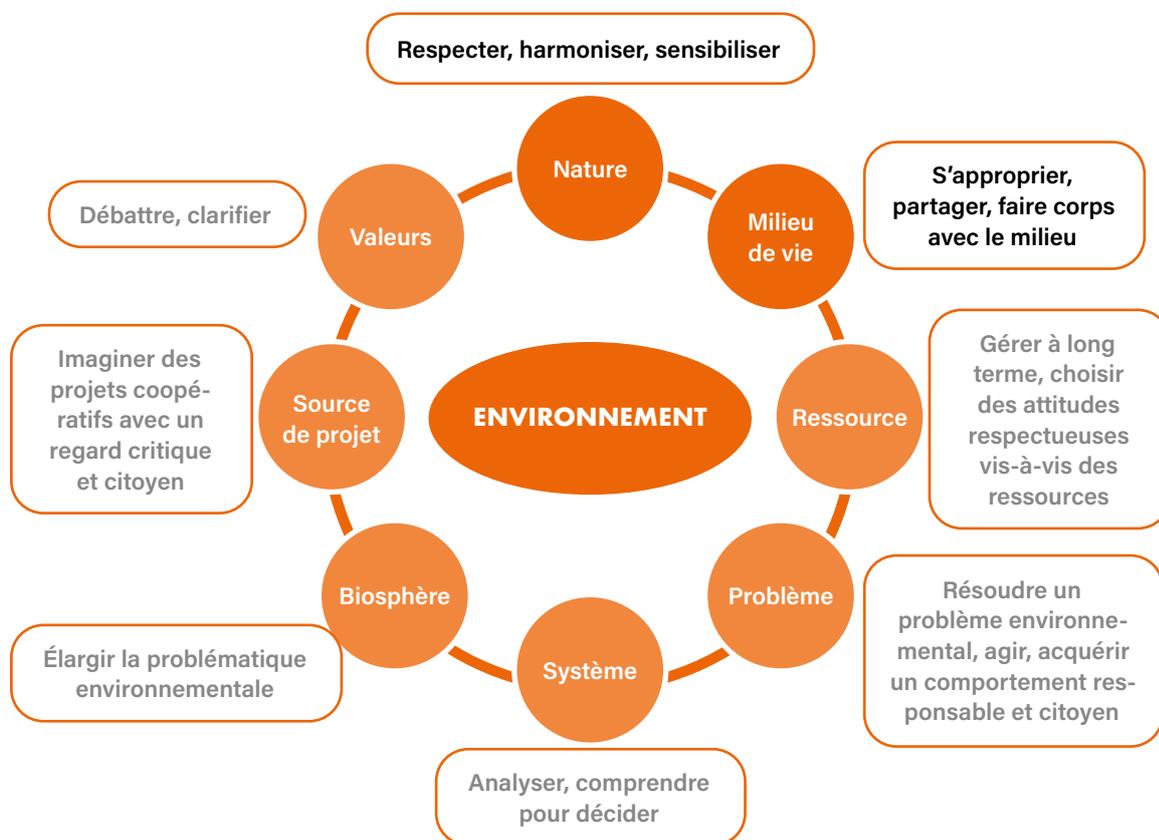
4.1 Quoi et pourquoi ?

L'environnement est « un système défini par des interactions dans un espace donné, entre les êtres vivants (individus ou groupes, humains inclus) ainsi qu'entre eux et le milieu abiotique* » (Partoune, 2008). L'ErE prône une éducation par et pour l'environnement. L'Éducation par l'environnement vise l'épanouissement des personnes et des communautés à travers leurs relations à l'environnement et à la nature. L'Éducation pour l'environnement vise, quant à elle, à rendre compatible le fonctionnement de l'humanité avec l'écologie globale de la planète en privilégiant la participation des citoyens à la gestion responsable et solidaire de l'environnement et des ressources.



Les objectifs de l'ErE s'intègrent dans les apprentissages scolaires tout au long de l'année.

D'après Sauvé (1999) et Vermondn (2010), l'environnement peut être abordé sous 8 facettes associées à certaines actions à mener :



En P1-P2, deux facettes sont davantage à développer : la nature et le milieu de vie.

L'ErE sollicite des compétences telles que :

- percevoir l'environnement de façon sensorielle et émotionnelle ;
- construire une relation avec son environnement naturel et se percevoir comme élément de celui-ci (AGERS, 2014).

4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

4.2 Comment ?

De façon à développer de manière durable des compétences liées à l'ErE, il importe que l'enseignant fasse rentrer les élèves dans un « **parcours*** » **environnemental** (Réseau-IDée, s.d.) où le cœur, la tête et la main sont sollicités.



En premier lieu, sur le terrain (bois, parc, cour, rivière...), l'élève se familiarise, grâce à ses sens, à son environnement. Il crée une « une relation positive avec son environnement naturel et culturel » (**éducation par l'environnement**).

En deuxième lieu, suite à la répétition de ses questions liées à ses expériences, l'élève s'informe sur/ comprend une problématique environnementale.

Et finalement, l'élève agit, avec l'aide de l'enseignant dans un premier temps, puis de manière de plus en plus autonome. Il vit une **éducation pour l'environnement**.

L'évaluation et la communication des résultats débouchent sur une nouvelle familiarisation... début d'un nouveau parcours environnemental.

4.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER	EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN P1-P2
ENVIRONNEMENT – NATURE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Couleurs et timbres (Reconnaitre les couleurs primaires et les couleurs secondaires) [ECA 1.2.5]. ➔ Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes [EP&S-HSC 3]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suite à un travail sur les couleurs, se balader dans le parc pour collecter différents éléments naturels possédant ces nuances. • Se déplacer dans un environnement en évitant de faire du bruit pour être à l'écoute de la nature. 
ENVIRONNEMENT – MILIEU DE VIE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Besoins essentiels des animaux : air, eau, nourriture, relation avec les autres vivants [SC 1.2.1]. ✓ L'organisation d'objets, de données. ➔ Présenter des données [MA 4.1.2]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suite à l'observation des besoins des abeilles, aménager un espace dans la cour pour les accueillir. • Suite à une sensibilisation à la consommation plus respectueuse de l'environnement, classer dans un tableau à double entrée les fruits et les légumes locaux et de saison. 

PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- Utiliser certains déchets produits par la classe pour réaliser des œuvres [ECA 1.2.3] [FMTT-CC].
- Fabriquer de la colle artisanale.
- Compléter, à l'aide de dessins et de textes, un carnet d'exploits pour le respect de l'environnement.
- Choisir un défi personnel par mois (ex. : ramasser deux déchets par jour dans la cour).

POUR ALLER PLUS LOIN...

- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2014). *Évaluation des pratiques d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable*.
- Réseau-Idée. (s.d.). *L'Éducation relative à l'Environnement, c'est quoi ?*
- Salle des profs. (2011). *Prenons l'ErE avec nos élèves*.

5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS)

5.1 Quoi et pourquoi ?

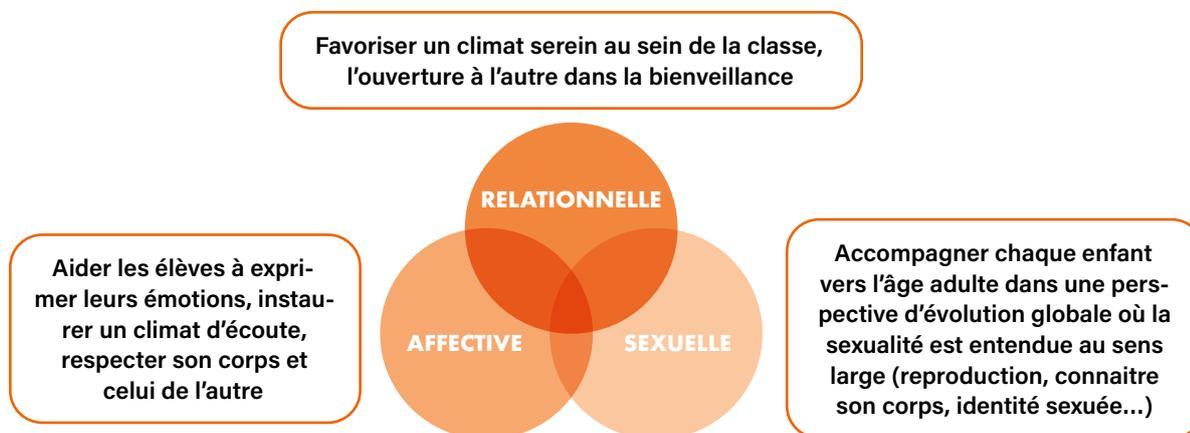
L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) est une éducation à la vie dans ses multiples dimensions (affective, émotionnelle, relationnelle, sociale, culturelle, biologique, sexuelle...). Elle vise à éduquer l'enfant ou le jeune, tant sur le plan de son développement relationnel que de son épanouissement personnel ainsi que sur tout ce qui favorise le vivre-ensemble et un climat scolaire serein.



(FWB, 2013)

Il importe de veiller à envisager l'EVRAS sur le long terme, l'ensemble de la scolarité, en permettant aux élèves de construire, parallèlement à leur développement psychoaffectif, des compétences personnelles en vue de leur permettre de poser des choix responsables, dans le respect de soi et de l'autre et de l'égalité des hommes et des femmes (FCPPF, 2016).

Trois dimensions sont à prendre en compte :



5.2 Comment ?

Il existe de nombreuses portes d'entrée pour aborder l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle à l'école. Il est néanmoins essentiel d'adapter l'approche à l'âge des élèves ainsi qu'à leurs réalités de vie.

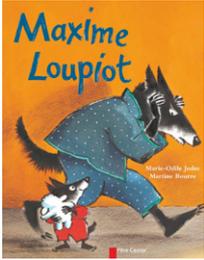
Trois types de démarches complémentaires sont possibles :

- la sensibilisation vise à améliorer le climat scolaire par la mise en place de dispositifs en classe mais aussi dans l'école (lieux de parole, médiation, respect de la parole de chacun...);
- la prévention « ciblée » ou l'analyse des besoins est un processus d'information et d'accompagnement pour répondre aux vécus et aux questionnements des élèves (discrimination, respect, relations...);
- l'intervention de crise se présente à la suite d'un fait précis, souvent dramatique. Elle est heureusement plus rare et nécessite parfois l'intervention de partenaires extérieurs à l'école.

Dans cette dynamique d'écoute des besoins des élèves, l'EVRAS aborde notamment les thématiques suivantes en P1-P2 : le respect, les limites (diversité culturelle, relations filles-garçons...); les relations amoureuses et sexuelles (émotions, schéma corporel, grossesse et bébé...); l'identité de genre; la famille; l'amitié; la vie en groupe; les sentiments, les émotions (mettre des mots, apprendre à gérer...).

5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE

5.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER	EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN P1-P2
DIMENSION RELATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir [EPC 3.1]. Décider collectivement [EPC 4.1]. 	<p>Observer une image pour désamorcer une situation problématique vécue (discrimination, rejet, conflit...).</p> <p>Au terme d'un débat, décider collectivement des idées à mettre en œuvre.</p> 
DIMENSION AFFECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement [EPC 2.1]. Interpréter le sens d'éléments culturels (Partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques) [ECA 2.4]. 	<p>Se poser des questions sur ses préférences : les cours, les goûts, les jeux, les loisirs, les couleurs, les sports...</p> <p>Dessiner pour exprimer son ressenti à l'écoute d'une musique.</p> 
DIMENSION SEXUELLE	<ul style="list-style-type: none"> Décrire et expliquer le mode de reproduction et les étapes de la vie d'un animal [SC 1.3.2]. Genre - identité de genre - orientation sexuelle (Exemplifier des stéréotypes* de genre) [EPC 2.1]. 	<p>Se questionner sur la reproduction et la naissance dans un échange d'idées et de représentations (communauté de recherche).</p> <p>S'interroger sur les stéréotypes de genre à partir d'un album de jeunesse (Judes, M.-O. (2000). <i>Maxime Loupiot</i>. Père Castor.)</p> 

PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- Instaurer des moments de parole réguliers et libres dans un endroit ou un dispositif de classe prévu à cet effet (« plus cosy », où l'élève se sent à l'aise et en confiance...).
- Être à l'écoute des questions des élèves pour adapter les différentes thématiques aux besoins de la classe (boîte à questions...).

POUR ALLER PLUS LOIN...

L'école ne peut assumer seule la responsabilité de l'EVRS. La famille et les autres milieux de vie (mouvements de jeunesse, clubs sportifs, académies...) exercent un rôle tout aussi important.

Il peut se créer un partenariat direct avec les Centres PMS et de Planning Familial dont le personnel est formé aux animations.

6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)

6.1 Quoi et pourquoi ?

Le **Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA)** est un parcours qui se construit progressivement et prend place tout au long de la scolarité et qui a pour **objectifs principaux** :

- d'offrir un égal accès à tous les élèves à l'art et à la culture par des expériences multiples et variées ;
- de renforcer le lien culture-école ;
- de développer la dimension culturelle des apprentissages de l'ensemble des disciplines.



6.2 Pour quoi ?



Le PECA vise à imprégner chaque élève **du goût pour l'exploration culturelle et artistique**.

Il a aussi pour ambition **de réduire les inégalités** et, par conséquent, les écarts d'apprentissage entre élèves.

Certaines études tendent à démontrer que le fait d'être initié tôt aux domaines culturels et artistiques favorise la réussite scolaire et l'épanouissement. En développant la créativité, l'imaginaire, l'observation, le sens esthétique, la pensée complexe, l'esprit critique... l'Éducation Culturelle et Artistique renforce l'engagement des citoyens de demain.

6.3 Comment ?

La trajectoire du PECA s'articule autour de l'exploration du monde culturel et artistique dans le cadre du cours d'ECA mais également **au sein des autres disciplines**. L'élève est amené à **rencontrer** des artistes et des œuvres, à visiter des lieux culturels (musées, bibliothèques, monuments, centres culturels, etc.), à développer ses **connaissances** et sa créativité en expérimentant des **pratiques** artistiques de manière individuelle ou collective.

Le PECA peut se « coconstruire » dans un partenariat entre les **équipes éducatives et, entre autres, des opérateurs culturels** (artistes, auteurs, cinéastes, théâtres, expositions...).

- inviter un artiste pour partager ses connaissances et sa pratique avec les élèves ;
- organiser des visites en partenariat avec un intervenant culturel ;
- aller à la bibliothèque et en découvrir les secrets à l'aide des bibliothécaires ;
- créer des projets artistiques ou événements en collaboration avec des artistes (exposition, spectacle...) ;
- enrichir l'observation de monuments du patrimoine par l'éclairage d'un historien de l'art ;
- élaborer un projet inter-classes, inter générationnel... autour d'un sujet culturel et/ou artistique ;
- ...



Il se concrétise par une multitude de pratiques possibles :

Cette liste n'est pas exhaustive et peut s'étendre à l'infini au gré des projets de classe, des événements culturels locaux et des idées émanant des élèves et enseignants.

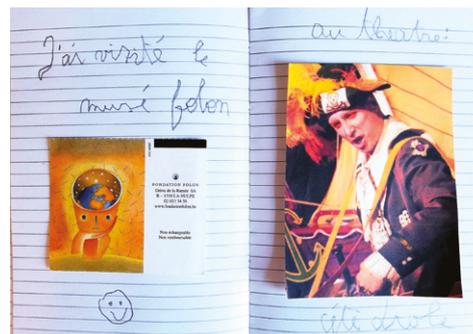
6.4 Garder des traces

Suite aux expériences culturelles et artistiques vécues au fil des ans, l'élève peut compiler ses souvenirs dans un carnet de bord, un recueil, un portfolio intégrant ses dessins, productions, photos, commentaires, émotions... Il crée sa propre collection de traces (œuvres, productions personnelles, photos).

6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Les traces sont commentées et classées en différentes catégories en fonction de critères établis par l'élève :

- l'œuvre que j'ai préférée ;
- le monument qui m'a le plus surpris ;
- une réalisation que je suis fier d'avoir produite ;
- une réalisation que j'ai trouvée difficile à faire ;
- un métier rencontré que j'ai trouvé inspirant ;
- ...



Caractéristiques du recueil de traces

- La forme est libre et créative (farde, boîte, valise, support numérique comme des textes, des photos, des vidéos...).
- Il n'est pas exhaustif (c'est une sélection de rencontres et d'expériences propre à chacun).
- Il peut traverser différentes disciplines : ECA, Français, Éveil aux Langues, Mathématiques...
- Il peut éventuellement être conservé et modifié d'une année à l'autre lorsque les conditions le permettent (l'élève peut remplacer alors certaines productions par d'autres plus récentes au fur et à mesure de son parcours scolaire).

C'est un outil offrant la possibilité à l'élève de garder des traces de son parcours, de communiquer et d'observer, à travers sa collection, l'évolution de sa pensée, de ses goûts et de son sens critique.

6.5 Des personnes ressources

Les référents culturels de notre réseau apportent un soutien et un accompagnement aux enseignants en cas de besoin. Voir les coordonnées sur le site la Salle des Profs :



GLOSSAIRE

ABIOTIQUE : milieu impropre à la vie.

DISPOSITIF MÉDIATIQUE : processus qui permet de communiquer, partager ou interagir sur un contenu et qui tient compte des intentions, des moyens techniques et des modalités d'interaction sociale envisagées.

FONCTIONS EXÉCUTIVES : habiletés cognitives qui permettent de faciliter l'adaptation à des situations nouvelles.

HABILITÉS COGNITIVES SURAPPRISÉS : connaissances mobilisées dans des tâches similaires ou différentes, réactivées à différents moments de l'année et de la scolarité, (même si elles semblent maîtrisées) dans le but de consolider les réseaux neuronaux.

PARCOURS ENVIRONNEMENTAL : « Ensemble d'étapes complémentaires qui contribuent à forger une éducation à l'environnement auprès des personnes et des groupes, sur diverses thématiques, dès leur plus jeune âge et tout au long de la vie. Il forme une spirale, une progression continue. Il n'y a pas un ordre strict, mais plutôt conseillé. » (Réseau-Ideé, s.d.)

STÉRÉOTYPE : représentation toute faite, propre à ses connaissances, réduisant les particularités par rapport à une personne ou un groupe de personnes. Opinion sans réflexion et non soumise à un examen critique.

BIBLIOGRAPHIE

- BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- CHEVALIER, N. (2010). *Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement*. Canadian Psychology. DOI: 10.1037/a0020031
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (CSEM). (2016). *Les compétences en éducation aux médias, un enjeu éducatif majeur, cadre général et Portefeuille de fiches d'activités*. <https://www.csem.be/sites/default/files/2021-01/cadre-competences-education-aux-medias-portefeuille-activites-pedagogiques-2016.pdf>
- DÉBARRE, E. (2020). *Proposition de prise en charge psychomotrice des fonctions exécutives chaudes*. Université de Toulouse. En ligne : https://medecine.univ-tlse3.fr/medias/fichier/debarre-elise_1613030893458-pdf?ID_FICHE=1008078&INLINE=FALSE
- DEGIORGIO, C., FERY, P., POLUS, B., WATELET, A. (s.d.). *Comprendre les fonctions exécutives*. Centre de Réadaptation Fonctionnelle Neurologique Ambulatoire : <http://www.crfna.be/Portals/0/fonctions%20ex%C3%A9cutives.pdf>
- FÉDÉRATION DES CENTRES PLURALISTES DE PLANNING FAMILIAL (FCPPF), ORGANIZATION FOR YOUTH EDUCATION & SEXUALITY (O'YES) & LA FÉDÉRATION LAÏQUE DE CENTRES DE PLANNING FAMILIAL (FLCPF). (2016). *Evras*. <https://www.evras.be/>
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FRALA). (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2013). *Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)*. Circulaire n° 4550. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/00000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20\(4773_20130910_155053\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/00000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20(4773_20130910_155053).pdf)
- FONDATION ROI BAUDOUIIN (FRB). (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Fondation Roi Baudouin. <https://media.kbs-frb.be/fr/media/7631/20190215NT.pdf>
- LOUPY, C. (2021). *Dans la cour de l'école*. Éditions Milan.
- MASSON, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- MÉDIA ANIMATION ASBL. (2019). *Les médias en jeux : 80 fiches*, Média Animation. <https://media-animation.be/-Les-medias-en-jeux-80-fiches-.html>
- MÉDIA ANIMATION ASBL. (2021). *Tandem, Les ressources*. <https://mediatandem.eu/ressource/>
- MORET, A. & MAZEAU, M. (2019). *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent, répercussions scolaires et comportementales*. Elsevier Masson.
- PAINDAVOINE, I. & GILLARD, A.-R. (2018). *Études : Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles (No 7)*. OPC.
- PARTOUNE, C. (2008). *Jusqu'où notre relation à la nature et à l'environnement remet-elle ou non en cause le système socio-économique actuel ?* https://www.reseau-idee.be/parcours-ere/index_pdf/3.Partoune.pdf



- RÉSEAU-IDÉE. (s.d.). *L'Éducation relative à l'Environnement, c'est quoi ?* <https://www.reseau-idee.be/dictionnaire/ErE.php>
- ROY, A. (2015). *Approche neuropsychologique des fonctions exécutives de l'enfant : état des lieux et éléments de prospective*. Revue de neuropsychologie. DOI 10.3917/rne.074.0245
- SALLE DES PROFS. (2021). *Le point sur... le FLSco et les dispositifs FLA-DASPA*. http://www.salle-des-profs.be/?page_id=2719
- SAUVÉ, L. (1999). *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable, croisements, enjeux et mouvance*. documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/20028/ASTER_2008_46_7.pdf?sequence=1
- THÜRMAN, E., VOLLMER, H. et PIEPER, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168059e6b7>
- MULKERS, S. (2020). *Il était une fois le PECA*. Magazine Prof (n° 47).
- UFAPEC, & MÉDIA ANIMATION. (2012). *Internet à la maison en 10 questions*. <https://internetalamaison.be/>
- VERMONDEN, C. (2010). *Pourquoi mener une activité d'ErE ? Quelles en seront les finalités pour les élèves ?*
- WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. CGÉ.





ÉDUCATION
À LA PHILOSOPHIE
ET À LA CITOYENNETÉ



INTRODUCTION.....	83
POINTS D'APPUI.....	87
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	91
1. CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE.....	92
2. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIRE À L'AUTRE.....	98
3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROITS.....	102
4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE.....	104
GLOSSAIRE.....	109
BIBLIOGRAPHIE.....	111

INTRODUCTION

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

1. Enjeux et objectifs généraux de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté

Les objectifs de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) sont :

- le développement de compétences et de savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique ainsi qu'à l'éducation au fonctionnement démocratique, y compris l'éducation au bien-être qui constitue un objectif inhérent aux objectifs précités ;
- le développement de modes de pensée, de la capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires.

De manière transversale [...], l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté.

(FWB, EPC, 2022, p. 18)

L'ambition de l'enseignement catholique est également de conjuguer la tradition chrétienne de l'éducation avec les exigences contemporaines de la citoyenneté. Ces deux références se renforcent l'une l'autre au service d'un humanisme pour notre temps.

2. L'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC) dans l'enseignement catholique : trois types de points d'appui possibles [voir p. 87]

2.1 L'intégration au sein des différentes disciplines

Le choix de l'enseignement catholique est de dispenser l'EPC en l'articulant le plus souvent possible avec **l'enseignement des disciplines** : Français, Sciences, Sciences Humaines, Religion, Éducation Culturelle et Artistique... Ce choix est dicté par l'évidence pédagogique de la **transversalité** entre les compétences d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté et l'approche disciplinaire.

Les compétences de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté peuvent être travaillées **au sein même des activités disciplinaires** en faisant simplement « un pas plus loin ». Il s'agit de développer le questionnement* philosophique et les compétences citoyennes pendant et/ou après l'activité (ex. : en Français, à la suite de la découverte d'un album¹ sur la jalousie, organiser une discussion sur cette thématique permet de travailler la compétence [1.3] « Prendre position de manière argumentée »).

Les disciplines constituent une base pour l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté qui, en retour, permet de les enrichir par la démarche qu'elle propose.

2.2 L'ouverture aux opportunités et à l'actualité

À l'école primaire, les apprentissages sont souvent alimentés par **le questionnement** et **le débat** autour **d'événements marquants de l'actualité ou de la vie quotidienne**. Les discussions peuvent être organisées pour gérer des conflits, échanger à propos d'un décès, d'une naissance, de l'arrivée d'un nouvel élève, d'un changement de titulaire... Ces échanges s'effectuent tout au long de la journée et de la semaine, en saisissant certaines opportunités au moment où elles se présentent.

1. Panel d'albums jeunesse traitant de sujets liés à l'EPC sur <http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?id=15519>

2.3 L'intégration à la vie de la classe

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

3. Structure du programme

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

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



4. Éléments généraux de continuité¹

« La conceptualisation* se travaille, étape par étape, selon le développement cognitif des élèves, tout au long du tronc commun. C'est pourquoi les attendus de savoirs sont formulés dans ces termes : identifier* – exemplifier* ; questionner – expliciter, conceptualiser – problématiser. » (FWB, EPC, 2022, p. 21)

De P1 à P4, ce sont les démarches mentales « **identifier - exemplifier** » qui sont privilégiées.

	D'OÙ VIENT-ON ?		
	Maternelle	P1-P2	P3-P4
1. Construire une pensée autonome et critique	L'élève exprime son avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue.	L'élève exprime un étonnement et partage son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	L'élève dégage une question au départ d'un étonnement, organise ses idées et explique son avis.
2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	L'élève exprime ses besoins physiologiques, ses émotions, ses préférences. Il apprend à se reconnaître comme membre de groupes, à écouter l'autre, à accepter son avis et à le reconnaître comme son égal.	L'élève reconnait et interroge ses émotions, ses besoins, ses envies. Il apprend à se connaître, à connaître les autres et à s'y ouvrir.	L'élève identifie et exemplifie un spectre plus large d'émotions ainsi que leurs effets sur le comportement. Il identifie et exemplifie ce qui relève de l'intimité . Il identifie le consentement et le refus dans une situation donnée. Il distingue et confronte ses besoins et désirs. L'élève est capable d'identifier et d'exemplifier les stéréotypes de genre.
3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits	L'élève identifie ce qu'il peut et ne peut pas faire. Il reconnaît les règles établies au sein de l'école et repère les attitudes qui respectent ou non ces règles. Ensemble, les élèves élaborent les règles utiles à la vie en groupe.	L'élève identifie qui décide des règles et à qui elles s'appliquent. Il apprend à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits et commence à percevoir les effets des médias sur ses ressentis.	L'élève caractérise une pratique démocratique : atteinte à la dignité, aux droits... Il apprend à « penser à la citoyenneté » dans l'égalité en dignité et en droits.
4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	L'élève apprend à exprimer un choix dans le cadre d'un projet collectif.	L'élève discute dans un cadre établi collectivement et apprend à coopérer. En P2, il s'initie à s'informer pour questionner l'impact des gestes quotidiens et à imaginer les possibilités d'action et de coopération.	L'élève s'exerce au débat dans un cadre établi collectivement. Il s'informe pour questionner l'impact des gestes quotidiens et imagine des possibilités d'action et de coopération.

Au regard des quatre visées, le référentiel préconise **une initiation** des contenus les années impaires et **un approfondissement** de ceux-ci les années paires.

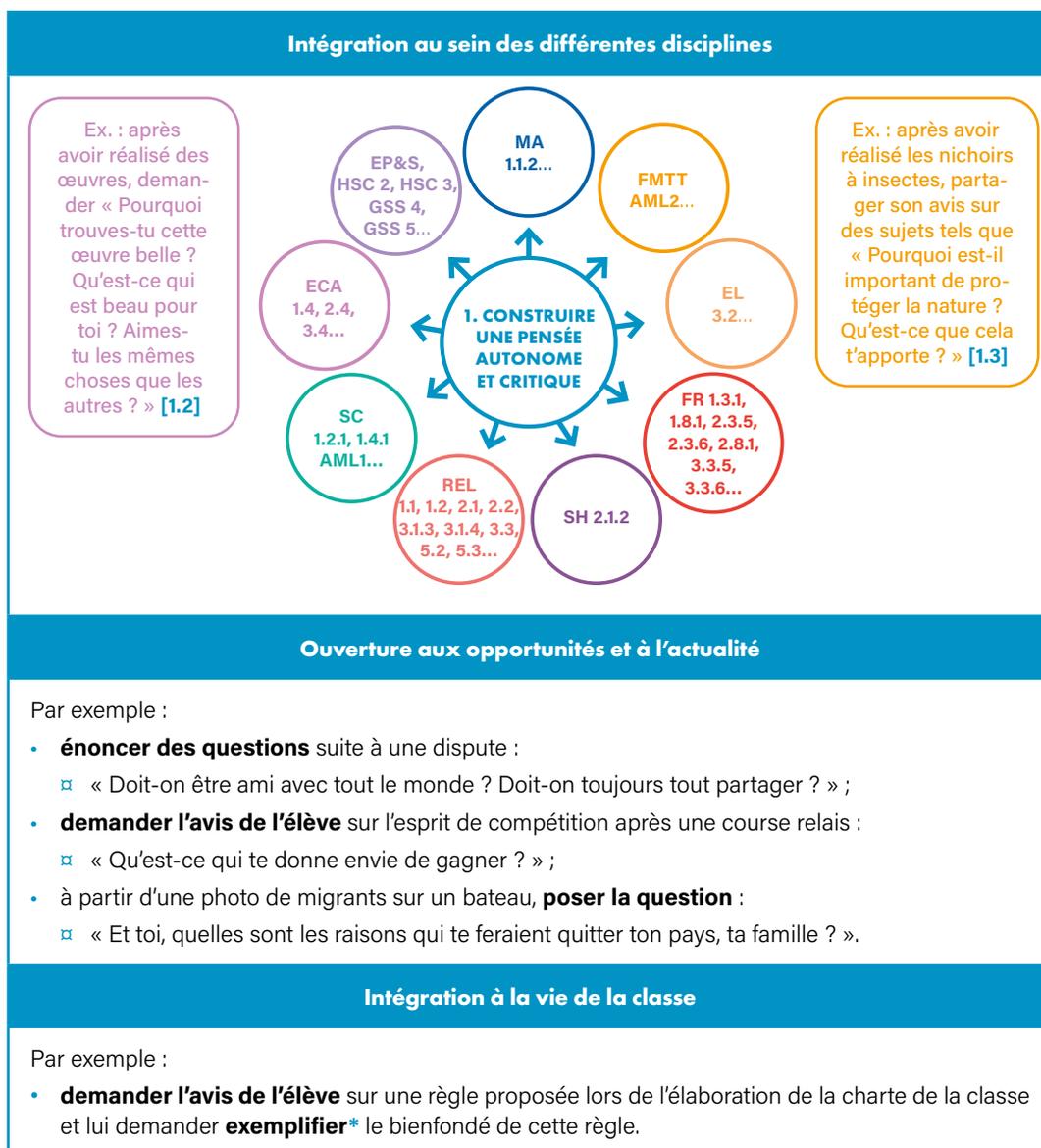
1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, EPC, 2022, pp. 26, 31, 36, 41).

POINTS D'APPUI POSSIBLES

1. Construire une pensée autonome et critique

L'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC) doit permettre aux élèves de questionner ce qui leur semble évident, ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement les conduira à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions liées à la philosophie et à la citoyenneté.

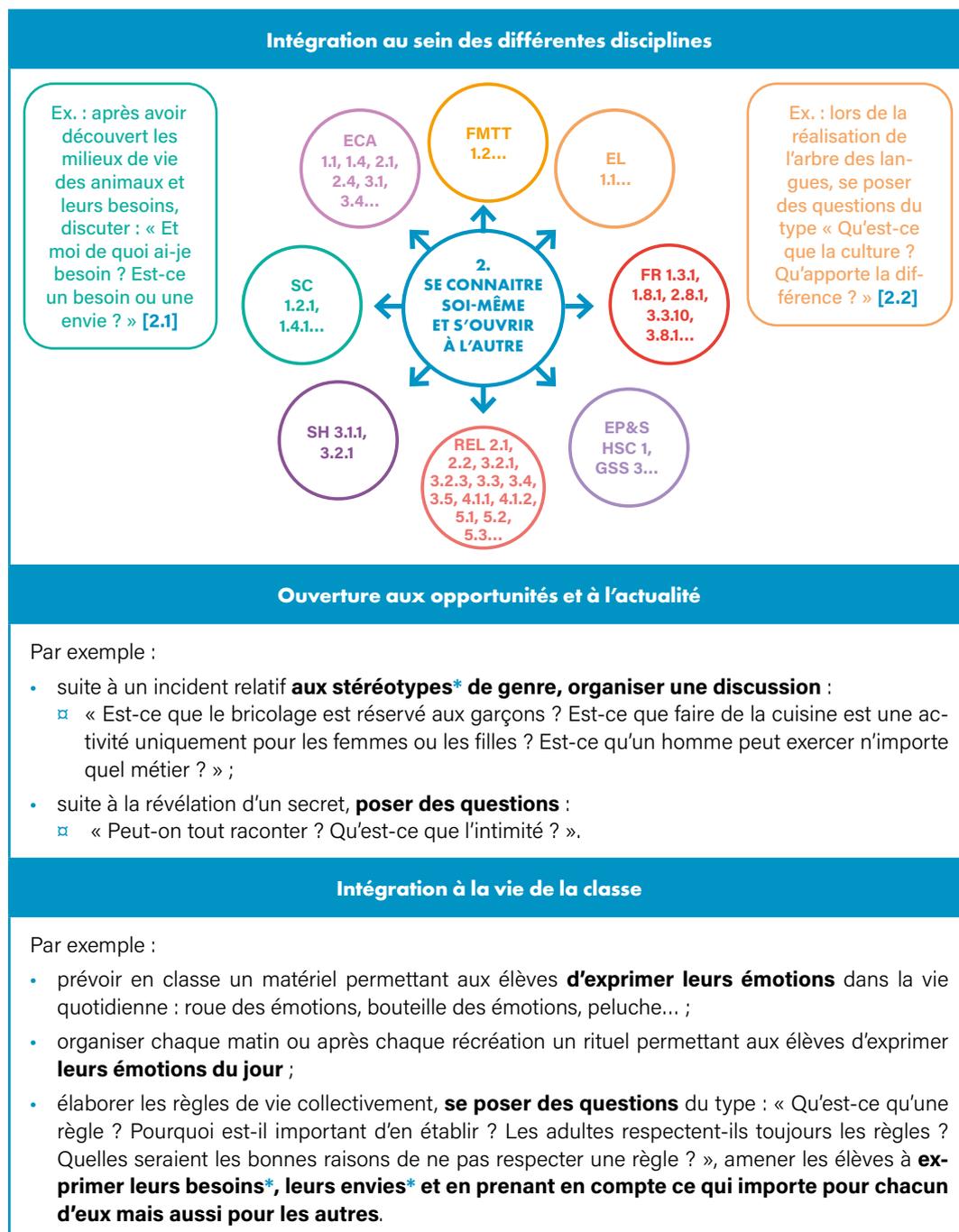
(FWB, EPC, 2022, p. 19)



2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

Vivre ensemble dans le respect suppose le développement de la connaissance et de l'estime de soi, afin de favoriser l'ouverture à l'autre et l'empathie par le décentrement* et la discussion. Au travers de la reconnaissance de la diversité des valeurs, des normes, des convictions et des cultures, les élèves apprendront à élargir leur propre perspective, à s'ouvrir à la différence et à s'enrichir mutuellement.

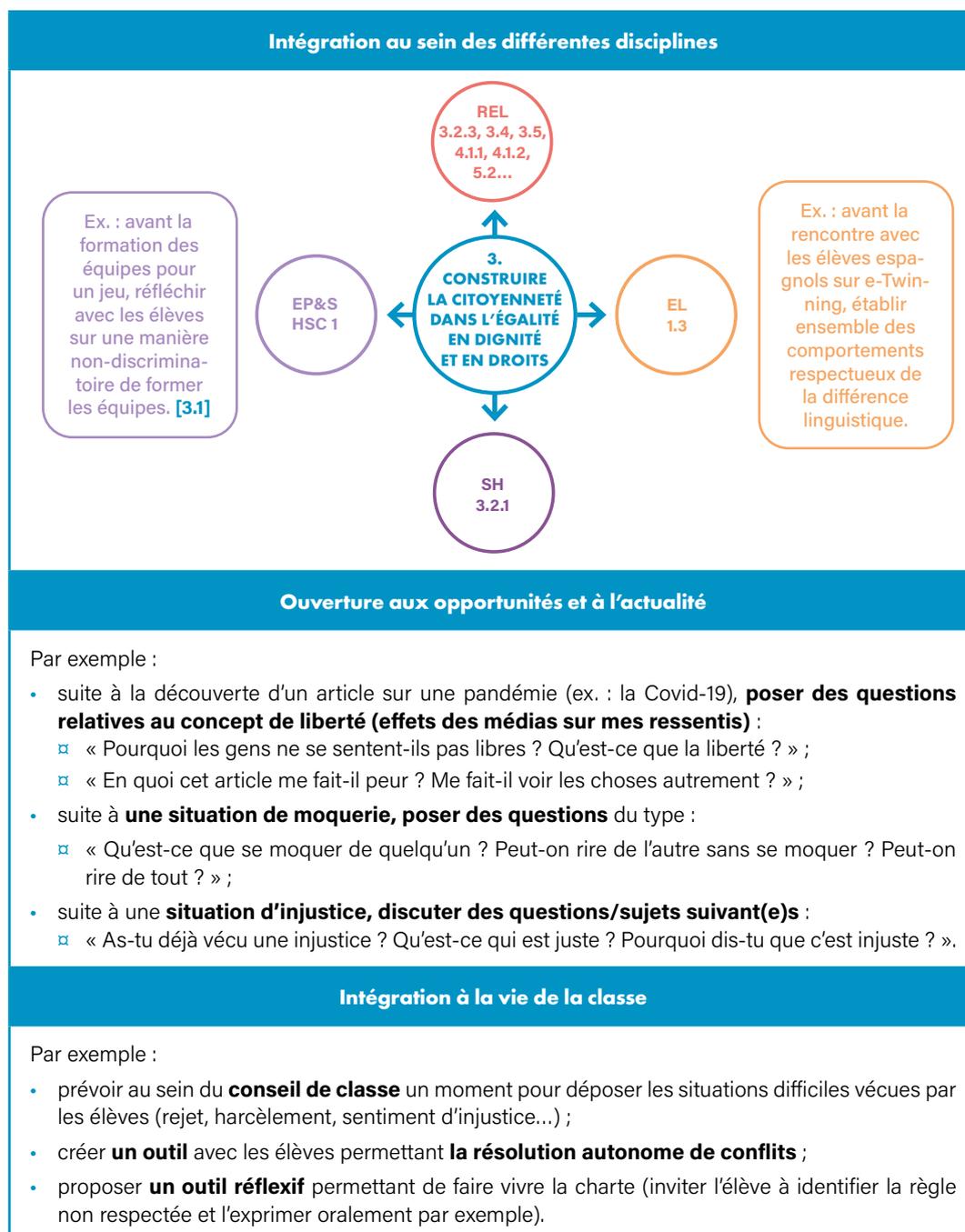
(FWB, EPC, 2022, p. 19)



3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits

L'EPC entend favoriser la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et inter-culturelle. À cette fin, chaque élève doit être en mesure d'identifier* **les valeurs, les règles, les principes, les droits et les devoirs** inhérents à toute société démocratique. Il **prendra conscience de ses propres droits** comme de la nécessité de respecter ceux des autres. Chaque élève aura l'occasion de se rendre compte que la démocratie est « vivante », qu'elle est en construction permanente et qu'elle ne peut être réduite à une simple définition ou à un caractère univoque.

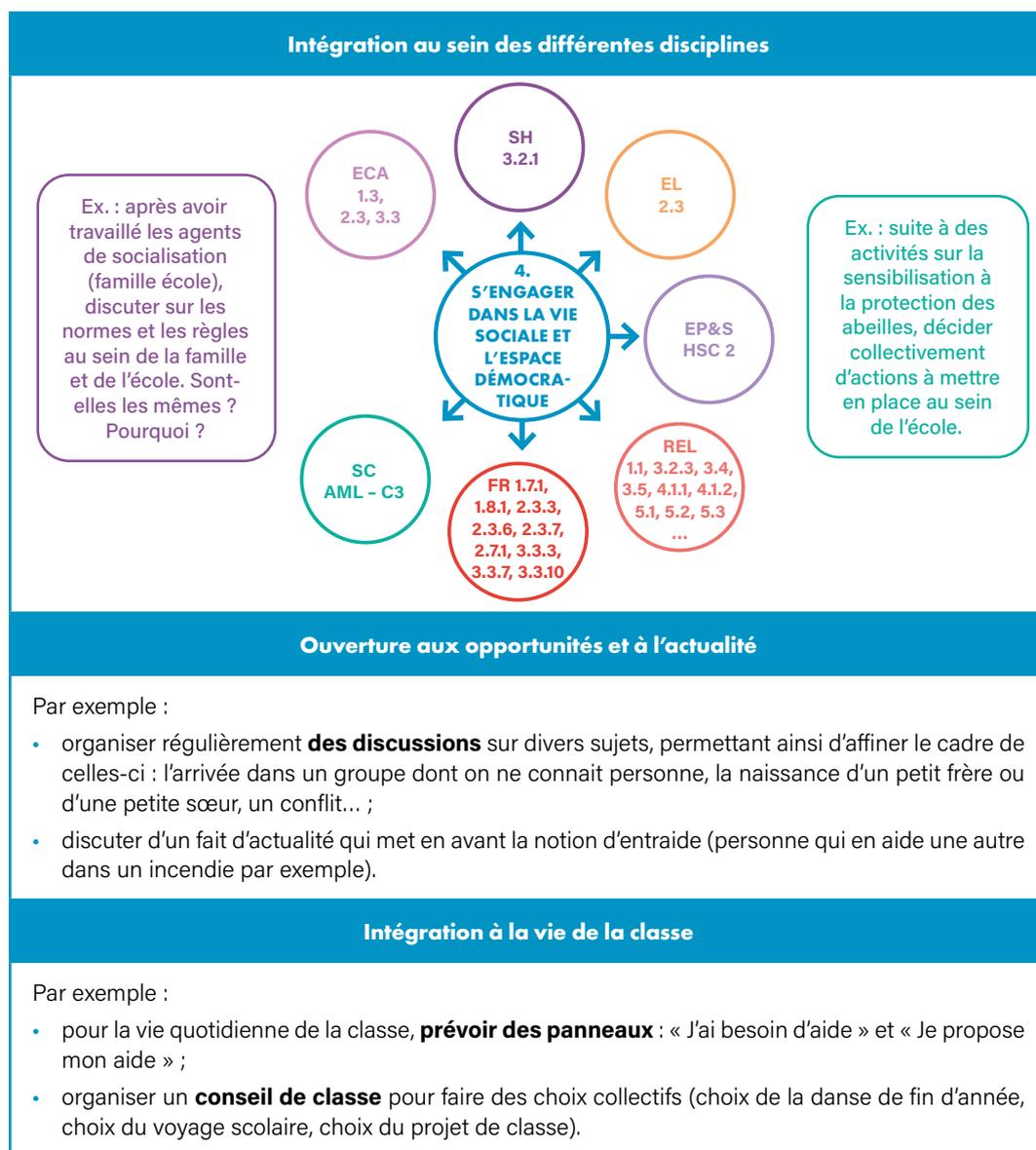
(FWB, EPC, 2022, p. 19)



4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

L'EPC doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de s'inscrire dans la vie sociale et politique. À cette fin, les élèves seront outillés pour pouvoir prendre position, notamment par le débat collectif, sur diverses questions de société. Les élèves intégreront l'importance de débattre de l'intérêt général et d'y contribuer par des actions collectives (coopération). Ils s'informeront également en vue de questionner des sujets d'actualité ou d'évaluer l'impact de leurs gestes quotidiens.

(FWB, EPC, 2022, p. 19)



COMPÉTENCES

C1 Élaborer un questionnement philosophique.

C2 Assurer la cohérence de sa pensée.

C3 Prendre position de manière argumentée.

C4 Développer son autonomie affective.

C5 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.

C6 Comprendre les principes de la démocratie.

C7 S'exercer au processus démocratique.

C8 S'inscrire dans la vie sociale et politique.

ATTENDUS

P1-P2

À partir d'une situation réelle ou imaginaire, exprimer un étonnement.

P1-P2

Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.

P1-P2

Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

P1-P2

Reconnaître des affects* et interroger leurs effets.

P1-P2

Identifier* la pluralité des préférences et des règles de vie.

P1-P2

Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.

P1-P2

S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.

P1-P2

Imaginer une possibilité de coopération.

1.1 Élaborer un questionnaire philosophique

COMPÉTENCE

C1 Élaborer un questionnaire* philosophique.

ATTENDUS

P1-P2

À partir d'une situation réelle ou imaginaire, exprimer un étonnement.

SAVOIR-FAIRE

➔ À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.

P1-P2

Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes...

BALISES ET SENS

Pour Mathew Lipman (Sasseville, 2015), formuler **des questions à portée philosophique** vise à entendre les questions qui motivent les élèves (ou font sens pour eux) et leur offrir l'occasion de les traiter philosophiquement.

La grande capacité d'étonnement des élèves est l'occasion de les initier au questionnement* philosophique. Lorsque les élèves sont écoutés par les enseignants, leurs expériences de vie (scolaire) deviennent des occasions d'un questionnement de plus en plus spontané. Ces questions reçoivent des accueils et écoutes différents en fonction de leur demande : attente d'une réponse unique, volonté de créer une réflexion commune, besoin d'une écoute fondamentale... L'essentiel est de **porter le questionnement en dialogue** afin de mieux comprendre et peut-être même refaire le monde : s'écouter, dialoguer, questionner, argumenter, réagir à l'avis de l'autre. C'est aussi comme cela que se crée le questionnement philosophique.

La dimension transversale de ce questionnement au sein des disciplines permet à l'élève de l'intégrer comme démarche d'apprentissage dans une dynamique d'investigation, de curiosité, de créativité et de relation aux autres.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique

Réaliser une cueillette de questions à partir d'une image qui étonne



Après la découverte du rôle des abeilles [SC-AML-C3], observez cette photo. Échangez sur vos observations, ce qui vous interpelle. Exprimez votre étonnement à l'aide d'une question.

Formuler des questions à partir d'éléments



Tu as collé une gommette sur l'élément qui t'étonne dans la situation. Explique ce qui t'étonne [REL 1.1]. Transforme et exprime cet étonnement en question.

Dessiner ce qui étonne suite à la lecture d'un album



Suite à la lecture de l'album « La Brouille¹ », dessine ce qui t'étonne [FR 3.8.1].

Échangeons ensemble à partir de vos dessins. Notons les questions qui ressortent de nos échanges.

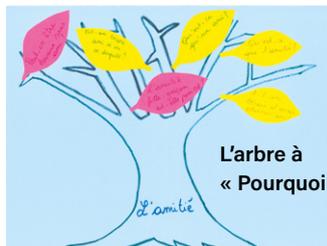
S'interroger sur la communication entre deux personnes qui ne parlent pas la même langue



Regarde la vidéo de Giulia et Henri qui jouent ensemble sur la plage. Giulia parle italien et Henri français [EL 3.2]. Qu'est-ce qui te surprend lorsque tu les regardes ? Quelles questions cela te pose-t-il ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Récolter les questions philosophiques



Pour poser des questions philosophiques, je peux m'aider de la liste des valeurs

L'amour	♥	La persévérance	🏃	La différence	♿	L'accueil	🙌
L'amitié	👫	La liberté	🕒	L'affection	😊	La patience	🕒
La paix	🕊	L'écoute	👂	L'entraide	🤝	Le bonheur	😊
L'ouverture	🔓	La bienveillance	🤲	La créativité	🎨	Le calme	🔕
L'égalité	⚖	La justice	⚖	Le respect	🤝	Le courage	🦊

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- formuler un étonnement et en dégager une question (P4) ;
- s'exercer au questionnement de type philosophique à partir d'une situation réelle ou imaginaire (P6).

1. BOUJON, C. (1990), *La Brouille*. L'École des loisirs.

1.2 Assurer la cohérence de sa pensée

COMPÉTENCE

C2 Assurer la cohérence de sa pensée.

ATTENDUS

P1-P2

Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.

SAVOIR

✓ Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.

P1-P2

Identifier^{*1} – exemplifier*.

SAVOIR-FAIRE

➔ Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.

P1-P2

Illustrer une idée par un exemple approprié.

➔ Distinguer faits*, normes*, valeurs*.

P1-P2

Énoncer un fait, une règle, énoncer une préférence.

1. Il s'agit ici d'identifier pour soi (subjectivité des concepts).



BALISES ET SENS



Dans le cadre de L'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, il importe que l'élève soit capable d'expliquer, d'illustrer **des concepts philosophiques** par des exemples concrets (situations vécues, rencontrées). Cette approche par l'exemplification permet de **construire, déconstruire, reconstruire** les concepts tout au long du parcours, du cheminement.

Les notions proposées (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon) sont des portes d'entrée de la compétence et sont un minimum à aborder avec les élèves. Chaque enseignant est libre de choisir des notions supplémentaires à conceptualiser* et/ou de rebondir en fonction des **opportunités** qui se présentent au sein de la classe.

L'élève doit être capable d'identifier* pour lui, dans une situation liée à **un fait*, une norme*, une valeur*** ce qui est vrai, beau, juste, bien, bon... Ces notions n'ont pas de définitions fermes, mais bien des attributs qui pour chacune d'elles varieront en fonction des situations.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté

S'interroger sur le beau après avoir observé des œuvres (le beau) [ECA 1.1]



Après avoir observé toutes ces œuvres et écouté vos ressentis, comment pourrait-on définir une « belle œuvre » ? Avons-nous les mêmes critères au sein de la classe ?

Identifier les comportements fair-play parmi plusieurs situations illustrées (le bon) [EP&S-HSC 3]



Pourquoi penses-tu que ce comportement est fair-play ?
Qu'aurais-tu fait à sa place ?
Pourquoi n'as-tu pas le même avis que Léo ?

Discuter d'une notion philosophique suite à un conflit (le vrai)



Maé me dit que ce que tu racontes n'est pas vrai.
À ton avis pourquoi ?
A-t-on tous la même vérité ?
Qui a déjà vécu ce genre de situation ?

Se questionner sur la notion d'injustice suite au récit d'une situation de vie (le juste)



Quelle est la règle que tu as dû respecter qui t'a semblée injuste ? Raconte.
Pourquoi aller dormir à 20 h ne te semble pas juste ? Quelle heure serait juste pour toi ?
Et les autres, qu'en pensez-vous ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour nous c'est beau quand...

c'est plein de couleurs	c'est très grand
c'est lumineux	c'est mignon
ça fait plaisir	c'est mystérieux
c'est naturel	c'est simple
c'est plein de décorations	c'est bling-bling
c'est brillant	...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté :
 - en donnant des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté (P4) ;
 - en questionnant des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens (P6).

1.3 Prendre position de manière argumentée

COMPÉTENCE

C3 Prendre position de manière argumentée.

ATTENDUS

P1-P2

Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

SAVOIR-FAIRE

→ Se positionner sur des questions* philosophiques liées à la citoyenneté.

P2

Partager son avis.

P1

Exprimer son accord ou son désaccord.

→ Se décentrer* pour comprendre le point de vue d'autrui.

P2

Écouter et redire ce que l'autre a dit.

P1

Écouter et redire avec ses mots ce que l'autre a dit.

BALISES ET SENS



Les règles de vie et l'instauration d'un climat de classe bienveillant encouragent l'élève à oser se positionner sur un sujet. **Prendre position**, c'est donner une opinion, un avis, un jugement, c'est donc bien souvent personnel et subjectif. Il est alors important que l'élève soit capable d'expliquer sa position afin qu'elle soit comprise par les récepteurs du message. En outre, il importe d'insister auprès des élèves sur le fait qu'une opinion n'est ni « bonne » ni « mauvaise ». Il faut être vigilant à cet aspect car les élèves sont facilement pris dans ce paradigme. L'élève doit également être capable de **se décentrer*** pour écouter l'avis des autres élèves et accepter qu'ils n'aient pas forcément le même avis que le sien. Un des rôles de l'enseignant est de donner des outils (pictogrammes, débuts de phrase...) aux élèves afin de les amener à exprimer leur accord, leur désaccord ou leur position avec bienveillance.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prendre position de manière argumentée

Réagir à l'avis d'un pair concernant une peinture de Folon illustrant le concept de liberté [ECA 1.4]



En quoi cette peinture exprime-t-elle la liberté ?
Lève une plaquette verte lorsque tu es d'accord avec l'avis d'un autre élève et une rouge lorsque tu n'es pas d'accord.

Écouter et reformuler l'avis de l'autre suite à la lecture d'un article sur l'environnement [ErE]



Léa a donné son avis sur sa propre consommation de fruits et légumes. Reformule ce qu'elle a dit avec tes mots.

Partager son avis à propos d'une affirmation sur l'école à l'époque de leurs grands-parents [SH 2.1.2]



« L'école devrait encore fonctionner comme à l'époque de vos grands-parents ! »
Par quatre, partagez vos avis sur cette affirmation. Aidez-vous des débuts de phrases pour donner votre opinion.

Utiliser des connecteurs pour se positionner suite à la lecture d'un album sur un concept philosophique comme la jalousie [FR 1.4.1]



Toi aussi, serais-tu jaloux dans cette situation ?
Aide-toi des cartes avec les connecteurs pour donner ton avis.
« D'abord, je pense que..., ensuite je trouve que..., enfin selon moi... ».

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour écouter l'autre

- Je le regarde 👁️ 👁️
- Je reste silencieux 🤫
- J'essaie de me mettre à sa place ↔️
- Je retiens ce qu'il dit 🗣️
- Je reformule pour savoir si j'ai compris 💬

Exprimer son opinion

- Je trouve que ...
- Je crois que ...
- Je pense que ...
- D'après moi ...
- Je suis d'accord parce que ...
- Je ne suis pas d'accord parce que ...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- questionner l'autre pour obtenir des précisions et répondre aux propos d'autrui (P4) ;
- défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté (P6).

2.1 Développer son autonomie affective

COMPÉTENCE

C4 Développer son autonomie affective.

ATTENDUS

P1-P2 Reconnaître des affects* et interroger leurs effets.

SAVOIRS

✓ Émotions – sentiments.

P1-P2 Identifier* – exemplifier* les émotions de base.

✓ Consentement – refus.

P1-P2 Identifier le consentement et le refus.

✓ Besoin* – envie* – désir*.

P1-P2 Identifier – exemplifier les notions de besoin et d'envie.

✓ Genre – identité de genre – orientation sexuelle.

P1-P2 Exemplifier des stéréotypes* de genre.

SAVOIR-FAIRE

➔ Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.

P1-P2 Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.

➔ Préserver son intimité, son intégrité* et celles des autres.

P1-P2 Apprendre à dire non en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.

➔ Différencier besoins et désirs.

P2 Percevoir, exprimer **et interroger** ses besoins et ses envies.

P1 Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.

BALISES ET SENS

D'un point de vue affectif, l'enfant de 6-7 ans parvient à **exprimer à l'autre des sentiments** d'insatisfaction, de besoin*, de colère, de tristesse par l'usage de la parole et du dessin. Il est capable de postposer ses envies* et ses désirs*. Il développe son estime de soi et certaines valeurs comme l'empathie, la résilience, la compassion et l'affirmation de sa personnalité.

Selon Coutu (2012), l'élève commence à percevoir que son comportement et ses habiletés cognitives ont une grande influence sur ce qu'il ressent comme contenir une colère ou penser à autre chose malgré la tristesse. De plus, il peut aussi se mettre à la place de quelqu'un pour imaginer des pistes afin de régler un problème. Cette régulation est bénéfique pour lui car cela l'aide dans ses relations avec ses pairs, à créer des liens d'amitié, à résoudre des situations conflictuelles, à prendre de la distance par rapport aux événements qui le touchent.

La gestion de tensions ou de conflits reposant sur la bienveillance des pairs et des adultes engendre des effets positifs auprès de l'élève de cet âge : celui-ci peut entrevoir des pistes non violentes et s'ouvrir au dialogue.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Émotions - sentiments

Réfléchir sur les affects* et leurs effets sur le comportement

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



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

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



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

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



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

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



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

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier*, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement (P4-P6).

2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

COMPÉTENCE

C5 S'ouvrir à la pluralité*
des cultures et des
convictions.

ATTENDUS

P1-P2

Identifier* la pluralité des préférences et des règles de vie.

SAVOIRS

✓ Règle – loi – norme*.

P1-P2

Identifier – exemplifier* la notion de règle.

✓ Culture(s)/
multiculturalité*.

P1-P2

Identifier – exemplifier la diversité des cultures.

SAVOIR-FAIRE

➔ Reconnaître la pluralité
des valeurs pour vivre en
société dans le respect
mutuel.

P1-P2

Identifier ce qui compte pour soi, ce qui compte pour les autres.

➔ Reconnaître le rôle et
la pluralité des normes.

P1-P2

Identifier des usages et des règles de vie.

P1

Percevoir et exprimer ses besoins* et ses envies*.

➔ Reconnaître le caractère
multiculturel de notre
société.

P1-P2

Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.



BALISES ET SENS



La **multiculturalité*** désigne la coexistence de plusieurs cultures au sein d'un même pays, d'une même société. Ces diverses cultures doivent cohabiter et apprendre à vivre ensemble. Sensibiliser les élèves à cette multiculturalité dès le plus jeune âge est important. Celle-ci, au sein de la classe et de la société, doit être reconnue comme une richesse. Les élèves doivent pouvoir **partager leur culture mais aussi s'ouvrir à celle des autres**, apprendre à accepter les différences au sein de notre société afin de devenir des citoyens ouverts et tolérants.

Il s'agit d'une réelle ouverture à l'autre, à ses habitudes familiales (alimentation, vêtements, objets, religion...), aux langues qu'il parle, à ses origines...

Les cours d'Éveil aux Langues, de Religion, d'Éducation Culturelle et Artistique, de Sciences Humaines peuvent être des entrées intéressantes dans cette compétence.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Culture(s)/multiculturalité

Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société

Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles, religieuses et convictionnelles [REL 2.1]



Que ressens-tu quand tu vois ces images ? Quelles différences avec notre culture observes-tu ?

Qu'est-ce que la différence nous apporte ?

Quelles sont les difficultés que l'on peut rencontrer ?

Découvrir chaque semaine un objet issu d'une autre culture apporté par un élève [ECA 1.1]



Ali nous a apporté son plat marocain. À quoi vous font penser les motifs de ce plat ?

Quelles questions aimerais-tu lui poser à propos de sa culture ?

Et toi, qu'est-ce qui représente ta culture ?

Rencontrer un parent d'élève qui parle une autre langue et vient d'une autre culture [EL 3.2]



Que retenir de la visite de la mamy d'Adela ? Qu'est-ce qui vous a le plus impressionné ?

Et dans votre famille, quelles sont les langues parlées ?

Où avez-vous déjà entendu d'autres langues ?

Après une dispute sur la couleur de peau, écouter une chanson sur la différence et créer une affiche contre le racisme



« La couleur de ta peau
c'est bien celle du cœur »

MELCHIONNE, M. (2008, 1^{er} septembre).
On est tous différents [Chanson].

Que retiens-tu de la chanson « On est tous différents » ? Quel lien faire avec la dispute de ce midi ?

Que veut dire le mot « racisme » ? Où l'as-tu déjà entendu ?

Quelle phrase retiens-tu de la chanson ? Illustre-la.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une société multiculturelle

Une variété...				
d'aliments	de langues, d'origines	d'objets	de religions	...

Affiche à placer en classe



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaitre le caractère multiculturel de notre société en identifiant des manifestations du caractère multiculturel de notre société (P4) ;
- reconnaitre le caractère multiculturel de notre société (P6).

3.1 Comprendre les principes de la démocratie

COMPÉTENCE

C6 Comprendre les principes de la démocratie.

ATTENDUS

P1-P2 Identifier* qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.

SAVOIR-FAIRE

→ Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.

P1-P2 Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.

→ Reconnaître l'égalité devant la loi.

P2 Distinguer le juste et l'injuste **pour soi et pour autrui** à l'aide d'exemples.

P1 Distinguer le juste et l'injuste à l'aide d'exemples.

→ Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.

P1-P2 Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.

→ Reconnaître le droit à l'information et à la liberté de la presse en démocratie.

P1-P2 Percevoir les effets des médias sur mes ressentis et ceux des autres.

→ Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.

P1-P2 Identifier des situations d'atteinte à la dignité*, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.

3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROITS

BALISES ET SENS



L'EPC a notamment pour but de favoriser **la capacité de vivre ensemble**. Dans ce cadre, il est primordial que les élèves prennent conscience qu'ils font partie d'une collectivité dont l'école fait partie. Chacun doit y trouver sa place et **jouer son rôle de citoyen** en respectant des règles. Ces règles peuvent être communes à l'ensemble, communes pour toute l'école ou propres à la classe.

Il est important d'organiser des discussions, des moments de réflexion, des débats lorsqu'un moment de vie s'y prête afin de prévenir ou désamorcer une situation pouvant atteindre la dignité*, l'intégrité* et les droits de l'un ou l'autre élève : discrimination, rejet, exclusion... Un support (photo, chanson, dessin...) peut être utilisé afin d'atténuer le côté émotionnel et observer la situation de manière plus objective.

Le concept de liberté doit également être introduit afin que les élèves prennent conscience que leur liberté a des limites et qu'il est important de prendre en compte celle des autres.

Dans ce cadre, l'élaboration collective de la charte de vie peut être un tremplin à la discussion.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit Critiquer l'atteinte aux droits et l'abus de pouvoir

Observer une image pour désamorcer une situation problématique vécue



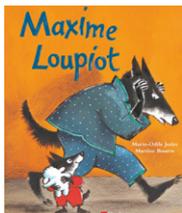
Décris l'image.
Qu'est-ce qui te choque ?
Pourquoi se moquent-ils ?
Qu'en penses-tu ?
Quel lien peux-tu faire avec la situation vécue aujourd'hui ?
Comment réagir si tu es témoin de cela ?

Accueillir un nouvel élève en cours d'année



Que pouvons-nous mettre en place afin que Lise se sente bien en classe ? Que faire pour l'accueillir au mieux ? Comment pourra-t-elle être intégrée au mieux ? Qu'allons-nous mettre en place ?

Discuter sur les discriminations de genre à l'aide de la littérature de jeunesse « Maxime Loupiot » [FR 3.8]



Judes M.-O. (1996), *Maxime Loupiot*.
Père Castor - Flammarion

Que retiens-tu de l'histoire de Maxime ?
Que penses-tu du fait que Maxime veuille être fleuriste ?
Maé, pourquoi dis-tu qu'un garçon ne doit pas être fleuriste ?
Que répondez-vous à Maé ?

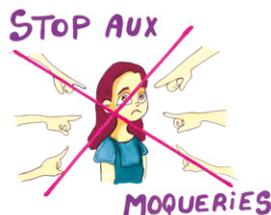
Profiter de l'élaboration de la charte de vie pour s'interroger sur les limites de sa liberté



Tu demandes le droit de discuter en classe lors des travaux de groupe. Quel droit dois-tu laisser aux autres groupes ? Quelle limite dois-tu respecter ? Pourquoi ne dois-tu pas parler trop fort ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Affiches



**ma liberté
+ ta liberté
= notre liberté**



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'identifier comme citoyen en dégagant les caractéristiques de la citoyenneté et interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs (P4) ;
- se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi, justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs et interroger les limites des libertés garanties par le Droit (P6).

4.1 S'exercer au processus démocratique

COMPÉTENCE	ATTENDUS
<p>C7 S'exercer au processus démocratique.</p>	<p>P1-P2 S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.</p>
SAVOIR	
<p>✓ Règles – lois – normes*.</p>	<p>P1-P2 Identifier* – exemplifier* la notion de règle.</p>
SAVOIR-FAIRE	
<p>➔ Construire le cadre du débat.</p>	<p>P1-P2 Élaborer les règles d'une discussion. Appliquer les règles de la discussion.</p>
<p>➔ Débattre collectivement.</p>	<p>P1-P2 Formuler des idées en lien avec la discussion. Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.</p>
<p>➔ Décider collectivement.</p>	<p>P1-P2 Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.</p>

BALISES ET SENS



Pour amener les élèves à penser par eux-mêmes, la classe peut se transformer en **communauté* de recherche**. Celle-ci permet à chacun de vivre dans une société démocratique en développant une pensée raisonnable par le questionnement*, le dialogue et l'argumentation. Il s'agit d'une construction sociale des connaissances dans laquelle l'enseignant joue le rôle de **médiateur** : il assure le cadre du débat, demande de clarifier les idées, nourrit la discussion par des relances...

Les élèves peuvent aussi contribuer à la construction du cadre du débat et prendre des décisions lors de conseils de classe ou d'école.

Le point de départ est un questionnement suite à une histoire, un fait de vie, un projet de classe... Le dialogue se base sur les intérêts des élèves, ce qui leur permet de s'y impliquer et d'y donner du sens. L'objectif est de prendre connaissance des différents points de vue, d'argumenter pour « produire une signification plus riche à l'expérience vécue » (Sasseville, 2014, paragr. 1.3.3).

Les avis sont parfois divergents, mais il est important de guider le dialogue dans un esprit de solidarité, d'argumenter avec les autres et non pas contre eux.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'exercer au processus démocratique

Étape 1 : poser un cadre propice au dialogue et au partage d'idées [FR 1.7.1 – 2.7.1]



À quoi devons-nous être attentifs quand nous discutons tous ensemble ?
Quelles règles allons-nous devoir respecter ?
Comment faciliter la prise de parole ?

Étape 2 : réaliser une cueillette d'idées à partir d'une situation vécue par les élèves : limiter les déchets en classe [ErE]



Quelles sont vos idées pour limiter les déchets au sein de l'école et en classe ?
Notons-les.
Quelles idées vous semblent les plus réalisables ?

Étape 3 : décider collectivement des idées à mettre en œuvre



Quelle idée préfères-tu ?
Et toi, qu'aimerais-tu appliquer en classe ?
Suite à cette discussion, quelles idées choisir ensemble ? Comment ?
Tân propose de faire un vote.

Étape 4 : évaluer si le cadre du débat a été respecté



Comment notre débat s'est-il passé ? Grâce à quoi t'es-tu senti écouté ? Pourquoi dis-tu que tu ne t'es pas senti à l'aise ?
Comment faire pour que ça se passe mieux la prochaine fois ?

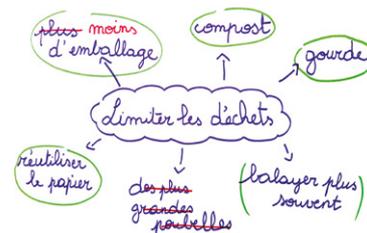
Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nos règles d'écoute et de prise de parole :

- J'attends mon tour pour parler (bâton de parole...).
- Je ne coupe pas la parole.
- J'écoute et je respecte les avis des autres sans me moquer.



Débattre :



Comment prendre une décision en groupe ?

- Écouter toutes les idées
- Poser des questions
- Argumenter, échanger sur les avis
- Voter
- Dépouiller et arrêter une décision



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'exercer au débat dans le cadre collectivement établi (P4) ;
- participer au débat dans le cadre collectivement établi (P6).

4.2 S'inscrire dans la vie sociale et politique

COMPÉTENCE

C8 S'inscrire dans la vie sociale et politique.

ATTENDUS

P1-P2 Imaginer une possibilité de coopération.

SAVOIR

✓ Entraide – Coopération.

P1-P2 Identifier* – exemplifier*.

SAVOIR-FAIRE

➔ Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.

P1-P2 S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.

➔ Imaginer une société et/ou un monde meilleurs.

P1-P2 Développer des mondes imaginaires.

BALISES ET SENS

« Si l'objectif de l'enseignement, de la vie et de la connaissance n'est que de décrire ce qui est, il n'y a jamais de création de significations nouvelles, de règles nouvelles et de citoyenneté. » (Brunelli & Otten, 2021, p. 150). Dans le cadre de l'EPC, l'élève est amené non seulement à décrire le monde, mais surtout à l'interroger, à le penser autrement. En imaginant un monde et/ou une société meilleurs, il questionne des dimensions telles que **le progrès, la santé, le vivre-ensemble, les enjeux climatiques, le rôle de l'art...**

L'enseignant doit veiller à ne pas imposer à l'élève une vision adulte d'un monde meilleur mais à le laisser l'imaginer à partir de ses ressources.

Imaginer n'est pas évident pour tous, l'enseignant guide l'élève dans ce cheminement en posant des questions, en faisant verbaliser par les pairs ce qu'ils « voient » dans leur tête. L'actualité, la littérature jeunesse, les incidents de vie peuvent servir de point de départ.

Des discussions sont ensuite organisées pour comprendre les différents points de vue, les valeurs mises en avant par l'imagination.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

Étape 1 : découvrir un album sur l'amélioration du monde et échanger sur les idées proposées [FR 2-3]



Couëlle, J. (2013), *Cent enfants imaginent comment changer le monde*, la Bagnole.

Que penses-tu des idées des enfants ? Quelles idées trouves-tu intéressantes ? Quelles idées trouves-tu moins intéressantes ? Explique-nous. Pourquoi vouloir changer le monde ? Qui peut changer le monde ?

Étape 2 : répondre à la question « Si tu pouvais rendre le monde meilleur, que ferais-tu ? » et glisser ses idées dans une boîte



C'est quoi pour toi un monde meilleur ? Ferme les yeux et imagine-le. Quels sont les éléments du monde actuel que tu garderais, ceux que tu ne garderais pas ? Comment serait l'école idéale ? La ville parfaite ?

Étape 3 : découvrir les idées, les classer par thème et discuter sur les éléments à garder ou non pour un monde meilleur



Quelles idées pourrait-on rassembler ? Sous quel nom ? Y en a-t-il d'autres qui vous viennent à l'esprit ? Tu n'es pas d'accord avec cette idée, pourquoi ? Que proposes-tu ?

Étape 4 : dessiner par équipe son monde idéal et présenter sa production lors d'une exposition [ECA 1.3]



Quelles idées voulez-vous mettre en avant dans votre dessin ? En dessinant ensemble, avez-vous eu de nouvelles ? Expliquez-les. Ajoutez-les sur l'affiche de notre classe.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

DES ? POUR IMAGINER UN MONDE MEILLEUR

Qu'est-ce qui va bien ?
Comment améliorer ce qui ne va pas ?
Qu'est-ce qui ne va pas bien ?
Qu'est-ce qui manque ?
Qu'est-ce qui est important ?

Les idées de la classe pour un monde meilleur

Nature - avoir plus de parcs - avoir plus de jardins - avoir plus de fleurs - avoir plus de arbres	Vivre ensemble - être plus respectueux - être plus gentil - être plus gentil - être plus gentil	Énergie - avoir plus de panneaux solaires - avoir plus de panneaux solaires - avoir plus de panneaux solaires
animaux - avoir plus de chiens - avoir plus de chiens - avoir plus de chiens	famille - avoir plus de familles - avoir plus de familles - avoir plus de familles	santé - avoir plus de médecins - avoir plus de médecins - avoir plus de médecins
enfant - avoir plus de livres - avoir plus de livres - avoir plus de livres	éducation - avoir plus de professeurs - avoir plus de professeurs - avoir plus de professeurs	eau - avoir plus d'eau - avoir plus d'eau - avoir plus d'eau

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- imaginer des alternatives à partir de sujets de société (P4) ;
- esquisser des perspectives d'amélioration de la société (P6).

GLOSSAIRE

AFFECT : renvoie à un ensemble de comportements observables exprimant un état émotionnel. D'un point de vue philosophique l'affect permet de développer, selon Lipman (1995), une pensée attentive, vigilante et bienveillante.

BESOIN : ce qui est nécessaire au bon fonctionnement de l'être humain. Un besoin non satisfait menace la survie d'un individu. Besoin est à différencier de désir*. Maslow (1970) hiérarchise les besoins dans un schéma pyramidal. Les besoins physiologiques (respirer, boire, s'alimenter, éliminer, se reposer...) de l'être humain sont à la base de celle-ci. Les besoins psychologiques (sécurité, propriété et maîtrise) font partie du deuxième étage. Il place ensuite dans cet ordre, les besoins suivants : besoins sociaux et besoin d'estime de soi. Ce dernier, une fois satisfait, permet d'atteindre la réalisation de soi qui constitue le sommet de la pyramide.

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : dispositif pédagogique élaboré par C.-S. Pierce et diffusé dans le monde scolaire par J. Dewey. La communauté de recherche place les participant.es en situation de coopérer « pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête commune, qui cherche à dépasser l'addition des points de vue, pour atteindre une vision plus complexe de la question traitée » (Philocité, s.d.).

CONCEPTUALISATION/CONCEPTUALISER : mise en œuvre d'un processus par lequel on cherche à définir une notion. Plusieurs approches existent pour passer de la notion à la conceptualisation : approche problématisée, métaphorique, linguistique, compréhensive et extensive (pour en savoir plus : <https://epc.fesec.be/conceptualiser/>).

(SE) DÉCENTRER : entrevoir une autre réalité que la sienne dans le but de se mettre à la place de l'autre et de comprendre les circonstances de ses stratégies mentales, de l'attitude adoptée et de ses émotions ressenties. C'est la capacité de comprendre et d'entrevoir, dans la même situation vécue avec des pairs, d'autres points de vue, d'autres moyens d'expression et d'autres réactions.

DÉSIR : « Souhait irrationnel et obsédant qui porte sur la possession de quelque chose. » (Dicophilo, s.d.).

DIGNITÉ : renvoie à la fois au respect que mérite chaque être humain et au respect dû à soi-même (Tanella B., 2006).

ENVIE : l'envie est le désir* d'avoir quelque chose dont je peux me passer.

Ex. : lorsque j'ai soif (besoin*), je peux faire disparaître ce sentiment en buvant de l'eau, mais je peux également préférer un soda. Dans ce deuxième cas, on parlera alors d'envie.

EXEMPLIFIER : « L'élève est amené à illustrer le concept en fournissant des exemples contextualisés (situations, éléments concrets, vécus...) qui rencontrent au moins une des caractéristiques essentielles du concept travaillé. » (FWB, EPC, 2022, p. 22).

FAIT : ce qui est arrivé, ce qui a lieu.

IDENTIFIER : l'élève, après avoir repéré une ou plusieurs caractéristiques du concept abordé, est amené à reconnaître celles-ci :

- d'après leur expression en extension (ex. : la peur est une émotion, la joie est une émotion, le dégoût est une émotion ...). L'élève apprend d'abord à reconnaître ce que telle situation, tel objet, telle personne... a en commun avec le concept et donc le caractérise, ou inversement, ce qu'il n'a pas en commun avec celui-ci. Cela revient à identifier des exemples OUI par analogie et des exemples NON par contraste ;

et/ou

- d'après leur expression en compréhension (ex. : une émotion c'est un ressenti affectif, agréable ou désagréable, accompagné de signes physiologiques, qui s'empare de nous brusquement et momentanément). (FWB, EPC, 2022, p. 22).

INTÉGRITÉ : « qui n'a subi aucune atteinte dans son corps. » (CNRTL en ligne, 2012).

MULTICULTURALITÉ (MULTICULTURALISME) : désigne la coexistence de plusieurs cultures au sein d'un même pays, d'une même société.

NORME : règle implicite et explicite qui prescrit les comportements attendus dans une situation donnée et dans une société donnée.

PLURALITÉ (PLURALISTE) : La pluralité réside dans le fait d'exister en grand nombre, de ne pas être unique. La pluralité des convictions renvoie à l'ensemble des croyances, des certitudes.

QUESTIONNEMENT PHILOSOPHIQUE : selon Michel Tozzi (2002), trois conditions sont nécessaires pour qu'une question soit philosophique. La première, est que la question doit pouvoir amener plusieurs réponses et qu'elle peut toujours se poser à nouveau sans être jamais totalement résolue. La deuxième est que chacun d'entre nous puisse se l'approprier, qu'elle soit donc universelle. La troisième condition, est qu'elle interroge une notion abstraite ou un concept. Ce type de questionnement nécessite bien souvent un débat et une argumentation.

STÉRÉOTYPE : représentation toute faite, propre à ses connaissances, réduisant les particularités par rapport à une personne ou un groupe de personnes. Opinion sans réflexion et non soumise à un examen critique.

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art – Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
- COUTU, S., BOUCHARD, C., ÉMARD, M.-J. & CANTIN, G. (2012). *Régulation des émotions chez un enfant de 6 ans*. <https://monde.ccdmd.qc.ca/ressource/?id=113900>
- DÉSIR. (s. d.). Dans *Dicophilo*. <https://dicophilo.fr/#D>
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB, EPC). (2022). *Référentiel d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- HÉTU, M. (2020). *Les 5 obstacles à la conceptualisation et à la modélisation*. Québec. <http://rire.ctreq.qc.ca/>
- HUWART, S. & MIGNON, A. (2013). *Que cachent les apparences ? Dossier Pédagogique « Philéas et Auto-bule » n° 37*. <https://www.phileasetautobule.be/dossier/37-que-cachent-les-apparences/>
- KHÙC, T. & VAN DEN HOVE, Ch. (2020). *Ateliers philo, Développer la pensée critique et la citoyenneté en philosophant*. Érasme.
- NORME. (s. d.). Dans *Dicophilo*. <https://dicophilo.fr/#D>
- PhiloCité | L'équipe*. (s. d.). Philocité. <https://www.philocite.eu/lequipe/>
- SASSEVILLE, M. (2015). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche*. Philosophie pour les enfants à l'Université Laval. <https://philoenfant.org/2014/10/26/la-pratique-de-la-philosophie-en-communauté-de-recherche/>
- SUAREZ, E. (2019). *La philosophie pour enfants de Lipman et l'éducation émotionnelle*. Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jsui/retrieve/3a60dbf4-f793-4ecf-88d3-ac78bcd7a842>
- TANELLA, B. (2006). *La dignité de la personne humaine : De l'intégrité du corps et de la lutte pour la reconnaissance*. Diogène : Presse Universitaires de France.
- TOZZI, M. (2002). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Coll. « Savoir penser », Lyon, Chronique sociale.



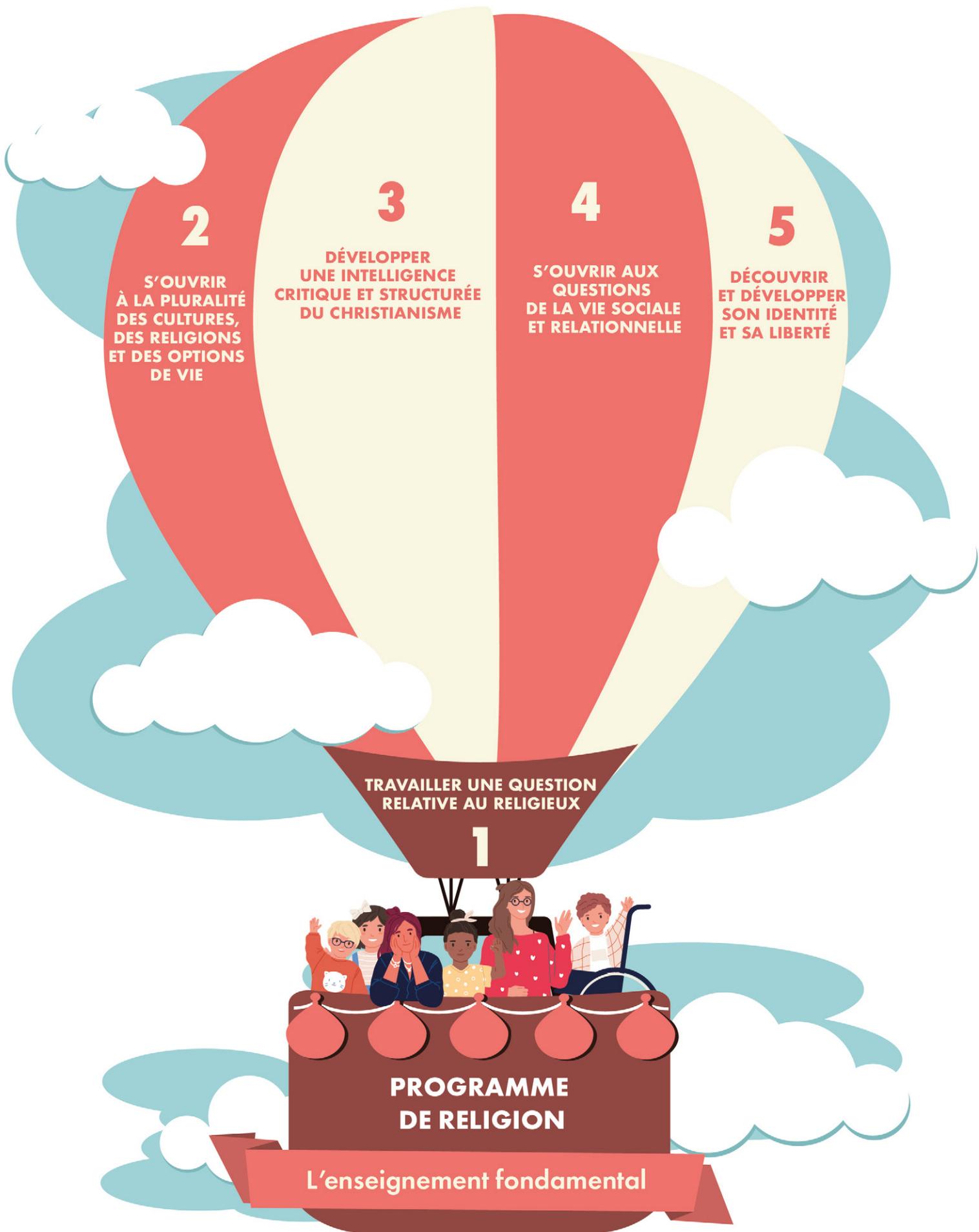


RELIGION



INTRODUCTION.....	117
FIL ROUGE.....	122
ILLUSTRATION D'UN PARCOURS D'APPRENTISSAGE.....	124
1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX.....	126
1.1 Formuler une question relative au religieux à partir d'un document iconographique, d'un texte biblique ou profane, d'un fait de vie.....	126
1.2 Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner.....	128
2. S'OUVRIRE À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE.....	130
2.1 Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles, religieuses et convictionnelles.....	130
2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel.....	132
2.2.1 Pratiquer le dialogue.....	132
2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses.....	132
2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes.....	132
2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique.....	132
3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME.....	134
3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui.....	134
3.1.1 Manier la Bible et pouvoir retrouver les textes bibliques travaillés.....	134
3.1.2 Explorer le texte biblique pour l'analyser.....	136
3.1.3 Construire, à partir de l'analyse d'un texte biblique, du sens pour aujourd'hui.....	138
3.1.4 Réexprimer le texte biblique à la lumière de notre temps.....	140
3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde.....	142
3.2.1 Découvrir l'Église comme communauté de célébration et les sacrements.....	142
3.2.2 Découvrir l'Église comme communauté de prière.....	146
3.2.3 Découvrir l'Église comme communauté de témoignage et de service au monde.....	148
3.3 Explorer et décrypter différentes formes d'expression culturelle et artistique.....	150
3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne.....	152
3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne.....	152

4. S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE.....	154
4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine.....	154
4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement.....	154
4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune.....	156
4.2 Pratiquer l'analyse historique : situer les évènements et personnages évoqués dans leur contexte	
4.3 Interroger et se laisser interroger par les sciences humaines : distinguer le champ des sciences et le champ du religieux	
5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ.....	158
5.1 Exprimer le parcours effectué dans la découverte de soi comme personne.....	158
5.2 Découvrir la dimension spirituelle de l'identité.....	160
5.3 Découvrir son identité par sa liberté d'engagement.....	162
GLOSSAIRE ET CONCEPTS.....	165
BIBLIOGRAPHIE.....	169



INTRODUCTION

RELIGION

Sens et finalité du cours de religion

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction* ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

(Déclaration Universelle des Droits Humains, ONU, 1948, article 18).

Cette déclaration reconnaît le droit à un enseignement de la religion* dans les sphères publiques et privées. La Constitution belge et la Fédération Wallonie-Bruxelles l'ont également compris en prévoyant un cours de religion catholique qui, dès la maternelle, contribue aux missions de l'école (*Code de l'enseignement*, livre I, article 1.4.1-1) en poursuivant la double finalité suivante (FWB, 2017, p. 8) :

- d'une part, **fournir aux élèves un cadre rationnel* pour apprendre à décoder le religieux**. Il s'agit d'apprendre à décoder les langages du religieux, à les interpréter en tenant compte des contextes (histoire et lieux), et plus largement de la culture ;
- d'autre part, **permettre à l'élève de se situer dans son développement, dans une perspective de construction de sens***. Il s'agit, sur un axe temporel, de prendre appui sur un patrimoine* religieux, philosophique et culturel demandant aux élèves d'apprendre à travailler conjointement les sources (textes fondateurs, doctrines établies) et leurs interprétations contextuelles actuelles. Il s'agit aussi, sur un axe spatial, d'analyser la manière d'interpréter comment les grandes questions liées à la nature humaine ont des impacts personnels et relationnels, individuels et sociétaux.

Sens et finalité du cours de religion en P1-P2

L'organisation d'un cours de religion dès l'enseignement maternel est fondamentale, dans le respect du potentiel et de la soif des élèves de découvrir et d'apprendre. Jusque 6-8 ans où la recherche* de sens se fait souvent de manière globale, magique et à partir des 5 sens, la contribution du cours de religion pour installer les bases raisonnables* d'une recherche de sens se perçoit surtout par diverses attentions :

- le respect, la valorisation et la stimulation des capacités imaginatives et de questionnement des élèves par des activités ludiques, narratives et créatives ;
- la reconnaissance de l'importance du questionnement dans tout processus d'apprentissage ;
- la confrontation aux empreintes patrimoniales et artistiques du christianisme comme ressources de sens. Un sens abstrait ne peut en effet se construire que sur des bases concrètes.

Ni catéchèse ni enseignement du fait religieux...

Il existe différentes manières d'envisager un enseignement de la religion* catholique que l'on ne peut confondre avec le cours de religion dans un cadre scolaire.

1. La catéchèse accompagne l'initiation à la vie chrétienne et le parcours de foi* au sein de la communauté* des croyants. La démarche catéchétique est donc orientée vers le renforcement d'une adhésion à la foi, ce qui n'est pas le rôle du cours de religion.
2. L'enseignement du fait religieux limite son ambition à une stricte transmission de connaissances (Nouailhat, 2004). Le cours de religion intègre l'apprentissage de connaissances religieuses, mais ne s'y limite pas.

... ni pastorale scolaire...

La pastorale scolaire propose spécifiquement, au sein des écoles catholiques, des temps et des lieux de vie chrétienne au sens* large (vie sociale, spirituelle*, engagement solidaire...). Ces moments sont offerts librement aux élèves qui le souhaitent. La pastorale ne peut donc se confondre avec le cours de religion dont la finalité et le cadre sont différents. L'enseignement libre catholique a néanmoins cette spécificité de pouvoir articuler ces deux lieux différents. Par exemple, les activités pastorales peuvent être l'occasion d'un questionnement réflexif accueilli et traité dans le cadre du cours. Dans un sens inverse, les apprentissages réalisés durant ce cours, à l'instar des autres disciplines, peuvent aussi interpeller les élèves sur des enjeux qui dépassent le cadre précis des apprentissages cognitifs. Ce que les élèves réalisent en dehors du cours ne relève cependant pas de la responsabilité du présent programme.

... un cours confessionnel

Comme le signale le référentiel,

le cours de religion catholique (...) se réfère à la foi chrétienne dans la tradition* catholique. Il propose de travailler l'intelligence de la foi chrétienne, sa cohérence ainsi que l'éclairage apporté par la foi chrétienne aux grandes questions humaines. (...) Le cours de religion catholique s'adresse à des élèves dont la position personnelle par rapport à la foi chrétienne est diverse : le cours rencontre ainsi des chrétien(ne)s engagé(e)s ou non, en recherche, autrement croyant(e)s, non-croyant(e)s en Dieu, se disant athées, agnostiques, indifférents.

Prenant en compte cette pluralité, le cours de religion catholique respecte l'option et la recherche de chaque élève, tout en offrant les conditions, particulièrement sur le plan intellectuel, qui permettent aux élèves de se situer librement et en connaissance de cause face au fait chrétien dont personne, par ailleurs, ne peut nier l'importance historique et socioculturelle.

(FWB, 2017, p. 5-6)

Lien avec les autres disciplines, notamment l'EPC

L'inscription du cours de religion dans le cadre scolaire lui ouvre d'autres opportunités, par exemple en termes de possibles collaborations et apports réciproques avec les autres disciplines. Au-delà, ce nouveau programme explicite le fait que le cours de religion contribue, depuis 2016, au développement et à l'atteinte des compétences du référentiel de l'Éducation la Philosophie et à la Citoyenneté*.



Contenu et utilisation du programme

Le référentiel précise que, tout au long de la scolarité obligatoire, le projet du cours de religion catholique est de permettre à chaque élève de se poser ses propres questions et d'apprendre à identifier et utiliser les ressources (méthodes et documents) qui lui permettent de les travailler de manière toujours plus autonome. (...) Le cours encourage l'émergence de points de vue interprétatifs différents, voire divergents afin de permettre à chaque élève de percevoir et d'apprendre à composer avec la complexité.

Cinq compétences terminales (CT) structurent le programme. **Comme la première double page (pp. 122-123) et l'illustration d'un parcours (pp. 124-125) le montrent, ces 5 compétences constituent moins des chapitres isolés qu'une manière intégrée de construire des apprentissages...** La valorisation du questionnement est mise en évidence par une typographie de couleur rouge dans les propositions de pistes en pages de droite.

Les cinq compétences du cours de religion sont les mêmes quels que soient les degrés et les types d'enseignement. (...) La compétence 1 a un statut particulier : elle est le fil rouge qui unit les quatre autres. Au cours de religion, on travaille la question relative au religieux (CT 1) de concert ou grâce à une ou plusieurs autres compétences (CT 2 à 5). Plus les élèves grandissent, plus le professeur est invité à complexifier les parcours* en travaillant de manière intégrée des compétences plus nombreuses.

(FWB, 2017, p. 9)

Voici leurs intitulés :

1. Travailler une question relative au religieux
2. S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions* et des options* de vie
3. Développer une intelligence critique et structurée du christianisme
4. S'ouvrir aux questions de la vie sociale et relationnelle
5. Découvrir et développer son identité et sa liberté

Le programme valorise des outils qui aident les enseignants à optimiser les apprentissages des élèves. On les retrouve dans les annexes de la version numérique sur l'extranet du SeGEC.

Annexe 1. Schéma didactique du travail biblique.

Annexe 2. Exemple concret pour découvrir l'inouï de l'Évangile.

Annexe 3. Fiches méthodologiques pour l'animation des ateliers philo-théo.

Annexe 4. Fiches méthodologiques pour l'animation des cercles de parole PRODAS.

Annexe 5. Liste de quelques artistes s'exprimant en Belgique dans le domaine religieux.

Nouveautés

Outre la mise en avant du questionnement (« Il y a des questions qui doivent toujours rester sans réponse mais jamais sans écoute » Dewez, 2010) et de la mobilisation du christianisme comme outillage pour une recherche* de sens*, ce programme innove aussi avec d'autres caractéristiques, notamment...

- l'explicitation de l'importance du dialogue* interreligieux et interconvictionnel ;
- la promotion des ressources et activités artistiques ;
- la rencontre de l'EPC ;
- la promotion de l'atelier philo-théo vécu en communauté* de recherche, comme outil transversal pour le cours de religion et l'EPC ;
- l'inspiration et l'introduction de ressources théologiques contemporaines comme celle du concept d'inouï (Collin, 2019).

Sept thèmes pour nourrir le questionnement

Les questions

Les élèves, dès l'école maternelle, se posent des questions. Le cours de religion, comme les moments de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté*, sont des cadres idéaux pour permettre aux enfants de travailler leurs questions.

Le sens

Les questions des enfants sont très souvent des questions de sens*. Les petits comme les grands (de tout âge) s'interrogent sur le sens de la vie (la naissance, la mort, la souffrance, le bien, le mal, Dieu...).

Le christianisme

C'est une des grandes ressources de sens disponibles pour grandir en humanité. Actuellement comme jadis, il est vécu dans diverses cultures. Il présente de multiples visages. La découverte de l'inouï de l'Évangile s'offre à la critique et à la liberté des élèves.

Les religions

Les grandes questions liées à la nature humaine sont traitées aussi dans d'autres traditions*. Le cours de religion favorise le dialogue* au niveau des élèves de diverses traditions et convictions*.

Les rationalités

Il est essentiel d'apprendre à distinguer ce que l'on peut savoir de manière documentée, par rapport à ce que l'on peut interpréter, croire. Approches différentes et complémentaires. Il est possible de conjuguer raison, conscience éclairée et conviction. Le dialogue entre rationalités théologiques, philosophiques, scientifiques et esthétiques en est un exemple.

Les langages

Le cours de religion aide les élèves à discerner progressivement les différents langages présents dans les textes, les rites... Le langage factuel (les faits) est différent des langages imagés et polysémiques (symboliques*, métaphoriques, artistiques...).

La spiritualité

Le cours de religion est un des hauts lieux pour aider les élèves à réfléchir de manière raisonnable* à leur spiritualité. Le cours permet en cela de développer la capacité de s'interroger et de s'ouvrir à la dimension spirituelle* en utilisant des supports tels que l'art, la philosophie, les relations humaines...

Reprenons les propos d'une figure du cours de religion des dernières années :

« L'Évangile – heureuse annonce – continue de sensibiliser des femmes et des hommes de toutes cultures et religions* ; car Jésus a vécu des rencontres hospitalières*, partagé un amour inconditionnel et une joie d'exister ; car ce qu'il a dit, il l'a fait... jusqu'au bout ; car aujourd'hui, il continue à surprendre, à bousculer, à inspirer... Le défi consiste notamment à mettre en valeur les richesses insoupçonnées de l'Évangile et plus largement de tout récit biblique, par exemple : en le faisant sortir des sentiers battus pour faire entendre une parole qui fait vivre ; en évitant à tout prix la moralisation des textes ; en étant curieux et à l'écoute du texte, y dépister ses énigmes pour mettre en valeur le désir qu'il éveille de vivre et de se tenir debout... ».



Le questionnement comme fil rouge

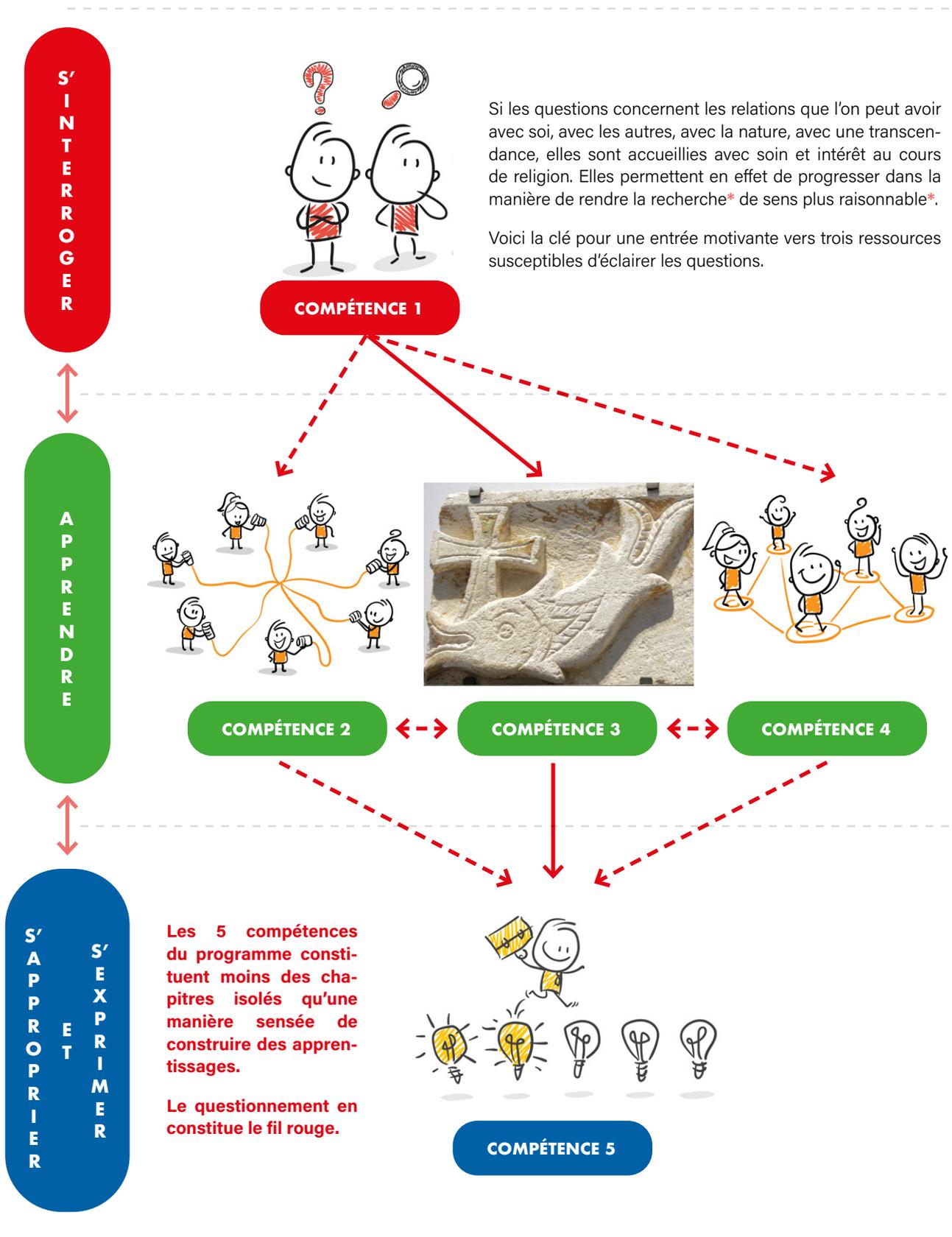
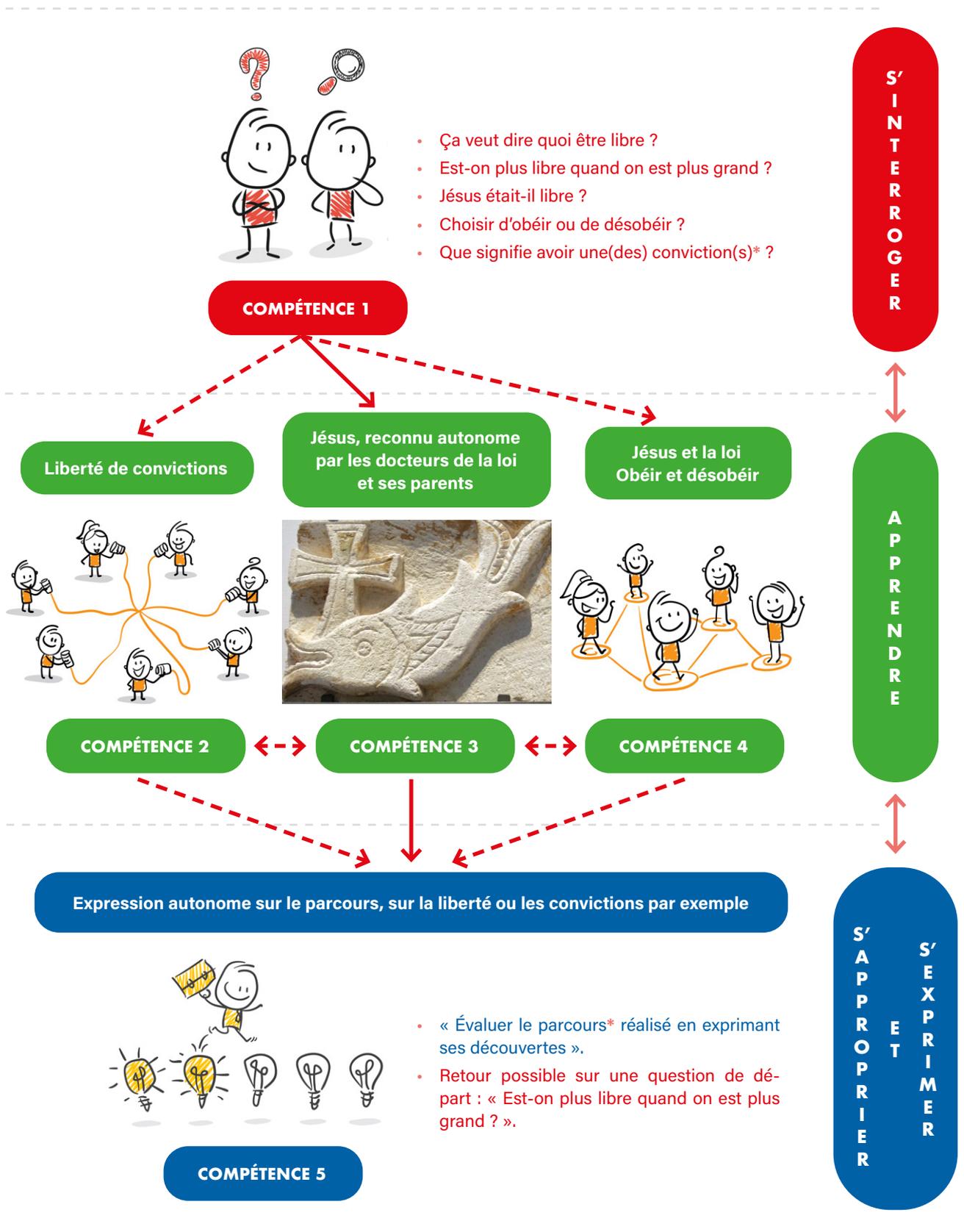


Illustration d'un fil rouge



Ce programme offre deux modalités différentes pour réaliser des parcours d'apprentissage avec une question générique :

1. Articuler les 5 compétences du cours de religion entre elles en faisant vivre aux élèves des parcours qui font sens, qui concrétisent le fil rouge.
2. Conjuguer les potentialités du cours de religion avec celles d'autres disciplines.



POURQUOI NOUS DISPUTONS-NOUS ?



3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne

SAVOIR-FAIRE

➔ Découvrir des fondements de la réflexion éthique.

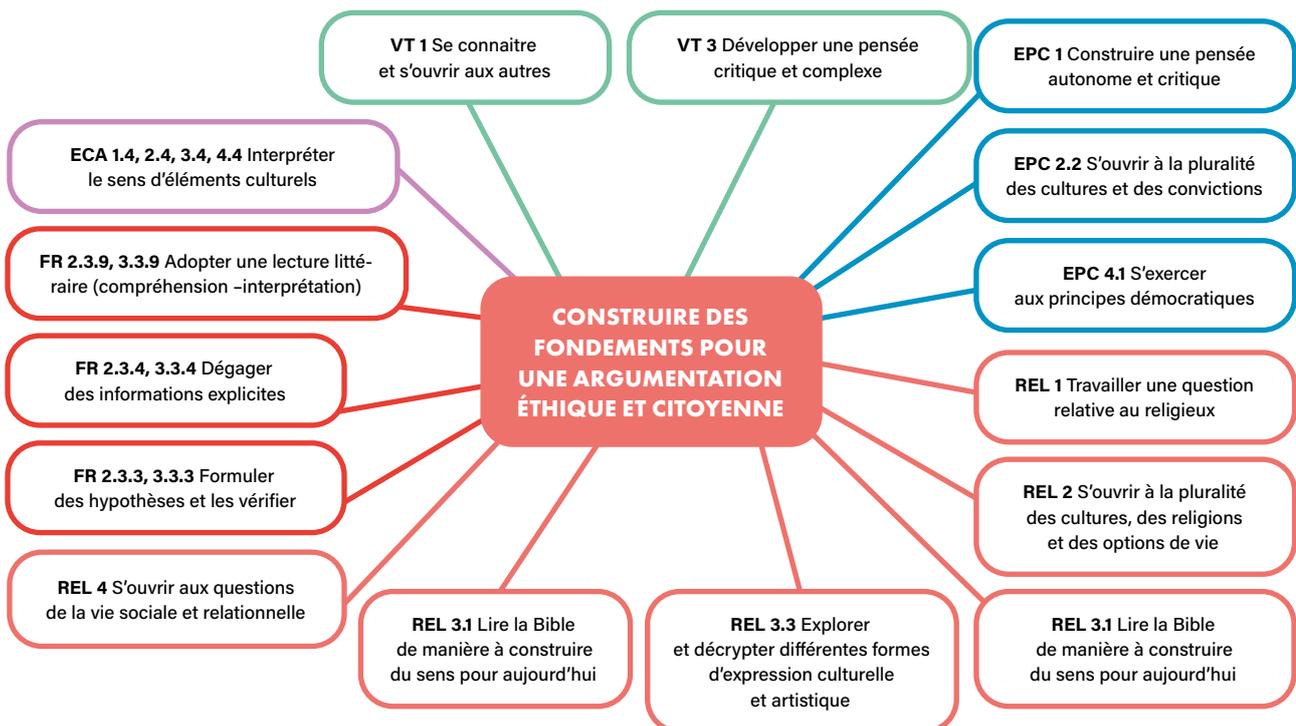
ATTENDUS

P2

- s'interroger sur des questions éthiques ;
- définir et distinguer description et expression personnelle.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Distinguer description et réflexion personnelle ou interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer dans des récits spontanés et familiers d'élèves les expressions au sujet desquelles tout le monde est d'accord et celles au sujet desquelles on pourrait ne pas être d'accord ; [2.1] • Exprimer des jugements/interprétations d'émotions à l'aide de différents supports/outils.
Formuler une question de recherche.	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer une curiosité, des impressions, un ressenti ; • Passer de l'expression de ces impressions à celle de questions en donnant des exemples ; • Expliquer pourquoi on a envie de poser une question. [1]
Utiliser des concepts pour exprimer un jugement/interprétation.	Disposer du vocabulaire spécifique pour exprimer une interprétation.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Les disputes font partie de la vie, qu'on les vive soi-même ou qu'on observe le monde réel (la cour de récréation) et celui des médias (n'importe quel dessin animé).

Les disputes peuvent être vécues, fuies, constructives, destructrices... Cette illustration d'un parcours d'apprentissage utilise différents supports pour aider les élèves à comprendre ces mécanismes. Concrètement et avec eux,

- posons-nous des questions sur les disputes ;
- cherchons et comprenons ce qui les explique, entre autres des malentendus liés à des jugements différents ;
- distinguons et articulons nos perceptions et nos jugements, en reconnaissant le caractère davantage singulier de ces derniers.



Déroulement

<p>Étape 1 : Interroger Exercer à l'outil de la poubelle (voir salle des profs)</p>	<p>Étape 2 : Apprendre Installer les concepts de description/interprétation</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir le texte Mc 3, 1-6. • Confronter ce que chacun apprécie, apprécie moins et ne trouve pas important. • S'interroger à partir de la confrontation des points communs et différences. [1] [3.1.] [4] [EPC 1.1] 	 <ul style="list-style-type: none"> • Observer l'image. [3.3] [VT 1] • Imaginer une histoire. [2] [EPC 2.2] • Repérer dans les histoires imaginées des éléments issus de l'observation et des éléments inventés. [FR 2.3.3-3.3.3-2.3.4-3.3.4] • Structurer les concepts de description et imagination/interprétation.
<p>Étape 3 : Apprendre Interpréter « l'histoire » de Zachée en utilisant les concepts</p>	<p>Étape 4 : Apprendre en transférant Utiliser les concepts sur un support original</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir Lc 19, 1-10. [1] [3.1.1] [3.3] [FR 2.3.9] [VT 1] • Choisir/construire des regards qui expriment les points de vue/émotions. [3.5] • Réexprimer « l'histoire » à partir de ces regards en commençant par « Je pense que... ». [3.1.2] • Repérer que les disputes peuvent naître d'interprétations différentes. [EPC 2.2] [3.1.3] [4] 	 <p><i>Les Tricheurs (Le Caravage)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer le support et s'exprimer. [3.3] [VT 1] • Repérer dans les expressions ce qui est de l'ordre de la description, d'une part et de l'ordre de l'imagination/interprétation, d'autre part, en utilisant notamment les regards de l'étape 3. [EPC 4.1] [FR 2.3.9-3.3.9-2.3.10-3.3.10]



Prolongements possibles

- vivre la compétence 5 : inviter les élèves à s'exprimer librement sur les activités vécues cognitivement et affectivement (Cf. p. 122-123) [5]
- enrichir le nombre de concepts pour décoder ce qui est sous-jacent à de nombreuses disputes : observation/imagination, jugement de fait/jugement de valeur, voir/penser, entendre/comprendre, déchiffrer/comprendre, répéter/réexprimer...

1.1 Formuler une question relative au religieux à partir d'un document iconographique, d'un texte biblique ou profane, d'un fait de vie



SAVOIR-FAIRE

- Exprimer ce qui est connu.
- Exprimer une volonté d'apprendre et/ou un besoin de comprendre.

- Comparer ce que je pense avec ce que pensent les autres pour faire émerger des étonnements, des questionnements.

- S'approprier un questionnement.

- Émettre des hypothèses.

- Garder des traces.

ATTENDUS

P1-P2

Exprimer ce que je vois ou peux voir, ce que je touche ou peux toucher, ce que j'entends ou peux entendre.

Exprimer un « Je ne sais pas... encore », un « je ne comprends pas très bien ».
Poser une question pour apprendre.

P1-P2

À partir de supports variés et/ou d'un fait de vie,

- débiter une phrase par « Je pense que... » ;
- reformuler ce qui est affirmé par autrui ;
- exprimer les points communs, les différences, les oppositions, les accords et désaccords entre ce que les autres expriment et ce que j'exprime ;
- exprimer ce que je voudrais découvrir, savoir, apprendre, comprendre en formulant une question.

P1-P2

Écouter l'enseignant formuler une question de recherche et oser soi-même poser des questions.

Exprimer ce que nous pourrions découvrir, savoir, apprendre, comprendre.

P1-P2

Imaginer plusieurs réponses aux questions posées.

P1-P2

Conserver et organiser des traces des représentations, étonnements, observations, questions et explications (ce qui est connu et hypothèses) et les faire évoluer.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS

« Il est bizarre le Monsieur... » « OK. Mais dis-tu ce que tu sais ou ce que tu penses ? »

Les apprentissages peuvent faire sens pour les élèves quand ils répondent à des questions qu'ils se posent.

Le **questionnement** naît souvent de l'expérience d'un écart : entre ce que l'on sait et ce qu'on ne sait pas encore, entre ce que les autres savent et ce que l'on sait soi-même...

Puisque ce qui est connu à 6-8 ans est souvent lié à ce qui est accessible aux 5 sens, le défi ici est d'apprendre à distinguer ce qui est de l'ordre de l'affirmation et ce qui est de l'ordre de l'étonnement, du questionnement et de la recherche* de sens.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer ce qui est connu

Exprimer une volonté d'apprendre et/ou un besoin de comprendre

Formuler des questions à partir d'éléments qui étonnent



Observe cette image¹.
Place une gommette verte sur un élément qui ne t'étonne pas et une gommette bleue sur un élément que tu trouves bizarre, étonnant.

Comparons nos regards, nos étonnements et formulons nos questions.

[Annexe 2]

Écouter un extrait de musique, exprimer ce que cela évoque et se poser des questions



Par un dessin, représente ce que cet extrait de musique évoque pour toi.

Avec ton partenaire, échangez vos dessins et **posez-vous une question**.

(S')Interroger sur un élément du patrimoine* local



Choisis une des photos prises lors de notre balade.

Exprime ce que tu trouves intéressant et **formule une question**.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Observations, ce que je sais	Étonnements, questions
: ... : ...	: ... : ...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exprimer les bizarreries, les invraisemblances, les étonnements face à un support religieux, entamer le cours de religion en étant stimulé à se questionner* ;
- être critique dans ses prises de paroles en distinguant, par exemple, les affirmations des questions.

1. BOULET, G. (2019). *La Bible en BD*, Bayard jeunesse. BERGHMANS, H. (2002). *Récits bibliques en images - ancien testament*. Averbode.

**SAVOIR-FAIRE**

- Se confronter à un document, un fait de vie, une œuvre, un récit, une réponse « toute faite ».
- Passer de l'expression de ses étonnements, incompréhensions, malaises à l'expression de questions.
- Aider autrui à transformer ses étonnements, incompréhensions, malaises en questions.
- Exprimer en quoi une question peut être intéressante.

ATTENDUS**P1-P2**

- Exprimer sa curiosité, ses impressions, son ressenti.
Repérer, exprimer et confronter des accords, des étonnements, des incompréhensions, des malaises...
- Énoncer et émettre un questionnement en tenant compte des indices prélevés au sein des étonnements...
- Essayer d'aider autrui lorsqu'il est en difficulté pour formuler sa question.
- Exprimer pourquoi on a envie de poser une question.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX

BALISES ET SENS



As-tu posé une question ou donné ton avis ?

En pratiquant les **ateliers philo-théo [Annexe 3]** en communauté* de recherche, les élèves développent très tôt au moins deux aptitudes nécessaires au questionnement. La première consiste à être mis au défi de formuler des questions. La deuxième, plus importante, se pratique lorsque les élèves dialoguent et délibèrent pour questionner* collectivement le sujet abordé afin de l'appréhender dans sa **complexité**.

Si l'importance de formuler des questions à portée philosophique ne doit pas être minimisée, on sait pourtant qu'une question* philosophique pourrait ne pas être traitée philosophiquement alors qu'une question qui serait dite non philosophique en soi pourrait très bien recevoir un traitement philosophique.

C'est pourquoi, sous la conduite d'un animateur, les élèves placés en communauté de recherche réfléchissent ensemble aux questions qui les motivent, afin d'en apprécier la complexité, d'en approfondir la compréhension, d'éprouver la nécessité de la recherche commune pour progresser.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Passer de l'expression de ses étonnements, incompréhensions, malaises à l'expression de questions

Étape 1 : observer des œuvres, partager et questionner en équipe



Observez le support de départ.
Échangez entre vous sur ce que vous observez, ce qui vous interpelle...

Transformez vos observations, vos étonnements en questions.

Étape 2 : réaliser une cueillette de questions



Formulez vos questions
(dictée à l'adulte qui inscrit aussi l'auteur de la question).

Étape 3 : expliciter les questions



As-tu donné une question ou as-tu donné un avis ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

<p>1 Pourquoi les oiseaux volent-ils? (L.S., R.A.L.)</p> <p>2 Pourquoi le monsieur a-t-il la tête enfoncée? (A.J.T.T.J.)</p> <p>3 Comment les adultes sont-ils mis? (J.H.D.A.)</p> <p>4 Pourquoi le feu brûle-t-il? (A.N.N.O.)</p> <p>5 Comment et pourquoi les oiseaux sont dans le ciel? (A.)</p> <p>6 Pourquoi les araignées sont-elles dans le ciel? (A.)</p> <p>7 Comment les oiseaux se vent-ils? (A.)</p> <p>8 Pourquoi les oiseaux ont-ils des ailes? (A.)</p>	<p>3 Pourquoi les oiseaux ne sont-ils pas feu? (A.)</p> <p>10 Comment les oiseaux sont-ils en feu? (A.)</p> <p>11 Quel animal est-il avec sa tête? (A.)</p> <p>12 Pourquoi les oiseaux sont-ils à l'abri des mains? (A.)</p> <p>13 Pourquoi les oiseaux ont-ils des ailes et pas sans brèche? (A.)</p> <p>14 Comment est-on arrivé sur les planètes? (A.)</p> <p>15 Comment le soleil est-il apparu? (A.)</p> <p>16 Pourquoi le ciel est-il bleu? (A.)</p> <p>17 Pourquoi le train d'air est-il de l'air? (A.)</p> <p>18 Comment les humains peuvent-ils marcher sans être enroulés? (A.)</p>
--	---



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- aborder une question de manière complexe ;
- cultiver sa curiosité, son envie de comprendre, d'apprendre.

2.1 Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles religieuses et convictionnelles



SAVOIR-FAIRE

- Rencontrer l'autre qui est différent et s'ouvrir à lui.
- Reconnaître ce qui est identique et différent chez autrui.

ATTENDUS

P1-P2

- À partir de rencontres et/ou de supports variés,
- exprimer ce qui est identique et/ou différent ;
 - exprimer que ce qui est différent peut être source de richesse et/ou de difficulté.
- Réexprimer ce que l'autre communique.
- Exprimer les points d'accord ou de désaccord par rapport à ce que l'autre communique.

- Repérer qu'il existe différentes traditions* familiales, culturelles, religieuses, convictionnelles* au sein de la classe.
- Mettre des mots sur des expériences vécues de la différence.

P1-P2

- Repérer l'existence de traditions familiales, culturelles, religieuses, convictionnelles.
- Repérer des traditions semblables d'une culture à l'autre, et des traditions qui diffèrent.
- Exprimer que ce qui est différent peut être :
- nié (« Tu t'es fait mal... ce n'est pas grave » ou « Madame, je ne vois pas bien au tableau... Je ne vais pas bouger toute la classe pour toi ») ;
 - reconnu (« Tu t'es fait mal... explique-moi » ou « Madame, je ne vois pas bien au tableau... merci de me le dire, nous cherchons une solution ensemble »).
- Exprimer que la différence peut être source de richesse et/ou de difficulté.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.2 :** Assurer la cohérence de sa pensée
- EPC 1.3 :** Prendre position de manière argumentée
- EPC 2.2 :** S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

2. S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE

BALISES ET SENS

« Quoi ? Il a mangé des asticots ? » « Non, il a planté des haricots. »

La finalité de cette activité est d'apprendre le décentrement en incluant son exercice ludique et pratique.

Le **décentrement** [VT 2] peut être présenté comme un complément cognitif à l'empathie. Le comportement empathique essaie d'entrer en connivence avec les émotions d'autrui. De manière complémentaire, un comportement décentré essaie d'entrer en connivence avec la manière de penser et de s'exprimer d'autrui. Se décentrer revient donc à essayer de comprendre une manière différente de voir les choses, de penser, de s'exprimer, tout en n'abandonnant pas nécessairement sa propre vision.

Concrètement, les pistes ci-dessous visent à installer progressivement une pratique et une compréhension de termes tels que redire, réexprimer, reformuler, interpréter, transformer, récupérer...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer les points d'accord ou de désaccord par rapport à ce que l'autre communique

Faire mimer en cascade et exprimer le vécu de ce mime en utilisant le vocabulaire lié au décentrement



1. Avec un groupe à part, voici ce que vous allez devoir mimer : un gardien de zoo lave un éléphant puis une girafe avant de les reconduire dans leur enclos.
2. Les groupes suivants essaient de réaliser le même mime.
3. Le dernier groupe réalise le mime et raconte le scénario.
4. Exprimer ce qui a pu être répété, interprété et inventé.

Exprimer un sens de l'image

Observez cette image.

Décrivez-la.

Exprimez une idée qu'elle véhicule.



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Percevoir ce qu'exprime quelqu'un et...		
...répéter	...interpréter	...inventer
Je répète lorsque je redis exactement la même chose que ce que j'ai entendu.	J'interprète lorsque je réexprime ce que j'ai entendu avec des différences.	J'invente lorsque j'exprime autre chose que ce qui a été dit au départ.

Réaliser ou trouver une autre image qui exprime une idée similaire



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre des mots sur l'expérience vécue de la différence ;
- exercer ses capacités cognitives au décentrement nécessaires à tout type de dialogue, y compris le dialogue* interconvic-tionnel.

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel



2.2.1 Pratiquer le dialogue

SAVOIR-FAIRE

→ Pratiquer le dialogue*.

ATTENDUS

P1-P2

Exprimer sa pensée.
Écouter l'expression de la pensée d'autrui.
Exprimer les liens entre sa pensée et celle d'autrui (similitudes et différences).
Poser des questions à ses pairs et écouter les réponses.
Écouter les questions de ses pairs et y répondre/réagir.

2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses

SAVOIR-FAIRE

→ S'ouvrir aux convictions* religieuses et non religieuses.

ATTENDU

P1-P2

Pratiquer le dialogue à partir d'expressions qui se réfèrent à des convictions religieuses ou non religieuses.
Pratiquer le dialogue à partir de rencontres de témoins et/ou visites.

2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes

SAVOIR-FAIRE

→ S'ouvrir aux convictions religieuses monothéistes*.

ATTENDUS

P1-P2

Pratiquer le dialogue à partir d'expressions qui se réfèrent aux religions monothéistes.
Pratiquer le dialogue à partir de rencontres de témoins et/ou visites de synagogue, d'église et/ou de mosquée.
Repérer l'existence de croyants monothéistes différents et de plusieurs lieux de culte liés à une religion monothéiste.

2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique

SAVOIR-FAIRE

→ S'ouvrir aux différentes confessions chrétiennes.

ATTENDUS

P1-P2

Pratiquer le dialogue à partir d'expressions qui se réfèrent aux différentes confessions chrétiennes.
Pratiquer le dialogue à partir de rencontres de témoins et/ou visites (par ex. : église catholique, temple protestant...).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

BALISES ET SENS

« Monsieur, est-ce grave si la madame qui conduit le tram, elle a un voile ? »

L'activité proposée vise à outiller les élèves pour exprimer progressivement ce qui relève des convictions*.

Pour permettre aux élèves de mettre des mots et des images sur leur réalité, l'activité consiste d'abord à découvrir une diversité de témoins ou héros... Ils s'interrogent ensuite sur les caractéristiques qui expliquent ce statut de témoin. Les convictions (religieuses, philosophiques, morales, politiques...) en sont une.

Les élèves entrent ainsi dans la compréhension de l'importance des convictions à partir d'exemples multiples.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'ouvrir aux convictions religieuses et non religieuses

Plonger dans un bain d'image, effectuer des regroupements et **interroger** ceux des autres [VT 1]



Par équipe, observez et regroupez librement ces personnages. Dialoguez avec les autres équipes sur les critères de regroupement. Avec l'enseignant, repérez les critères liés à des convictions différentes (appartenance religieuse, importance accordée à une valeur comme le service par exemple...) et les autres (taille, couleurs...).

Identifier des témoins possibles (réels ou imaginaires) de convictions et les rencontrer/découvrir



Quelles(s) personne(s) auriez-vous envie de rencontrer et quelles sont ses/leurs convictions ?

Exprimer sa propre conception du héros et la partager avec les autres



Représente ton/ta super héroïne à l'aide d'un photomontage d'images de magazines. Décris ton personnage. Quelles sont ses qualités ? Pourrait-il avoir des défauts ? Dialoguons sur nos représentations.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Réaliser un panneau en nommant et illustrant les différentes convictions apparues durant le parcours*.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'ouvrir au dialogue interculturel ;
- appréhender avec recul critique la vie dans une société multiculturelle.

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.1 Manier la Bible et pouvoir retrouver les textes bibliques travaillés

SAVOIRS

- ✓ Le nom du livre : la Bible*.
- ✓ Les deux grandes parties de la Bible : l'Ancien (Premier) Testament* et le Nouveau Testament.

ATTENDUS

P1-P2

Reconnaitre et nommer la Bible.

Repérer et identifier les deux grandes parties de la Bible : l'Ancien (Premier) Testament et le Nouveau Testament.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Repérer le livre de la Bible et ses deux grandes parties.
- ➔ Repérer les quatre évangiles* dans le Nouveau Testament.

P1-P2

Repérer le livre de la Bible parmi différents livres proposés.

Repérer que la Bible contient deux grandes parties : l'Ancien (Premier) Testament et le Nouveau Testament.

Établir le lien entre les mots « bibliothèque » et « Bible ». (Βιβλιον = livre : la Bible est un ensemble de livres).

Retrouver les quatre évangiles dans un Nouveau Testament.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



La Bible*, est-ce juif ou chrétien ?

L'accès aux récits significatifs du patrimoine* mondial a surtout pour vocation de nourrir l'imaginaire des jeunes élèves, leur curiosité.

La Bible fait partie de ces ressources littéraires qui « suscitent notre imaginaire et nous offrent des richesses inépuisables de fiction ; elles rejoignent notre quotidien avec ses petits côtés et ses misères, mais aussi ses envolées et ses rêves éveillés ; elles nous proposent, comme dans certains mythes, des visions du monde qui englobent les individus, les sociétés et notre planète Terre dans l'univers » (Theobald, 2021, p. 32). Aujourd'hui encore, juifs et chrétiens lisent la Bible (Premier Testament* juif auquel les chrétiens ont ajouté une série d'écrits relatifs à la rencontre avec le personnage de Jésus) pour nourrir leur foi*. Elle est offerte à tous comme un livre symbolique*.

Repérer que la Bible est une bibliothèque qui regroupe des histoires **traversées par des questions fondamentales** reste la visée, au-delà de l'apprentissage de données factuelles.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer le livre de la Bible et ses deux grandes parties

Proposer un bain de livres de tous genres et tous types, **s'interroger** et élaborer des critères de classement



Par groupe, observez ces différents livres dans le but de les classer.

Chaque groupe présente son classement et explique ses critères.

Échangeons et valorisons les critères de classement.

Élaborons des critères qui permettent d'identifier la Bible.

Expliciter les caractéristiques de la Bible chrétienne et ses deux grandes parties

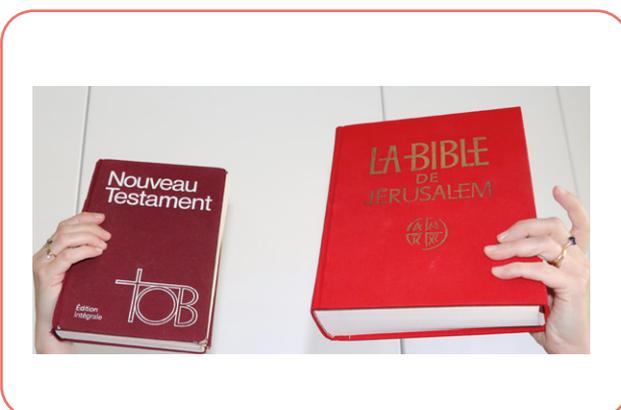
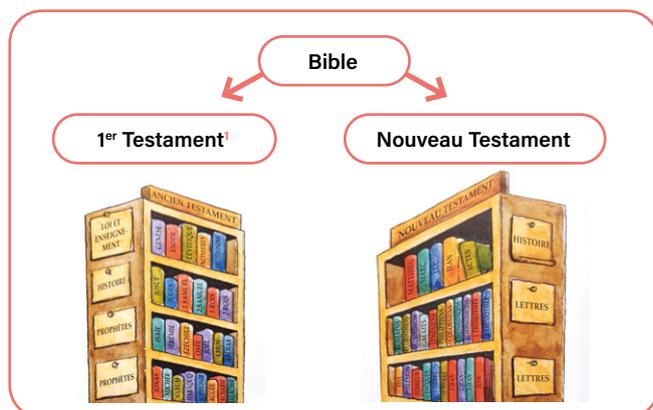


Je vous donne à voir une Bible complète et l'une de ses parties.

Explorons leurs caractéristiques et leurs titres.

Structurons nos découvertes.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir la Bible à partir de sa « table des matières » ;
- percevoir la Bible comme une ressource symbolique.

1. GAST, M. (2001), *Surfer avec la Bible*. Signe.

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.2 Explorer le texte biblique pour l'analyser

SAVOIRS

- ✓ Des personnages/acteurs bibliques.
- ✓ Le vocabulaire du texte biblique travaillé.

ATTENDUS

P1-P2

Repérer et identifier les personnages/acteurs rencontrés dans les textes, par exemple Dieu, Abraham, Jésus, l'âne...

Dégager, dans le texte biblique, le vocabulaire spécifique.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Explorer le texte biblique.
- ➔ S'approprier les étapes d'un texte biblique.

P1-P2

Lors de la découverte du texte biblique, repérer

- les personnages/acteurs principaux ;
- leurs actions, celles qui semblent habituelles et non habituelles;
- leurs paroles ;
- les lieux (maison, barque, désert, mer, lac, montagne...);
- les moments évoqués.

Raconter le texte biblique travaillé à l'aide d'un support,

- en respectant son organisation ;
- en mettant en évidence les situations initiale et finale, et l'éventuelle transformation qui s'est produite.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Jésus a-t-il vraiment fugué ?

L'objectif poursuivi par la découverte de récits bibliques à 6-8 ans est adapté à la maturité et aux intérêts des élèves. Au-delà de la découverte du texte en ses différentes étapes, parviendront-ils à se projeter dans le récit ? Parviendront-ils à surprendre avec un imaginaire qui voit, dans le récit, d'autres éléments que ce que les adultes perçoivent ?

Parmi les projections possibles, Lc 2, 41-52 met les lecteurs/observateurs face à un passage, un changement, une étape de vie. L'enfant Jésus semble gagner en autonomie. Au cœur du récit, la situation est aussi plutôt cocasse avec une inversion des rôles traditionnels d'enseignant et d'élève. En fin de compte, si Jésus reste l'enfant de ses parents, il leur montre aussi une certaine autonomie, des comportements et des paroles qui les étonnent, qu'ils ne comprennent pas.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'approprier les étapes d'un texte biblique

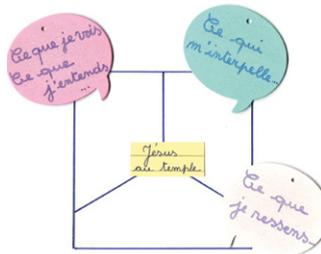
Étape 1 : découvrir le récit dit « Jésus enfant au Temple » (Lc 2, 41-52)



Aujourd'hui, nous allons découvrir une histoire appelée « Jésus enfant au Temple ». Je vous propose ensuite d'**exprimer ce qui vous a marqué, ce qui vous a étonné et de formuler des questions.**

Je vous invite aussi à écouter ce que dit chacun pour réagir, exprimer vos accords, vos désaccords, vos découvertes.

Étape 2 : laisser les élèves s'exprimer sur les passages les plus marquants, interpellants



Utilise le matériel pour t'exprimer à partir du texte :

- j'entends
- je suis interpellé
- je ressens
- ...

Étape 3 : restructurer le récit à partir de ces éléments marquants pour exprimer les évolutions des personnages



Voici des images des personnages du récit.

Choisissez un personnage.

Exprimez avec des mots ou un dessin comment vous percevez ce personnage :

- au début.
- à la fin.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Faire verbaliser la perception de la différence entre le début et la fin du récit¹.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- explorer le texte biblique ;
- lier à son vécu les questions et les cheminements que vivent les personnages des récits, prendre distance par rapport à ce vécu en l'exprimant de différentes manières.

1. MARCHON, B. (2020). *Marie, mère de Jésus*, Bayard jeunesse.

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.3 Construire, à partir de l'analyse d'un texte biblique, du sens pour aujourd'hui 

SAVOIR

✓ Notion de symbole*.

ATTENDUS

P1-P2

Identifier des symboles en distinguant ce que je peux décrire à partir des 5 sens d'une part, et le sens que je donne (ou qui est donné) à ce symbole d'autre part.

Par exemple, je vois un disque rouge avec une ligne blanche horizontale au milieu, je comprends que cela signifie « ne pas entrer, interdit » ; je vois un poster avec une colombe, je comprends que cela peut évoquer la paix...

SAVOIR-FAIRE

➔ Repérer dans le texte biblique ce qui est inouï*.

P1-P2

Repérer, dans les découvertes du texte, ce qui étonne, ce qui choque, ce qui surprend, ce qui intrigue, ce qui semble neuf.

➔ Repérer certains « acteurs », leurs relations et/ou lieux découverts dans les textes bibliques.

P1-P2

Repérer dans le texte biblique, la mention de personnages, d'animaux, de lieux et leurs interactions.

➔ Repérer progressivement des sens du texte biblique et rechercher des actualisations.

Réaliser et exprimer progressivement des liens entre ce que le texte biblique évoque et des comportements, attitudes, paroles d'aujourd'hui.

➔ Établir des liens entre les textes bibliques et l'année liturgique.

P1-P2

Observer l'actualité autour de fêtes* chrétiennes, s'interroger et découvrir des textes bibliques qui y sont liés.

Repérer, dans les textes bibliques, des éléments liés à

- la fête de Noël ;
- la fête de l'Épiphanie ;
- la fête de Pâques.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

Pourquoi un roi ne peut-il pas rester dans sa capitale ?

Dans la dynamique de formation des élèves à lire le texte biblique pour y chercher du **sens***, une étape importante est de permettre aux élèves de vivre et de s'appropriier le récit, en y repérant par exemple les acteurs [3.1.2], en formulant des découvertes, des questions, des étonnements. Au-delà, la recherche peut se poursuivre en qualifiant ces acteurs. Dans le cas présent (Mc 11, 1-11), on peut demander aux élèves comment ils qualifieraient... un âne.

En effet, les éléments d'un récit biblique peuvent porter une dimension symbolique* ; ils peuvent être mis en lien avec un sens plus ou moins directement attaché à leur action précise dans le récit. Dans l'exemple choisi ci-dessous, l'âne réalise l'action de porter Jésus. Au-delà et/ou en lien avec cette action précise, l'âne reçoit une signification liée à ses autres mentions dans la Bible*. Dans celles-ci, il apparaît en effet souvent avec un caractère pacifique, humble et de service.

Comment les élèves vont-ils s'approprier cet acteur ?

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer progressivement des sens du texte biblique et rechercher des actualisations

Étape 1 : découvrir un récit biblique (Mc 11, 1-11) comprenant un âne, (**se**) questionner*, expliciter le « personnage » de l'âne



Qu'avez-vous envie d'exprimer ?

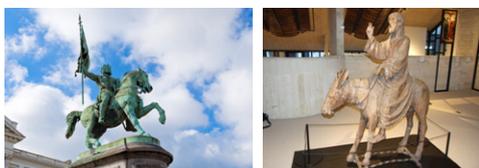
Quelles questions vous posez-vous ?

Dialoguons.

Racontez l'histoire en vous mettant dans la peau de l'âne.

Décrivez son comportement et exprimer ce que vous en pensez.

Étape 2 : à partir des représentations des élèves sur l'âne, réaliser progressivement des liens entre le texte biblique et les traces du patrimoine*



Observe et compare ces images.¹

Décris l'attitude des cavaliers et des animaux.

Comment pourrait-on qualifier l'âne et le cheval ?

Quels liens pouvons-nous faire avec le récit biblique ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Reformuler le récit à partir du point de vue humble de l'âne.

Vais-je rester chez moi ou être enlevé par ces étrangers ?

Tranquille à la maison !

Moi qui pensais dormir au château, on repart déjà.



Je ne savais pas que j'étais aussi célèbre.

Oh, que c'est lourd tout ça !

Bizarre, les gens jettent leur manteau au sol !

...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- passer de l'expression de l'inouï au questionnement ;
- maintenir le plaisir de la découverte d'une histoire inconnue en y intégrant une recherche* de sens.

1. La statue de Godefroid se trouve Place royale à Bruxelles et celle de Jésus sur l'âne au musée L de la Place des Sciences à Louvain-la-Neuve.

3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui

3.1.4 Ré-exprimer le texte biblique à la lumière de notre temps



SAVOIR-FAIRE

→ Exprimer et questionner*, à l'aide de moyens divers et de manière créative, le texte biblique pour aujourd'hui.

ATTENDUS

P1-P2

Exprimer verbalement de manière libre et variée ses réactions et questions à propos d'un texte biblique.

Redire un texte biblique lu ou entendu.

Réexprimer un texte biblique de manière créative, individuellement et/ou collectivement, en utilisant des techniques et supports variés (parole, main, dessins, chants, théâtre, numérique...) et en garder des traces.

Illustrer une phrase clé dégagée du texte biblique et qui fait sens aujourd'hui.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Pourquoi certains sont-ils parfois favorisés ?

Le récit de la découverte du tombeau ouvert dans l'Évangile de Jean (Jn 20, 1-10) est traditionnellement utilisé pour ouvrir un questionnement sur le sens de la résurrection. Il est aussi possible que des élèves de 6-8 ans aient leur attention tournée vers des **éléments surprenants ou cocasses**. Marie-Madeleine raconte ce qu'elle n'a pas vu. À l'opposé, elle ne raconte pas ce qu'elle a vu. Ce qu'elle dit provoque néanmoins une course effrénée...

Ce récit, toujours polysémique chez Jean, pourrait être lu comme reflétant des tensions entre responsables des premières communautés... Pierre a créé des communautés, comme Jean. Les trois compagnons de Jésus ne sont pas présentés de la même manière... Marie-Madeleine était là avant et sera là après. Jean est arrivé en premier. Pierre est arrivé dernier, mais entre le premier...

Dans la vie des élèves à l'école, et des enfants en dehors, certains sont plus rapides, arrivent en premier, sont parfois privilégiés de ce fait, et parfois pas. D'autres sont reconnus pour d'autres raisons. La découverte du récit peut inviter à réfléchir sur les manières de vivre ces différences, sur les possibles tensions entre l'attention à soi et l'attention au groupe voire à interroger les « traitements différenciés ».



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer et questionner*, à l'aide de moyens divers et de manière créative, le texte biblique pour aujourd'hui

Découvrir un récit biblique et s'exprimer sur des situations de vie en lien avec celui-ci¹



Découvrez le récit de la course au tombeau.

Évoquez les éléments étonnants, notamment liés à la course.

Évoquez des situations de vie où vous êtes le premier/dernier.

Qu'appréciez-vous quand vous êtes le premier/dernier ?

Que n'aimez-vous pas quand vous êtes le premier/dernier ?

Évoquez des situations où vous pensez qu'il vaut mieux être le premier !

Évoquez des situations où vous pensez qu'il vaut mieux laisser passer l'autre en premier, ou, au contraire, passer vous-même en premier !

Évoquez des situations où vous pensez qu'il vaut mieux être le dernier !

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces de l'actualisation du récit.

C'est bien de vouloir être le premier/la première quand...

C'est mieux qu'il n'y ait pas de premier et de dernier quand...

C'est bien de ne pas vouloir être le premier/la première quand...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- actualiser le texte biblique de manière créative en le réexprimant à travers des situations contemporaines ;
- utiliser des histoires bibliques pour mettre des mots sur des expériences et réflexions vécues en termes de compétition et de coopération, sachant que les deux ont leurs vertus et leurs limites.

1. La vidéo relatant le récit se trouve sur <https://www.theobule.org/video/la-resurrection-de-jesus/192> (15/05/2021).

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.1 Découvrir l'Église comme communauté de célébration et les sacrements (1/2) 

SAVOIRS

- ✓ Le nom du bâtiment où se rassemblent les chrétiens (catholiques) : l'église*.
- ✓ Le nom de la communauté* des chrétiens : l'Église.

- ✓ Le signe de croix comme signe commun à tous les chrétiens.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Découvrir l'Église (communauté des chrétiens).

- ➔ Découvrir l'église (lieu de rassemblement).

- ➔ Repérer un geste commun à tous les chrétiens.

ATTENDUS

P1-P2

Repérer et nommer le lieu église dans des récits, sur des images et lors de visites.

Repérer l'Église comme communauté des chrétiens (catholiques).

P1-P2

Repérer le signe de croix et le nommer.

P1-P2

À l'aide de supports variés et/ou de visites/invitations :

- rencontrer et repérer diverses personnes actives de la communauté ;
- reconnaître que l'Église est constituée de l'ensemble des chrétiens.

P1-P2

À l'aide de supports variés et/ou de visites sur le terrain,

- observer le bâtiment « église » de l'extérieur et s'interroger à son sujet (architecture, implantation, dénomination...);
- reconnaître le bâtiment « église » ;
- observer l'intérieur d'une église et s'interroger (disposition, mobilier, objets...);
- reconnaître le mobilier, les objets à l'intérieur d'une église.

P1-P2

Repérer, à partir de supports variés, un geste commun de tous les chrétiens : le signe de croix.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Est-ce la maison de Dieu ou celle des chrétiens ?

Rien de tel pour découvrir une **communauté*** que d'en rencontrer des membres, dialoguer avec eux, se laisser décentrer et interroger par ce moment partagé... La découverte d'une communauté se réalise aussi à partir de l'observation de ce qu'elle communique, de ce qu'elle vit. C'est à cela que peut servir une visite sur le terrain. À travers la rencontre d'une personne participant à la vie communautaire locale ou la simple observation d'indices de vie présents dans une église*, les élèves peuvent s'interroger et découvrir différentes activités des chrétiens : activités spirituelles*, religieuses, sociales, culturelles, récréatives...

Ainsi, la visite du bâtiment devient-elle l'opportunité de s'interroger et de découvrir la communauté des chrétiens appelée **Église***.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Rencontrer et repérer diverses personnes actives de la communauté

Étape 1 : visiter une église à la recherche d'indices sur les différentes activités qui s'y vivent. S'interroger et explorer ses hypothèses



Observe librement.
Quelles sont les découvertes que tu as réalisées ?
Quels sont les indices des différentes activités proposées ici ?

Quelles sont les questions que tu te poses ?

Dialoguons et cherchons comment répondre.

Étape 2 : explorer les hypothèses en rencontrant/interviewant une/des personne(s)-ressource(s)



Qui pourrait éclairer nos questions ?
Comment pourrions-nous rencontrer ces personnes ?
Comment allons-nous retenir ce que nous découvrirons ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Traces des découvertes : photos, images, dessins et réponses de la personne interviewée

Activités culturelles	Activités spirituelles	Activités sociales
<ul style="list-style-type: none"> Annonce d'un parcours d'artistes ... 	<ul style="list-style-type: none"> ... 	<ul style="list-style-type: none"> ... 



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir l'Église à partir de rencontres ;
- intégrer la découverte de la communauté ecclésiale avec des habiletés d'organisation et de communication.

1. BAUTHIER, P. (2004). *L'église, image de l'Église : outil actif de découverte des composantes de la vie chrétienne*. Averbode.

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.1 Découvrir l'Église comme communauté de célébration et les sacrements (2/2) 

SAVOIRS

✓ Le nom de grandes fêtes* catholiques : Noël, Épiphanie, Pâques, Toussaint.

✓ Le sens des sacrements* de l'initiation : baptême, confirmation, eucharistie.

ATTENDUS

P1-P2

Reconnaitre et nommer les fêtes catholiques à partir de différents supports : récits, images, témoignages...

P1-P2

Comme première approche du sens des sacrements de l'initiation, associer

- le baptême à l'accueil ;
- la confirmation à l'engagement ;
- l'eucharistie à la vie commune.

SAVOIR-FAIRE

➔ Découvrir des fêtes liturgiques.

P1-P2

S'interroger sur certaines traditions* sociales liées aux fêtes liturgiques de la Toussaint, Noël, Épiphanie et Pâques (par exemple, les congés, la décoration des rues à Noël...).

Associer les fêtes actuelles aux évènements qui en sont à l'origine (Noël et la naissance de Jésus...).

➔ Découvrir des sacrements.

P1-P2

À partir de supports variés, faire découvrir et s'interroger sur des éléments caractéristiques utilisés dans certains sacrements (par exemple, eau, lumière, parrain, marraine pour le baptême, la réponse à l'appel de son prénom lors de la confirmation et le partage d'une table commune pour le repas pour l'eucharistie).

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Papy, il est dans la terre ou au paradis ?

La vie des enfants et des adultes est rythmée par des temps d'arrêt, de **fêtes***, de **célébrations***.

Les religions et philosophies de vie se caractérisent aussi par l'organisation de célébrations pour accompagner la vie des individus et des communautés*. Dans l'Église* catholique, les sacrements* et l'année liturgique jouent pour partie ce rôle de structurer le temps autour de moments de célébrations.

Dans cette activité, les élèves peuvent d'abord mettre des mots et caractériser ce que l'on entend par faire la fête ou célébrer certains moments de la vie. Ils découvrent ensuite la fête catholique de la **Toussaint** qui est distincte et articulée avec la fête des morts (2 novembre).

« Quand l'Église marque la Toussaint, elle fête tous ceux qui, hier et aujourd'hui, sont des emballés de la vie. Chacun, à sa manière, cherche à rendre la vie plus belle pour lui et pour les autres. On les appelle les saints* et les saintes de Dieu... » (Ronflette, 2014)



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir les fêtes liturgiques

Étape 1 : **s'interroger** sur le sens et les caractéristiques de la fête



Observez notre album photos de la vie de la classe.
Comment qualifierions-nous les moments pris en photo ?
Quelles sont les caractéristiques de ces moments ?

Étape 2 : **observer** une actualité chrétienne à la lumière des caractéristiques de la fête



Qu'évoque pour vous le mot « Toussaint » ?
Structurons et complétons notre information sur la Toussaint.
La fête chrétienne de la Toussaint correspond-elle aux caractéristiques de la fête ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir la variété des fêtes, des sacrements et de leurs sens ;
- observer la vie sociale et religieuse avec une possibilité de recul critique.

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.2 Découvrir l'Église comme communauté de prière

SAVOIRS

- ✓ La prière*.
- ✓ Des lieux et des moments de prière.
- ✓ Des gestes et des attitudes de la prière.
- ✓ Le Notre Père comme prière commune à tous les chrétiens.

ATTENDUS

- P1-P2** Repérer, grâce à des textes bibliques et de vie courante, que les catholiques qui prient s'ouvrent et s'adressent à Dieu comme à une personne de confiance.
- P1-P2** Repérer par des images, des visites ou des récits qu'en plus de bâtiments et de moments privilégiés (ex. : l'église le dimanche matin), tout espace/ temps peut être occasion de prière pour les catholiques.
- P1-P2** Repérer par des images, des visites ou des récits, des gestes et attitudes des catholiques quand ils prient.
- P1-P2** Repérer que les chrétiens s'adressent à Dieu comme à un papa.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Découvrir des mots, des lieux, des gestes, des moments de la prière chrétienne.
- ➔ Découvrir la prière du Notre Père.

- P1-P2** À l'aide de supports variés,
- repérer que les chrétiens se rassemblent pour prier en communauté* ;
 - repérer que les chrétiens peuvent aussi prier en tout temps et en tout lieu, individuellement, en famille, en petit groupe ;
 - repérer des gestes, des attitudes, des paroles, des chants... qui expriment la prière chrétienne.
- Dans les évangiles (Mt 6, 9-14 et Lc 11, 2-4), découvrir la réponse que Jésus donne à ses amis qui le questionnent sur la prière.

3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde

3.2.3 Découvrir l'Église comme communauté de témoignage et de service au monde 

SAVOIR

✓ Le nom de témoins.

ATTENDUS

P1-P2

Repérer, par des récits, des témoignages, des rencontres, des chrétiens engagés pour plus de justice et/ou au service du monde.

SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir des chrétiens d'hier et d'aujourd'hui, seuls ou en association, engagés pour plus de justice et/ou au service du monde.

P1-P2

Rencontrer des personnes proches (dans le quartier, l'école, les familles...) engagées dans des associations chrétiennes.

Repérer, par un récit et à l'aide de supports variés, le nom et quelques éléments de la vie d'un saint* local (saint patron de l'école, de la paroisse), d'un autre saint ou témoin (saint Vincent de Paul, Mandela, sainte Marie, sainte Claire...).

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

Le pape François a-t-il une robe verte ou blanche ?

Différents chemins existent pour découvrir l'Église* comme communauté* de témoignage et de service : rencontrer des chrétiens aux engagements les plus humbles et invisibles du grand nombre ou reconnaître des personnalités mondialement connues [VT 1].

Dans cette activité, les élèves découvrent un personnage ayant ces deux qualités. Sa reconnaissance dans le monde entier est due au fait qu'il a refusé les honneurs liés à sa fonction pour vivre au contact de la population dans sa diversité. Après son élection comme évêque de Rome, il s'est présenté au balcon de la basilique Saint-Pierre en simple soutane blanche et a baissé la tête devant le peuple pour recevoir une bénédiction. Il invite les chrétiens à être soucieux de rencontrer les personnes qui se trouvent aux périphéries.

Les activités proposent ici de faire découvrir les différents engagements du pape François pour plus de **justice sociale et environnementale**, en lien aussi avec son choix de prénom.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des chrétiens d'hier et d'aujourd'hui, seuls ou en association, engagés pour plus de justice et/ou au service du monde [VT 5]

Découvrir pourquoi Jorge Mario Bergolio a pris le nom de François



En écoutant la chanson¹ *François, mon ami*, découvrons le personnage de François dont le pape a choisi le prénom le jour de son élection.

Découvrir l'engagement du pape François pour l'écologie* intégrale



À partir d'une représentation imagée et/ou une photo du pape, laisser les élèves l'observer, s'exprimer, **se questionner*** et chercher du sens à cette représentation.

Réaliser une recherche au sujet des engagements du pape François



Formulez une question que vous auriez envie de poser au pape François. Cherchez la réponse avec l'aide de l'enseignant (BD, prières, albums, chanson...).

Découvrir des actions symboliques de services dans les gestes du pape François



S'exprimer sur les gestes que fait le pape François sur l'image².

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Suite à la découverte des engagements du pape, utiliser un dessin, une couleur ou un mot qui illustre pour vous un (de ces) engagement(s). Décorer une planche et en faire une fresque [VT 4].



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir des chrétiens d'hier et d'aujourd'hui, seuls ou en association, engagés pour plus de justice et/ou au service du monde ;
- identifier, repérer différentes personnes ou associations mobilisées pour la même cause.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=SToXo2BP9GY>
2. ALLARD, J. (2012). *Les grands témoins en BD*. Bayard.

3.3 Explorer et décrypter différentes formes d'expression culturelle et artistique 

SAVOIR-FAIRE

→ Explorer un support artistique (notamment religieux) et s'exprimer.

→ En lien avec l'expression d'une question ou l'intérêt des élèves, explorer un support artistique.

→ Découvrir quelques œuvres du patrimoine* religieux, local et/ou universel.

→ S'inspirer de l'observation d'un support artistique (notamment religieux) pour s'exprimer de manière créative.

ATTENDUS

P1-P2

Observer des supports artistiques de manière multisensorielle (dessin, peinture, icône, vitrail, sculpture, théâtre d'ombres, conte, chanson, musique, film, manifestation folklorique...) et exprimer librement son ressenti, ses émotions, ses réactions, ses questions.

P1-P2

En lien avec une question/une source d'intérêt, se projeter sur un support artistique et imaginer ce que je pourrais y vivre, y sentir, y réaliser si j'en faisais partie (ex. : « Si j'étais telle partie du support artistique... »).
Dialoguer* à partir des apports/imaginaires de chacun.

P1-P2

Observer de manière multisensorielle le patrimoine local et/ou universel.
Exprimer librement son ressenti, ses réactions, ses questions.
Explorer les questionnements en

- repérant divers éléments du support [ECA c. 1.2, 1.4] ;
- réalisant des interviews...

P1-P2

Repérer les divers éléments d'une œuvre [ECA c. 1.2, 2.2, 3.2, 1.4, 2.4, 3.4].
Créer individuellement ou collectivement une production artistique en lien avec l'œuvre observée.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Suis-je aussi Dieu quand je crée une histoire ?

Une sculpture, un spectacle de théâtre, un chant, une danse folklorique, un bâtiment... peuvent être considérés comme **expression** « de quelque chose de l'homme et de Dieu » émanant de l'artiste (Référentiel, 2017).

La démarche de découverte artistique ouvre de nombreuses portes : l'exploration, le plaisir d'observer, la créativité, l'expression de son ressenti (parfois ambigu) et de ses propres questions...

À travers le dialogue* et l'échange entre élèves et avec l'enseignant, les liens avec le vécu se créent, des interprétations émergent ainsi que des compréhensions personnelles et certains concepts.

Grâce au décryptage peut s'ouvrir un processus d'intégration lors duquel l'élève reformule ce qu'il a compris, exprime son émotion sous forme artistique, se projette dans sa vie réelle et future.

Le bagage culturel et artistique s'enrichit un petit peu plus à chaque activité de ce type proposée.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer un support artistique et s'exprimer

Réexprimer avec ses mots son ressenti face à une œuvre d'art observée lors de la visite d'une église



Parmi les éléments artistiques découverts, choisis-en un et exprime ton ressenti à l'aide du thermomètre. Explique ton choix si tu le souhaites. Chacun peut réagir.

Observer un tableau et s'y projeter. Dialoguer sur ce que chacun a imaginé



Observe ce tableau. Si tu en étais une partie ou un personnage, lequel souhaiterais-tu être ? Que ferais-tu si tu étais le garçon à droite du tableau ? Et si tu étais l'estrade ?
Dialoguons sur le(s) choix de chacun.

Faire progressivement des liens entre des éléments du spectacle et le vécu



Exprime ce qui t'a étonné, interpellé, amusé dans le spectacle.

As-tu déjà vu, observé des situations similaires à l'école, à la maison, dans la rue... ?

Imaginer une histoire à partir de l'observation d'une œuvre d'art



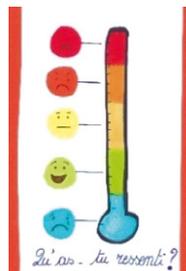
Observe cette œuvre d'art. Imagine ce qui a pu se passer avant et ce qui pourrait se passer après. Comparons nos idées.

Créons cette histoire (mime, plasticine, dessin...).

Sculpture : Ursula Malbin

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand j'explore un support artistique, je ressens...



Moi je suis comme... parce que...

Moi je suis comme... parce que...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- établir des relations entre un sujet religieux (vie d'un témoin, un concept religieux ou éthique...) et un ou des supports artistiques ;
- percevoir le potentiel de la créativité pour la recherche* de sens.

3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne



SAVOIR-FAIRE

- Découvrir des expressions de la foi*, dont celle des chrétiens.

ATTENDU

P1-P2

Repérer, dans un récit de vie et/ou dans un récit religieux, la ou les expression(s) de la foi des acteurs/personnages.

3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne



SAVOIR-FAIRE

- Découvrir des fondements de la réflexion éthique.



- Repérer des fondements éthiques dans des textes bibliques.

ATTENDUS

P1-P2

À partir d'un fait de vie et/ou d'un support religieux,

- exprimer, spontanément et/ou dans les espaces/temps institués à cette fin, les ressentis de justice/injustice, de bien/de mal et prendre le temps de les déposer ;
- expliciter les éléments de la situation observée qui créent ces ressentis ;
- participer à un dialogue* au sujet de l'expression des ressentis, de leurs points communs et de leurs divergences.

Repérer et comparer les actions/paroles des différents personnages dans des textes bibliques. Qualifier ces actions/paroles.

Repérer et qualifier l'évolution des différents personnages dans des textes bibliques.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

L'habit fait-il le moine ?

Cette activité permet aux élèves de mettre des mots sur le sens et la force du regard, celui qu'ils « offrent » et celui qu'ils « accueillent ».

Le regard est quelque chose de puissant. Il peut paralyser et faire peur, relever et aider à grandir.

Dans le texte choisi (Lc 19, 1-10), Jésus a regardé **Zachée** « en beau ». Zachée avait une bonne situation à Jéricho. Il était collecteur d'impôts et était soupçonné de se remplir les poches. On ne l'aimait pas vraiment, il était un exclu des cœurs. Jésus s'est invité chez lui.

L'évangéliste Luc insiste sur le contraste entre le **regard** neuf porté par Jésus sur cet homme méprisé et le **murmure** de la foule.

Au-delà de la découverte du récit et de son interprétation, les élèves sont invités à repérer l'importance du regard (offert et reçu) sur les relations sociales.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer des fondements éthiques dans des textes bibliques

Étape 1 : découvrir le récit de Zachée (Lc 19, 1-10) à partir d'une vidéo ou d'un support visuel¹



Exprime ce que tu as vu, entendu, **tes étonnements**...

Observe les regards, les émotions des personnages.

Choisis parmi une série de regards (masques, images) celui qui correspond le mieux à tel ou tel personnage à des moments précis.

Explique les choix et écoute les réactions des autres.

Je ne suis pas d'accord avec toi, je pense plutôt que...

Je suis d'accord avec toi, je pense aussi que...

Étape 2 : présenter des situations de vie connues en utilisant les regards



À partir d'une situation de vie que tu as observée ou vécue, représente ton état d'esprit à l'aide d'un regard et/ou d'un dessin.



Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



Les regards qui me font du bien

Les regards qui me rendent triste

Les regards qui me font peur

Les regards qui me montrent la colère



Regards



Les regards que j'utilise pour faire du bien

Les regards que j'utilise pour rendre triste

Les regards que j'utilise pour faire peur



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer, dans l'argumentation éthique, la conscience personnelle, la situation concrète et la référence aux valeurs ;
- adopter une posture critique dans l'élaboration de jugements moraux.

1. Voir par exemple <https://www.theobule.org/video/zachee-perche-sur-son-arbre-lc-19-1-10/589> (12/07/21)

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement



SAVOIR-FAIRE

→ Tisser des liens avec les autres et l'environnement.

ATTENDUS

P1-P2

Exprimer en « Je » l'importance et les difficultés de son ouverture aux autres.

Repérer l'importance de la place de chacun, comme de la sienne, dans différents lieux, dans différents groupes (classe, école...).

Repérer des engagements d'associations et/ou de personnes pour le respect de chacun dans le quartier, le village, la ville...

Découvrir, à partir de visites, de rencontres et/ou de supports variés dont la Bible*, l'importance de la protection de l'environnement et du respect de la biodiversité.

→ Repérer les différentes modalités de créer des liens avec autrui dans les textes bibliques.

P1-P2

À l'aide de supports variés :

- repérer, dans des textes bibliques, des paroles et des actes qui témoignent de l'accueil, de l'entraide, du partage, du pardon...
- repérer en quoi les paroles et les actes permettent de créer ou briser des liens aujourd'hui.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS



Comment pourrait-on faire pour être toujours heureux ensemble ?

Cet apprentissage permet aux élèves de **qualifier les relations sociales** en utilisant les critères de la distance et de la proximité. Dès le plus jeune âge, une clé de lecture permet d'observer toutes les relations pour y chercher du sens. Cette clé met ensemble deux concepts pourtant opposés.

- D'un côté, la distance permet de prendre du recul, de traiter les relations avec impartialité, justice.
- De l'autre, la proximité intègre une dimension affective dans les relations sociales, un parti pris.

Dans la Bible*, on voit souvent le narrateur ou le personnage de Dieu intervenir quand les relations entre personnes sont devenues trop proches et sans justice (ex. : Caïn et Abel, Gn 4), ou trop distantes et sans possibilité de proximité (ex. : Bartimée, Mc 10 ou la fille de Jaïre, Mc 5).

Dans cette séquence, les élèves découvrent ces concepts de distance et de proximité et se familiarisent avec leur utilisation.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Tisser des liens avec les autres et l'environnement

Étape 1 : découvrir l'adaptation du conte des porcs-épics (par exemple, Dewez, 2014), s'interroger, structurer les notions et réfléchir à leurs caractéristiques



Que pensez-vous de ce conte ? Quelles questions sa découverte éveille-t-elle ?
Cherchons ensemble les avantages et inconvénients de la distance/proximité dans le conte, et dans la vie.

Étape 2 : réfléchir au sens d'un dicton



Écoutez le dicton, et exprimez vos commentaires, **vos questions**, vos remarques.
Avons-nous des exemples qui illustrent l'idée du dicton, et des exemples qui le contredisent ?
Définissons ensemble les notions de proximité physique et de proximité affective.

Étape 3 : observer la réalité en utilisant les concepts appris. Par exemple : l'album *L'ami du petit tyrannosaure*/ou le récit de Jésus et Bartimée (Mc 10, 46-52)



Découvrons un album et/ou un récit biblique¹ en ayant en tête les concepts appris.

Vous pouvez vous exprimer librement **et poser des questions**.

Repérez les situations de proximité/d'éloignement physiques.

Repérez les situations de proximité/éloignement affectifs.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

	Proximité physique	Distance physique
Proximité affective	Mon ami et moi aimons jouer ensemble.	Je pense à mon ami qui ne peut pas venir à l'école.
Distance affective	Mon ami veut jouer à la marelle et moi au foot.	Je ne sais pas à quels jeux les enfants jouent dans les autres écoles.

	Proche des yeux	Loin des yeux
Près du cœur		
Loin du cœur		



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer l'importance et les difficultés de tisser des liens avec les autres et l'environnement ;
- utiliser les apprentissages du cours de religion pour analyser avec esprit critique les relations humaines.

1. BERGHMANS, H. (2002). *Récits bibliques en images - nouveau testament*. Averbode.
SEYVOS, F., & VAUGELADE, A. (2003). *L'ami du petit tyrannosaure*. École des loisirs

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune

**SAVOIR**

✓ Des règles principales pour vivre ensemble.

ATTENDUS**P1-P2**

Exprimer que certaines règles régissent le « vivre ensemble ».

SAVOIR-FAIRE

➔ Réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble.

P1-P2

Repérer des règles de vie commune en partant, par exemple, des besoins des élèves, des faits ou événements vécus en classe/à l'école, des récits bibliques ou profanes.

Avec l'aide de l'adulte, exprimer les tensions potentielles entre besoins individuels et respect du cadre collectif.

Participer à l'élaboration et à l'évolution des règles de vie commune à la classe.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS

C'est la règle ou c'est la loi ?

Les élèves commencent ici à intégrer et à verbaliser le mécanisme d'élaboration des règles.

Le vécu de classe est par définition traversé par des **règles** et des **lois**. Le matériel est donc aisément disponible pour permettre aux élèves de prendre un recul réflexif par rapport à ces règles qui déterminent leur vie quotidienne.

Si un espace-temps est consacré à la mise en place collaborative des règles de vie en classe, il n'est pas inutile de rappeler la différence entre la loi qui s'impose plus ou moins à tous et les règles qui peuvent être plus facilement changées.

Avec l'aide de l'adulte, les élèves obtiennent la possibilité d'exprimer les tensions potentielles entre besoins individuels et respect du cadre collectif. Ils peuvent par exemple exprimer la différence entre un réel besoin qui nécessite de sortir de la classe et une volonté d'aller aux toilettes lorsque l'activité proposée leur parle moins... Comment transformer cela en règles ?

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble

Faire exprimer les difficultés de vivre ensemble quand les règles ne sont pas explicites



Quatre groupes jouent à bataille avec des règles distinctes méconnues des autres. Les groupes jouent ensuite ensemble en silence, chaque groupe étant un joueur. Dès qu'un problème apparaît dans le jeu, discutons.

Faire évoluer les règles de vie de la classe en fonction des besoins individuels



Dessine sur ta pancarte un besoin que tu as pour mieux vivre en classe.

Observons les différents besoins affichés. Quelles règles de vie pourrait-on faire évoluer ou créer pour les respecter ? Est-ce toujours possible ?

À partir du texte Mc 3, 1-6, exprimer des bonnes/mauvaises raisons d'obéir/de désobéir.



Découvrons le récit et **questionnons-nous**. Identifiez les personnages qui obéissent/désobéissent.

À votre avis, ont-ils de bonnes raisons, de mauvaises raisons ? Expliquez.

Représenter de manière créative (mime, dessin, Legos...) un monde avec/sans règles



Suite à la découverte des créations (individuelles ou de groupe), exprimez des avantages et désavantages d'avoir des règles ou de ne pas en avoir.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



Ce tableau peut être utilisé par l'enseignant/les élèves lors de situations de choix qui méritent réflexion.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble ;
- vivre et réfléchir l'articulation permanente du « Je »/« Nous ».

**SAVOIR-FAIRE**

→ Exprimer ses découvertes à la fin d'un parcours*.

→ Repérer et développer son identité* narrative.

→ Repérer l'importance du groupe et la place unique de chacun au sein de celui-ci.

ATTENDUS**P1-P2**

Exprimer sa pensée personnelle et son éventuelle évolution à propos du parcours effectué autour d'une question.

Exprimer en « Je », devant les autres, des faits et ressentis de son vécu à l'école.

Écouter et réexprimer des faits et des ressentis exprimés par autrui.

P1-P2

Exprimer un lien entre un objet (doudou, cadeau reçu, photo...) et ses préférences personnelles.

Repérer, dans des récits bibliques et de vie, l'évolution de l'identité personnelle des personnages.

En réalisant des liens avec les thèmes abordés dans le parcours, repérer et exprimer, dans sa vie personnelle, des changements, des transformations.

P1-P2

Exprimer en dialogue* et en « Je » les effets sur soi des paroles, regards et actes d'autrui.

Exprimer en quoi l'appartenance à un groupe (famille, classe...) influence les comportements, la manière de penser...

Lors du vécu de projet, exprimer en « Je » :

- une appréciation du vécu de groupe ;
- un regard réflexif sur la production commune ;
- un regard réflexif sur l'apport et/ou participation personnel-le(s) de chacun.

Repérer, dans des textes bibliques, les richesses et difficultés liées à la vie de groupe.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS



À part Google, quelqu'un peut-il tout connaître ?

La compétence 5 est travaillée lorsque les élèves sont invités à « réexprimer de manière méthodique et variée le parcours* effectué » et à « évaluer le parcours réalisé en exprimant ses découvertes ».

Les activités proposées ici peuvent s'envisager en lien avec les compétences 2.1 (où les élèves ont découvert et nommé la réalité des convictions*) et 3.2.3 (où ils ont découvert quelques convictions du pape François).

C'est à présent aux élèves d'exprimer des découvertes en lien avec les questions explorées durant le parcours.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer sa pensée personnelle et son éventuelle évolution à propos du parcours effectué autour d'une question

Présenter un héros à soi, pour soi



Nous avons réfléchi ensemble à...

En lien avec notre réflexion, choisis à présent un personnage connu (par toi seul ou par de nombreuses personnes) que tu aurais envie de présenter aux autres.

Exprimer un apprentissage que l'on a apprécié en utilisant une personne connue



Nous avons réfléchi ensemble à...

Si tu devais choisir un personnage connu (par toi seul ou par de nombreuses personnes) pour exprimer ce qui t'a marqué dans notre réflexion, ce serait... parce que...



Nous avons réfléchi ensemble à...

Si tu devais choisir un personnage connu (par toi seul ou par de nombreuses personnes) pour exprimer ce que tu aurais encore envie d'apprendre, ce serait... parce que...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

« Nous arrivons au terme de notre parcours.
À vous la parole ».

S'interroger



Apprendre



S'appropriier et s'exprimer

Lister les questions qui restent, « naissent ».



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaître son identité* narrative ;
- intégrer progressivement la démarche de rationalisation de la recherche* de sens.

5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité



SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir l'écoute et le sens du présent.

ATTENDUS

P1-P2

S'exercer à écouter, redire et reformuler ce qu'autrui exprime.
Expérimenter et observer les effets sur soi et sur le groupe d'un silence habité par une attitude d'attention.
S'exprimer ensuite en termes de mal-être et bien-être ressentis, de dynamique de groupe et d'implication personnelle...
À partir de supports variés, repérer les liens qui peuvent exister entre le silence et la prière* ou la spiritualité.

→ Approcher la notion de mystère*.

P1-P2

À l'occasion d'expériences vécues ensemble (visites sur le terrain profane et/ou religieux, observation d'une œuvre, écoute de contes, de textes bibliques ou de musique...),

- exprimer ce qui est perçu avec les 5 sens ;
- exprimer ce qui interpelle, qui pose question et/ou qui pourrait encore être découvert.

Repérer que dans le domaine religieux aussi, il y a des choses que l'on sait et d'autres que l'on recherche toujours, qui sont énigmatiques, mystérieuses...

→ Réfléchir et mettre des mots sur ses « valeurs ».

P1-P2

Par rapport à une situation de vie vécue personnellement ou dans la découverte d'une situation de vie extérieure (réelle et/ou fictive),

- dire pourquoi je trouve une situation juste*/injuste ;
- écouter et réexprimer pourquoi les autres trouvent des situations justes/injustes ;
- préciser le contexte dans lequel se trouvent les situations justes/injustes ;
- exprimer et expliciter les valeurs mobilisées (par exemple la paix, la fraternité, la justice, l'amour, l'amitié...) pour qualifier des situations de justes/injustes avec leurs nuances.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS



Faut-il limiter l'imagination des jeunes ?

La pratique de l'atelier philo-théo [Annexe 3] en communauté* de recherche peut intégrer un débriefing, en lien avec les objectifs d'apprentissage annoncés.

Le développement de la **pensée créative** [VT 4] constitue un de ces objectifs. Pour Michel Sasseville (2019), « L'artiste (...) est moins préoccupé de dire le vrai que de donner du sens à son œuvre (...) afin que celle-ci soit originale, ouverte, innovante, amplificatrice de relations (...) ». En cela, l'artiste est dans une quête similaire à l'homme de foi*. Il va au-delà des données factuelles en explorant la dimension mystérieuse de la vie.

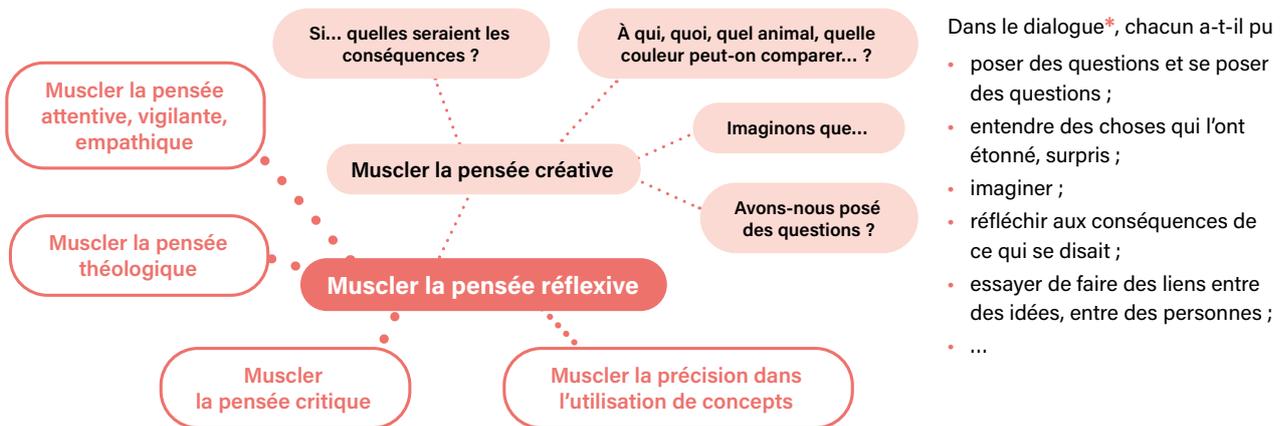
Ainsi, la communauté de recherche peut se clôturer par une réflexion partagée autour des questions suivantes : chacun a-t-il posé des questions qu'il n'avait jamais posées, a-t-il pu avoir/observer de l'imagination, a-t-il inventé/entendu des idées originales, réfléchi aux conséquences de ce qui était dit ? Etc.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer que dans le domaine religieux aussi, il y a des choses que l'on sait et d'autres que l'on recherche toujours, qui sont énigmatiques, mystérieuses...

Réaliser un débriefing suite à un atelier philo-théo en orientant la réflexion sur le développement de la pensée créative



- poser des questions et se poser des questions ;
- entendre des choses qui l'ont étonné, surpris ;
- imaginer ;
- réfléchir aux conséquences de ce qui se disait ;
- essayer de faire des liens entre des idées, entre des personnes ;
- ...

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

S'exprimer, à l'aide d'un support, en fin d'atelier philo-théo (auto-évaluation)

- J'ai posé des questions/Je n'ai pas posé de question.
- J'ai été étonné, surpris/Je n'ai pas été étonné, surpris.
- J'ai imaginé, inventé/Je n'ai pas imaginé, inventé.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- approcher la notion de mystère* ;
- exercer et développer progressivement les 5 « musculatures » d'une pensée davantage complexe, réflexive, philosophique, théologique.

5.3 Découvrir son identité par sa liberté d'engagement



SAVOIR-FAIRE

→ Réexprimer de manière variée le parcours* effectué.

→ Découvrir le sens de la responsabilité, de l'engagement et de la liberté.

ATTENDUS

P1-P2

Exprimer librement ses réactions à propos des découvertes réalisées pendant le cours de religion, de manière créative et personnelle, par le chant, le dessin, la parole, le geste...

P1-P2

De manière générale ou en particulier à la suite d'un parcours du cours de religion,

- repérer ses propres choix et ses engagements ;
- repérer des choix et des engagements chez autrui ;
- participer aux échanges lors desquels on rend compte de ses choix et engagements ;
- exprimer les conséquences réelles des choix et engagements ;

Repérer, dans des textes bibliques et ressources religieuses, des engagements de vie, leurs richesses et leurs difficultés.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS

« Madame, est-on obligé d'être libre ? »

La compétence 5 est travaillée lorsque l'élève est invité à « réexprimer de manière méthodique et variée le parcours* effectué » et à « évaluer le parcours réalisé en exprimant ses découvertes ».

Les activités proposées ici peuvent s'envisager en lien avec les invitations à organiser des rencontres de témoins dans les compétences 2 à 4. Ces organisations requièrent en effet une certaine liberté d'initiative et de choix, ainsi qu'une prise de responsabilité qui revient aussi bien aux élèves qu'à l'enseignant.

Des techniques créatives sont mises en œuvre pour libérer la parole des élèves au sujet des choix réalisés et des responsabilités qui ont été prises durant des projets de classe.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer ses propres choix et ses engagements

Exprimer ses choix de manière créative en utilisant la technique de la peinture soufflée ou du vitrail



Rappelle-toi un moment du cours de religion, du projet... où tu as été confronté à un choix.

Exprime par un mot et une/des couleurs comment tu t'es senti au moment de ce choix.



Réalisons un vitrail qui pourra être utilisé comme outil d'expression en fin de parcours de religion.

Choisis une forme et une couleur du vitrail qui, pour toi, illustrent un engagement (le tien, celui d'un élève, de ton enseignant, d'un témoin...).



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder une trace collective



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réexprimer de manière variée le parcours effectué ;
- vivre et exprimer ses prises de responsabilité.

GLOSSAIRE ET CONCEPTS

ALLIANCE : union par engagement mutuel explicitement consenti par les parties en relation. Ce mot est utilisé dans la Bible pour signifier un type de relation entre Dieu et les êtres humains.

BIBLE : **Bible** vient du grec Βιβλιον et signifie livre. Elle rassemble des ouvrages très différents, telle une bibliothèque. On y retrouve des récits, mythes, prières, paraboles, lois, lettres... La Bible est le Livre des juifs (**Premier Testament**) auquel les chrétiens du 1^{er} siècle ont ajouté des témoignages autour de la personne de Jésus (**Nouveau Testament**). Aujourd'hui encore, les chrétiens lisent la Bible pour nourrir leur foi. Elle est offerte à tous comme un livre symbolique.

CHOISIR (ÉDUCER AU CHOIX) : dans le christianisme, une référence en termes d'accompagnement et d'éducation au choix est le concept « jésuite » de discernement. Éduquer au choix, c'est inviter à une attention à au moins 4 dimensions :

- la description la plus objective possible de la situation de choix ;
- une attention aux acteurs et à leurs motivations ;
- une évaluation des impacts des différentes possibilités de choix sur les relations avec autrui et le monde ;
- une expression des sentiments que la situation de choix engendre.

CITOYEN : littéralement celle et celui qui ont droit de cité, c'est-à-dire celle ou celui qui prend part à la vie politique, qui a le devoir et le droit de participer à l'élaboration des règles qui gèrent la vie collective.

COMMUNAUTÉ : groupe de personnes réunies par des habitudes communes, des opinions similaires, des caractères communs, des valeurs proches, des liens d'intérêts.

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : dispositif pédagogique élaboré par C.-S. Pierce et diffusé dans le monde scolaire par J. Dewey. La communauté de recherche place les participants en situation de coopérer « pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête commune, qui cherche à dépasser l'addition des points de vue, pour atteindre une vision plus complexe de la question traitée » (www.philocite.eu).

CONVICTION : le mot conviction reçoit des définitions différentes en fonction du cadre dans lequel il s'inscrit.

Il est synonyme de preuve ou de vérité quand il est utilisé dans le domaine juridique (pièce à conviction, vérité juridique qui repose sur l'intime conviction des jurés...).

Dans le domaine du droit et de la religion, la conviction d'une personne ou d'une communauté est composée des valeurs, des idées et principes fondamentaux qui vont jusqu'à déterminer la manière de penser, d'agir, de vivre, de choisir de cet individu et/ou de cette communauté. La conviction peut intégrer une référence à un transcendant (christianisme...), ou non (bouddhisme...), ou même intégrer la nécessité de combattre les références au transcendant (athéisme).

DIALOGUE ET DÉLIBÉRATION VS DÉBAT : dans l'atelier philo-théo vécu en communauté* de recherche et plus généralement dans ce programme, l'échange de parole ne prend pas la forme d'un débat mais d'un dialogue et/ou d'une délibération.

Il y a dialogue quand

- chacun peut participer aux échanges (dimension sociale) ;
- chacun peut se décentrer pour entendre le point de vue d'autrui, le comparer au sien, en apprécier les points communs et les différences.

Il y a aussi délibération quand les participants ajoutent une dimension cognitive en cherchant ensemble à éclairer les questions qu'ils se posent, à trouver des solutions aux problèmes, à faire la part des choses entre les différentes propositions.

À l'opposé, il y a débat quand

- les échanges oraux sont marqués par un caractère conflictuel ;
- les participants cherchent surtout à illustrer et convaincre de la pertinence de leur propos.

DIALOGUE INTERCONVICTIONNEL : dialogue entre personnes de convictions différentes, religieuses et/ou non-religieuses.

DIALOGUE INTERRELIGIEUX : dialogue entre personnes de religions différentes.

DIALOGUE ŒCUMÉNIQUE : au sens restreint, dialogue entre chrétiens (orthodoxes, catholiques, protestants...).

Au sens étymologique, dialogue en vue d'une entente universelle.

ÉCOLOGIE INTÉGRALE : « Le mot "écologie" est lié à la prise de conscience des limites de notre Terre. Ce mot, dont l'étymologie signifie science (logos) de notre maison (oikos), a été inventé par Ernst Haeckel (1835-1919). Ce dernier observa la nature à la fin du XIX^e siècle et remarqua son fonctionnement systémique et les liens qui existaient entre de nombreux phénomènes. C'est cela qui a donné naissance au concept d'écosystème d'une part, et à la discipline d'écologie scientifique d'autre part » (Otten, 2021, p. 66). l'ajout du qualificatif « intégrale » au concept d'écologie signifie qu'on ne l'envisage plus seulement dans sa dimension naturelle mais aussi sociale. Derrière ce concept d'écologie intégrale se cache donc la volonté d'intégrer un souci de justice sociale et environnementale dans toutes les actions, des plus privées aux plus politiques, des plus quotidiennes aux plus exceptionnelles, en étant attentifs aux dimensions environnementale, sociale, économique, culturelle de ses actions.

ÉGLISE/église : le mot « église » vient du grec « ex kaleo » (ἐξ καλεο = appeler hors de). L'assemblée des citoyens* (ecclesia) à Athènes dans l'Antiquité et la communauté* des chrétiens (ecclesia) ont comme caractéristique commune d'être ce lieu différent de l'habitation quotidienne. On est appelé à s'y rassembler pour une raison importante. Il est classique de distinguer l'église, bâtiment, de l'Église, communauté* des chrétiens.

ÉVANGILE : le mot « évangile » est composé des deux mots grecs « ευ » et « αγγελιον » qui signifient respectivement « bon » et « message ». Il est d'abord utilisé par les premières communautés chrétiennes pour signifier le fait que la vie de Jésus et son enseignement étaient porteurs de « bons messages », de « bonnes nouveautés » pour ses contemporains. Il désigne aussi les témoignages écrits relatifs à la vie de Jésus qui ont été longuement construits après sa mort et sa résurrection. On en retrouve 4 différents dans la Bible (début du Nouveau Testament).

FÊTE : Joseph Dewez distingue 5 dimensions constitutives dans son anthropologie de la fête. Outre les trois dimensions travaillées avec la compétence 3.2.1 (événement, communauté/groupe et rite/symbole), l'auteur signale encore qu'un sens construit et communiqué, ainsi que des échanges sont nécessaires pour définir une fête.

FOI : le mot foi vient du grec « πιστις » « pistis » et du latin « fides ». Cela renvoie à la confiance. Se fier à autrui fait partie de la vie, particulièrement celle humaine, depuis la naissance. La confiance n'est pas la certitude, c'est une action par laquelle on prend le risque de s'appuyer sur soi, son environnement et les autres pour s'engager sur un chemin.

HOSPITALITÉ : action d'accueillir. Le mot hôte a la caractéristique de désigner la personne qui accueille et celle accueillie.

IDENTITÉ NARRATIVE : conception de l'identité qui intègre la possibilité de changement, d'évolution.

Conception de l'identité qui s'approche par l'écoute de récits de vie.



INOÛI : inouï porte deux significations : « non encore entendu » et surprenant. Dans le cadre des récits bibliques, accueillir l'inouï est plutôt synonyme de patience et d'ouverture à la surprise. Patience pour écouter une « histoire » inconnue. La surprise peut advenir lorsqu'est laissée à l'arrière-plan une éventuelle vision pré-établie du récit biblique et de sa morale pour laisser s'exprimer ce qui est jusque-là inconnu, non encore entendu, surprenant, étonnant.

JUSTE VS JUSTESSE : juste : conforme au droit, à une règle, à l'équité, précis. Justesse : qualité de ce qui est adapté, ajusté dans ses relations.

MONOTHÉISME : on distingue souvent le monothéisme de l'hénothéisme et du polythéisme.

- Le monothéisme désigne une forme de religion où il n'existe qu'un seul Dieu.
- L'hénothéisme désigne une forme de religion où l'on considère que peuvent exister plusieurs dieux, mais où on accorde une priorité au sien, à celui de sa communauté.
- Le polythéisme désigne une forme de religion où existent de multiples Dieux.

MYSTÈRE : vérité à la fois accessible et inaccessible, que l'on ne cesse de chercher et de découvrir, que l'on ne peut prétendre détenir, sauf si l'on a vécu une initiation.

ŒCUMÉNISME :

- au sens restreint, dialogue entre les religions chrétiennes.
- au sens large, souci d'entente universelle.

OPTIONS DE VIE : formulation qui englobe les convictions religieuses et non religieuses.

PARABOLE : le mot vient du grec *parabolè* qui signifie comparaison et du verbe *paraballein*, jeter auprès de, mettre côte à côte, comparer. La parabole est un genre littéraire qui procède par comparaison développée en un récit d'apparence simple mais invitant l'auditeur à en chercher la signification. Jésus parle en parabole pour inviter à réfléchir sur ce qu'il appelle le Royaume.

« De fait, le langage parabolique est « déroutant » : partant de réalités somme toute banales de l'activité naturelle ou humaine, il nous « pro-jette » le long de ce sens commun et, ce faisant, nous fait entrevoir une nouvelle possibilité de penser (...). La parabole ne livre pas son sens immédiatement – d'ailleurs quel texte un peu profond le fait ? – elle offre du jeu à l'auditeur ou au lecteur. À lui de dégager patiemment du sens ». (Collin, 2010)

PARCOURS : dans le cadre du référentiel du cours de religion, il s'agit d'une séquence de plusieurs séances d'apprentissages. Le parcours suit le fil rouge d'un questionnement qui reçoit des éclairages de diverses compétences avant qu'une communication ait lieu sur les apprentissages réalisés.

PATRIMOINE : ensemble des biens, y compris culturels, d'un individu ou d'un groupe.

PENSÉE COMPLEXE : chez M. Lipman (2003), un synonyme de pensée complexe est pensée multidimensionnelle. Il propose plusieurs manières de la pratiquer et la déployer avec des élèves. Dans ce programme, nous reprenons l'explicitation selon laquelle éduquer à penser la complexité de la vie revient à inviter les élèves à pratiquer et développer leurs pensées critique, créative et de *caring* (empathique).

PRIÈRE : dans le christianisme, deux éléments caractérisent la prière qui peut prendre de multiples formes. Le premier est celui du dialogue et le second est celui de la nourriture. Classiquement en effet, la prière s'entend comme un dialogue entre un ou des êtres humains et un ou des transcendants. Par la prière, les chrétiens nourrissent en effet leur relation à soi (pratiques méditatives), entre eux (prière communautaire), et avec leur Dieu ou Père.

QUESTIONNER : questionner est vu ici comme manifester une volonté d'apprendre, de comprendre, d'évoluer, de proposer ses certitudes au regard critique des autres, et donc à la remise en question.

QUESTION PHILOSOPHIQUE VS TRAITER PHILOSOPHIQUEMENT UNE QUESTION : pour certains, une question est philosophique si son contenu concerne un pourquoi et si sa formulation est rationnelle*, générale, abstraite et ouverte (Tozzi, 2020). Ici, le contenu et la forme de la question priment.

Pour d'autres, une question est traitée philosophiquement si elle est abordée en dialogue avec la volonté de rendre la réflexion plus raisonnable*. Ici, l'important est la manière de traiter la question.

RAISONNABLE : est raisonnable ce dont on peut rendre compte de manière sensée face à autrui. Aristote et Matthew Lipman (2003) définissent le caractère raisonnable de la réflexion comme une rationalité tempérée par le jugement.

RATIONNEL : est rationnel ce qui est logique, ce qui est conforme à une méthode, ce qui présente un rapport précis.

RECHERCHE DE SENS : dans le cadre du cours de religion, la recherche de sens articule trois démarches :

- la recherche de signification raisonnable ;
- la réflexion relative aux motivations, à la direction suivie, aux finalités, aux objectifs poursuivis ;
- la recherche d'un ancrage dans des expériences sensibles, mobilisant donc les 5 sens.

RELIGION : les deux étymologies du mot, *religare* et *relegere* – relier et relire son passé pour faire sens –, peuvent se rejoindre pour signifier que la religion concerne les relations (à soi, aux autres et à un transcendant) dans une perspective de recherche sens. Religion est parfois distingué du mot spiritualité. La religion concerne ici la structure et l'organisation de la religiosité alors que la spiritualité concerne plutôt la dynamique de vie liée à cette religiosité, le souffle de vie que les participants à cette religion ressentent en leur for intérieur.

ROYAUME (DE DIEU) : Jésus annonce souvent un royaume qui est déjà présent et doit encore arriver. Ce que l'on peut dire de ce royaume, c'est qu'il est caractérisé par des relations sociales où les exclus doivent devenir prioritaires.

SACREMENT : le mot latin *sacramentum* a été utilisé pour traduire le mot grec « μυστηριον » « mystèrion ». Sacrement traduit donc un mot grec qui signifie mystère. Dans l'Église catholique, il s'agit de signes concrets, observables et vécus corporellement. Mais comme les mystères, leur sens ne s'épuisent pas dans ce qui en est visible. Pour les catholiques, ils sont aussi porteurs de significations dans les moments importants de leur vie religieuse.

SAINT : des hommes et des femmes qualifié(es) de saint(es) se sont ajustés au projet de Dieu pour l'humanité de manières différentes selon les époques. Attentifs à l'appel de Dieu, ils se sont sentis reconnus et aimés. Disponibles, nourris de la Parole, ils se sont mis au service des autres en mettant la vie de Dieu au cœur de leur propre vie. Par leurs actions et par leurs paroles, ils ont témoigné de la Bonne Nouvelle. Chaque chrétien est invité à être témoin à son tour.

SENS : il est classique de distinguer les trois sens du mot sens :

- le rapport au monde sensible rendu possible par les 5 sens ;
- la direction ;
- la signification.

SPIRITUEL : les différentes étymologies du mot se réfèrent au souffle qui anime chacun, que ce souffle soit mis en relation avec un transcendant ou non.

SYMBOLE : signe porteur de sens.

SYMBOLIQUE (LANGAGE) : langage porteur de sens. Langage où la compréhension du sens premier appelle une interprétation pour chercher d'autres sens.

TESTAMENT = ALLIANCE : le mot « Testament » utilisé pour signifier les deux parties (Ancien ou Premier et Nouveau ou Deuxième) de la Bible signifie alliance.

TRADITION : de *tradere* = transmettre, faire passer à un autre, livrer, remettre. La tradition est constituée par un ensemble de données culturelles qui se transmettent de génération en génération.



BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, J. (2012). *Les grands témoins en BD*. Bayard.
- ARMOGATHE, J. & VAUCHEZ, A. (2019). *Dictionnaire des saints et grands témoins du christianisme*. Cnrs.
- AURIAC-SLUSARCZYK, E. & MAUFRAIS, M. (2019). *Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la Parole des écoliers*. Cnrs.
- BACQ, P. & RIBADEAU-DUMAS, O. (2013). *Puissance de la parole : tome 2 : Luc, un évangile en pastorale : Luc 4, 14-24, 53*. Lumen vitae.
- BAUTHIER, P., e.a., (2004). *L'église, image de l'Église : outil actif de découverte des composantes de la vie chrétienne*. Averbode.
- BERGHMANS, H., e.a. (2002). *Récits bibliques en images – ancien testament*. Averbode.
- BERGHMANS, H., e.a. (2002). *Récits bibliques en images – nouveau testament*. Averbode.
- BOGAERT, P.-M. (1987). *Dictionnaire encyclopédique de la bible*. Iris.
- BOULET, G., (2019). *La Bible en BD*. Bayard jeunesse.
- BRUNELLI, J. (2015). *Animer un atelier philo-théo*. Dans Aerens, L., e. a., *Mosaïques* (p. 31-38). Lumen Vitae.
- BRUNELLI, J., DENIS, M.-C. et LAMBERMONT C. (2009). *Comment tenir le gouvernail de mon existence ? : Guide de l'enseignant*. Averbode.
- BRUNELLI, J., OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art – Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
- CARREZ, M., GALY, L. & METZGER, G. (2015). *Nouveau testament interlinéaire grec/français*. Bibli'O.
- COLLIN, D. (2019). *L'Évangile inouï*. Salvator.
- COLLIN, D. & Bellet, M. (2010). *Mettre sa vie en paraboles*. Fidélité.
- CONCILE ŒCUMÉNIQUE VATICAN II : *constitutions, décrets, déclarations, messages*. (1967). Bayard Culture.
- DANIEL, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention*. Le loup de gouttière.
- DERROITTE, A. D. (2006). *Dieu aime l'étranger : parcours bibliques autour de la multiculturalité pour les 5-8 ans*. Lumen vitae.
- DERROITTE, H. (2009). *Donner le cours de religion. Comprendre le programme du secondaire*. Lumen vitae.
- DESCLÉE-MAME. (2012). *Catéchisme de l'église catholique*. Desclée-Mame.
- DEWEZ, J. (2010). *Cours de didactique de l'enseignement du cours de religion, syllabus*. Heldv.
- DEWEZ, J., AERENS L. (2014). *Grain de sel, graines de vie : ce n'est pas juste !* Lumen vitae.
- DIFFUSION CATÉCHISTIQUE LYON. (2003). *Ta parole est un trésor*. Tardy religieux.

- DUBOST, M. & LALANNE, S. (2009). *Le nouveau théo : l'encyclopédie catholique pour tous*. Mame.
- ÉCOLE BIBLIQUE DE JÉRUSALEM. (1999). *La Bible de Jérusalem*. Desclée De Brouwer.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2017). *Référentiel de compétences du cours de religion catholique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, EPC). (2022). *Référentiel de compétences de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2003). *Programme du cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*.
- FILORAMO, G. (2008). *Le christianisme*. Hazan.
- FOCANT, C. (2004). *L'évangile selon Marc*. Cerf.
- GAST, M. (2001). *Surfer avec la Bible*. Signe.
- GAUDRAT, M.-A. & WENSELL, U. (2012). *Pour te parler de dieu, je te dirais...* Bayard jeunesse.
- GIRA, D. (2012). *Dialogue à la portée de tous... Ou presque*. Bayard culture.
- GROUPE START. (2009). *Préparer, gérer et évaluer un cours de religion catholique dans l'enseignement primaire*. Lumen vitae.
- La Bible – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- L'Ancien Testament – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- LENOIR, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel.
- Le Nouveau Testament – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- LEROUX, G. & TAYLOR, C. (2016). *Différence et liberté - enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Boréal.
- LETERME, C. (2002). *Le pays de Jésus en images : Recueil pédagogique pour l'enseignement fondamental*. Lumen vitae.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- MARCHON, B. e.a. (2020). *Marie, mère de Jésus*. Bayard jeunesse.
- NOUAILHAT, R. (2004). *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*. Nathan.
- ONU. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Nations unies.
- OSTY, E. (1973). *La Bible*. France loisirs.
- PAPE FRANÇOIS. (2015). *Laudato si*. Salvator.
- PONSARD, C. & KIEFFER, J.-F. (2012). *L'évangile pour les enfants en bd*. Mame.
- RACHEDI, I., TAÏBI, B. & ROUSSEAU, C. (2019). *L'intervention interculturelle*. Chenelière éducation.
- RAINOTTE, G. (2010). *Dieu ? La parole aux enfants – dvd*. Meromedia.
- SASSEVILLE, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Presses université Laval.
- SASSEVILLE, M. & GAGNON, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Presses université Laval.

SEYVOS, F. & VAUGELADE, A. (2003). *L'ami du petit tyrannosaure*. École des loisirs.

SNEL, E. (2017). *Calme et attentif comme une grenouille*. Les arènes.

SOCIÉTÉ BIBLIQUE FRANÇAISE. (2019). *La Bible nfc*. Bibli'O.

THEOBALD, C. (2021). *Et le peuple eut soif*. Bayard.

TOZZI, M. (2020). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Chronique sociale.

WÉNIN, A. (2008). *Rapide initiation à l'analyse narrative des récits bibliques. Notes à l'usage des étudiant(e)s*. Université catholique de Louvain-la-Neuve.

Sitographie

CODE DE L'ENSEIGNEMENT. Cf. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_001.pdf (30/09/2020)

<http://www.pastorale-scolaire.net/fondamental/pasto.htm> (21/10/2021)





SCIENCES
HUMAINES



INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	175
DÉMARCHES D'INVESTIGATION.....	179
1. FORMATION GÉOGRAPHIQUE.....	180
2. FORMATION HISTORIQUE.....	192
3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....	206
GLOSSAIRE.....	223
BIBLIOGRAPHIE.....	227

INTRODUCTION GÉNÉRALE

SCIENCES HUMAINES

1. Enjeux et objectifs généraux des Sciences Humaines

1.1 Visées des Sciences Humaines au sein du tronc commun

Les Sciences Humaines visent à

développer des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires **pour comprendre les êtres humains, les relations entre eux, la société et le monde**, afin de **faciliter le vivre-ensemble, la participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle** dans des sociétés de plus en plus complexes et diversifiées.

Les savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires contribuent en outre à la poursuite **des objectifs communs** suivants :

- comprendre les dimensions multiculturelles de nos sociétés ;
- appréhender le développement* durable dans ses dimensions économique, sociale, environnementale et culturelle, leurs interactions et ses objectifs ;
- s'initier et s'exercer à la communication constructive, à l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte et au respect du point de vue des autres ainsi qu'à la négociation¹ ;
- être sensibilisé aux différents rapports de domination et de conflit entre les groupes sociaux sur base de leur position sociale, de leur genre, de leur identité culturelle, de leur handicap... ;
- appréhender l'éducation aux médias y compris au numérique et poser un regard critique sur l'information.

(FWB, FHGES, 2022, p. 19)

1.2 Les enjeux actuels de notre société

Cinq grands enjeux sociétaux sont pris en compte :

1. Les représentations	2. Le développement durable sous l'angle des impacts environnementaux
<p>La formation de nos représentations et de l'information en général.</p> <p>Comment (se) représente-t-on le passé, le temps et l'évolution, comment se construit le récit historique ?</p> <p>Comment se représente-t-on l'espace, comment les supports de la géographie peuvent influencer cette représentation, comment la découverte d'autres milieux et l'identification d'éléments communs et différents entre des espaces font évoluer des représentations stéréotypées ?</p> <p>Comment se représente-t-on les différentes catégories sociales, les rapports sociaux, les faits économiques ?</p> <p>Comment se fabrique l'information, à quoi et à qui se fier, comment et pourquoi ? Quelles représentations donne-t-on des autres enjeux qui suivent ?</p>	<p>L'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production...</p> <p>Comment concilier occupation des territoires, création de richesses, répartition équitable de ces richesses et respect de la nature et des générations futures ?</p> <p>Quelles responsabilités individuelles et collectives ?</p>

1. Cet objectif concourt à l'apprentissage de la langue de scolarisation [FLSco].

3. Les rapports sociaux	4. La citoyenneté et l'État	5. Les rapports entre identités et cultures
<p>Les rapports sociaux entre des groupes sociaux, culturels et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail.</p> <p>Comment concilier intérêts particuliers et bien commun, comment garantir une répartition équitable ?</p>	<p>La liberté et l'égalité à travers la répartition et la gestion du pouvoir.</p> <p>Comment décider ensemble pour garantir à la fois plus d'égalité, plus de libertés, plus de sécurité, plus de solidarité et plus de responsabilité ?</p>	<p>Comment faire place à des convictions différentes, comment concilier identité et diversité, communautés et société ? Comment favoriser la cohésion sociale ?</p>

Enjeux issus du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, p. 21)

Il ne s'agit pas d'apporter des réponses toutes faites aux questions soulevées, mais de les aborder de manière critique [VT 3] afin de préparer tous les élèves à être **des citoyens/citoyennes responsables**, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures.

(FWB, FHGES, 2022, p. 21)

2. Structure du programme de Sciences Humaines P1-P2

Le programme de Sciences Humaines s'articule en **3 champs** (appelés disciplines dans le Référentiel de la FWB) : la Formation géographique, la Formation historique et la Formation économique et sociale.

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme

FORMATION GÉOGRAPHIQUE	FORMATION HISTORIQUE	FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
<p>1.1 Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour se situer, se déplacer, situer, localiser, un lieu, un fait...</p> <p>1.1.1 Construire des repères spatiaux</p> <p>1.2 Caractériser les répartitions/ dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives à la population et à l'organisation de l'espace</p> <p>1.2.1 Identifier des occupations/utilisation du sol et les associer à leur fonction</p> <p>1.2.2 Définir des espaces en fonction de la répartition de la population</p> <p>1.3 Caractériser les répartitions/ dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives au milieu naturel (dont orohydrographique et bioclimats)</p> <p>1.3.1 Décrire et caractériser des milieux naturels</p> <p>1.3.2 Déterminer des zones thermiques et caractériser des climats</p> <p>1.3.3 Se questionner à propos des impacts environnementaux des activités humaines</p> <p>1.4 Représentations de l'espace</p> <p>1.4.1 Lire, annoter et construire une représentation de l'espace</p>	<p>2.1 Repères temporels</p> <p>2.1.1 Construire des repères de temps : des durées</p> <p>2.1.2 Construire des repères de temps : des étapes de la vie et des générations</p> <p>2.1.3 Connaître et organiser les périodes conventionnelles</p> <p>2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés</p> <p>2.2 Représentations du temps</p> <p>2.2.1 Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps</p> <p>2.2.2 Utiliser un outil de mesure du temps</p> <p>2.3 Trace du passé et travail postérieur</p> <p>2.3.1 Utiliser un outil d'informations</p> <p>2.3.2 Lire et exploiter des documents</p> <p>2.3.3 Découvrir le vocabulaire spécifique de l'historien</p>	<p>3.1 Formation économique</p> <p>3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique : décrire des notions économiques (biens, besoins) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • les mécanismes de la publicité • le rôle du ménage dans la vie économique • le travail, une activité économique • les échanges économiques : produire et consommer autrement <p>3.1.2 Découvrir la gestion de budget</p> <p>3.2 Formation sociale</p> <p>3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social : décrire des notions sociales (rôles, règles) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • les mécanismes de la communication • le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale • le travail, une activité sociale • les échanges sociaux : produire et consommer autrement



3. Objets communs aux 3 champs

« Les champs des Sciences Humaines traitent d'**objets qui leur sont spécifiques** et d'**objets communs**. Ces derniers sont repris dans le tableau ci-dessous. » (FWB, FHGES, 2022, p. 22)
 Il est dès lors possible de travailler un champ pour lui-même mais également de faire des liens entre les trois champs à partir notamment de ces objets communs.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
CONSOMMATION ET PRODUCTION									
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation historique	X	X	X		X	X		X	
Formation économique et sociale	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HABITAT									
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation historique	X	X			X				
Formation économique et sociale									
MOBILITÉ DES PERSONNES ET DES BIENS									
Formation géographique	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation historique	X	X	X			X		X	
Formation économique et sociale								X	
AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE									
Formation géographique		X	X	X	X	X	X	X	X
Formation historique					X				
Formation économique et sociale									
EMPLOI ET TRAVAIL									
Formation géographique		X	X					X	
Formation historique				X	X	X		X	
Formation économique et sociale		X			X				X
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION									
Formation géographique								X	
Formation historique			X	X				X	
Formation économique et sociale			X				X		
MOUVEMENTS SOCIAUX									
Formation géographique							X	X	X
Formation historique				X	X	X	X	X	X
Formation économique et sociale							X		X
MONDIALISATION									
Formation géographique						X	X	X	
Formation historique						X		X	
Formation économique et sociale			X					X	
RISQUES ET SÉCURITÉ									
Formation géographique									X
Formation historique								X	X
Formation économique et sociale									X

Tableau issu du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, p. 22)

DÉMARCHES D'INVESTIGATION

SCIENCES HUMAINES

« Les champs de la formation historique, géographique, économique et sociale développent des **démarches propres d'investigation scientifique** mobilisées sur des objets d'étude. »

(FWB, FHGES, 2022, p. 23)

	FORMATION GÉOGRAPHIQUE	FORMATION HISTORIQUE	FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
<p>OBSERVER</p> <p> SE QUESTIONNER</p> <p></p>	<p>Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/dynamiques spatiales que le questionnement émerge.</p>	<p>Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies*, des ruptures* ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnement émerge.</p>	<p>Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des enjeux économiques, sociaux et environnementaux et les tensions qui en résultent ; c'est sur la base de ceux-ci que le questionnement émerge.</p>
QUAND ? OÙ ? QUI ? QUOI ? POURQUOI ? COMMENT ?			
<p>RECHERCHER</p> <p></p>	<p>Identifier des composantes de l'espace qui peuvent être mises en lien avec des répartitions/dynamiques spatiales observées.</p>	<p>Identifier des évolutions de structures et de dynamiques d'une société, identifier des acteurs et facteurs de changement pour éclairer la problématique.</p>	<p>Identifier des éléments économiques, sociaux et environnementaux qui apportent un éclairage sur des activités et des pratiques économiques et sociales.</p>
<p>Récolter des données via la pratique de terrain (l'observation, l'entretien, le questionnaire...), via l'analyse documentaire, via des données validées auparavant.</p> <p>Analyser et interpréter des données collectées (observations, informations, témoignages...), poser un regard critique sur les données récoltées.</p>			
<p>STRUCTURER VALIDER COMMUNIQUER</p> <p></p>	<p>Structurer des informations en mobilisant des outils des disciplines de manière à favoriser la compréhension (tableaux de données, graphiques, représentations* cartographiques, globes virtuels, représentations* du temps, textes, modèles...).</p> <p>Vérifier si les informations répondent à la question de départ, puis valider les résultats¹.</p> <p>Faire part des résultats, des connaissances acquises et de la démarche mise en œuvre, en utilisant la production la plus adéquate (texte, dessin, maquette – scientifiquement appelé modèle réduit – photo, représentation cartographique, panneau, diaporama, portfolio...).</p>		

Ces démarches permettent aux élèves de développer des attitudes de décentration, de doute, de recherche et de remise en question de leurs représentations. Elles les font entrer progressivement dans la culture scientifique.

(FWB, FHGES, 2022, p. 23)

1. Cette étape de validation peut être travaillée mais ne fait pas l'objet d'attendus spécifiques durant le tronc commun.

1. FORMATION GÉOGRAPHIQUE

INTRODUCTION DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE.....	181
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	183
ACTIVITÉS DE MISE EN LIEN.....	184
1.1 Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour se situer, se déplacer, situer, localiser, un lieu, un fait.....	186
1.1.1 Construire des repères spatiaux.....	186
1.2 Caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives à la population et à l'organisation de l'espace.....	188
1.2.1 Identifier des occupations du sol et les associer à leur fonction.....	188
1.3 Caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives au milieu naturel (dont orohydrographique et bioclimats).....	188
1.3.1 Décrire des milieux naturels.....	188
1.4 Représentations de l'espace.....	190
1.4.1 Lire, annoter une représentation de l'espace.....	190

INTRODUCTION

FORMATION GÉOGRAPHIQUE

1. Les visées de la Formation géographique

La formation géographique vise à mobiliser le regard et des outils de la géographie pour :

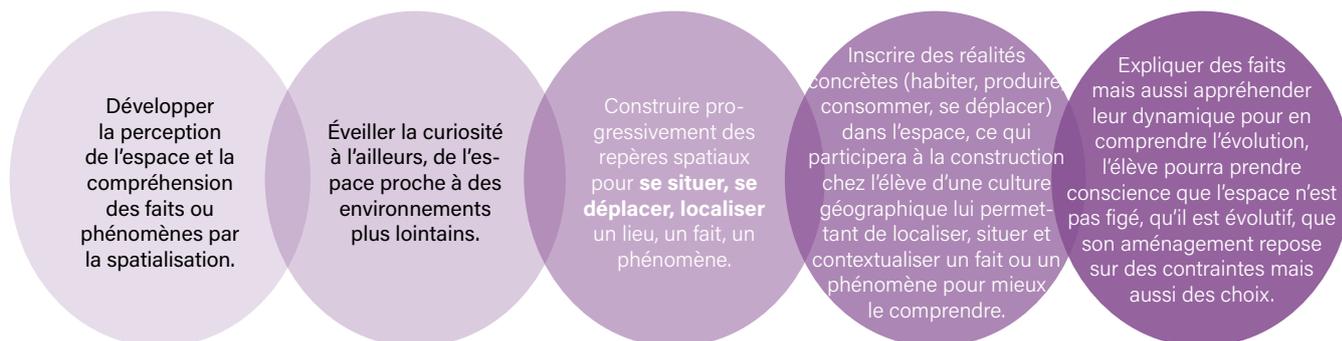
- comprendre l'occupation* progressive de l'espace* par l'Humain, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels et les écosystèmes ;
- favoriser dès lors une ouverture sur le monde, la découverte de la diversité des visages de la Terre (entendus en tant que principaux paysages* observés à la surface de la Terre, reprenant d'abord les grands milieux « naturels », mais aussi les grands paysages construits par l'Humain) ;
- articuler la démarche et les connaissances de l'espace qui contribuent à une culture solide pour comprendre les grands enjeux de notre temps.

(FWB, FHGES, 2022, p. 20)

2. Les spécificités de la Formation géographique

« La spécificité de la formation géographique est d'articuler les sociétés et leurs environnements en identifiant leurs interrelations dans un cadre spatial. » (FWB, FHGES, 2022, p. 74)

Comment ?



Dans quels buts ?

- Analyser et mesurer les contraintes et les choix d'aménagements de l'espace afin que l'élève devienne un citoyen à part entière, capable de prendre position et d'agir.
- Inviter les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique [VT 4].
- Sensibiliser les élèves à leur rôle d'acteur social.
- Former des citoyens responsables qui habitent dans des lieux qu'ils utilisent, qui se sentent concernés non seulement par leur devenir mais aussi par celui d'autres lieux qu'ils impactent par leurs comportements.

(FWB, FHGES, 2022, p. 75)

3. Éléments généraux de continuité¹

D'OÙ VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En maternelle	En P1	En P2	En P3
L'élève explore l'environnement en partant d'abord des éléments proches de lui. Ensuite, il se décentre peu à peu et quitte progressivement sa conception spontanée de l'espace.	L'élève renforce l'approche développée en maternelle. Il développe sa connaissance des principaux éléments naturels et humains qui composent le paysage proche de l'école et le compare avec l'ailleurs quand l'occasion se présente.	L'élève développe la connaissance du sol spécifique ou non à des milieux ruraux et urbains en Belgique. Il s'ouvre aux occupations et aux utilisations du sol spécifiques à un autre milieu. Si l'école est en milieu urbain (ou périurbain), le milieu rural sera observé en 2^e primaire et inversement.	L'élève remobilise et enrichit ses connaissances sur les occupations et utilisations du sol spécifiques ou non à des milieux ruraux et urbains en Belgique à travers l'observation de paysages . Il apprend à faire des liens entre une utilisation du sol et une fonction .

P1	Des éléments naturels et humains des espaces proches de l'école, du quartier ou de la localité : espaces vécus et comparaison avec un ailleurs familier.
P2	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol spécifiques ou non aux milieux ruraux et urbains en Belgique.
P3	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol caractéristiques des principales fonctions à l'échelle locale, ouverture sur l'ailleurs par comparaison avec d'autres localités belges.
P4	Des paysages caractéristiques en Belgique à travers de grands ensembles morphologiques et des agglomérations urbaines.
P5	Des éléments clés qui structurent l'espace en Belgique, en Europe et dans le monde.
P6	Des éléments clés qui structurent l'espace à l'échelle du monde.
S1	L'évolution de l'organisation de l'espace au départ des trois grands processus : l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole.
S2	Les espaces marqués par la mondialisation et des flux de biens et de personnes qui en résultent, compréhension de facteurs de localisation.
S3	Les espaces plus ou moins marqués par des aléas et des facteurs à prendre en compte pour évaluer les risques.

Progression au fil du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, p. 76)

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, 2022, pp. 77, 79, 82).

COMPÉTENCES

C1 Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.

C2 Caractériser un paysage/ environnement pour contextualiser un fait/phénomène.



C3 Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.

ATTENDUS

P2

Tracer un trajet sur un plan ou sur un croquis cartographique sur la base de consignes.

P1

Se déplacer sur la base de consignes orales.
S'orienter/se situer en faisant référence au vocabulaire adéquat et aux repères.
Utiliser des termes et des repères pour indiquer la position d'un élément par rapport à un autre.

P2

Sur la base d'observations sur le terrain ou d'une photographie (au sol ou verticale), décrire un paysage en faisant référence à l'occupation du sol.

Identifier l'occupation du sol dominante dans un espace à l'échelle du quartier ou d'un village de la commune.

P1

Sur la base d'une photographie ou d'une observation sur le terrain, associer des occupations du sol à des activités du quotidien : apprendre, jouer, se nourrir, se déplacer, faire du sport...

P2

Sur la base d'une observation sur le terrain ou d'une image géographique, associer une activité à une occupation dominante du sol observée à l'échelle d'un quartier ou d'un village de la commune.

PHOTOGRAPHER DES ACTIVITÉS DU QUOTIDIEN POUR ENRICHIR LA MAQUETTE DE L'ÉCOLE



COMPÉTENCE

C2 Caractériser un paysage*/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.

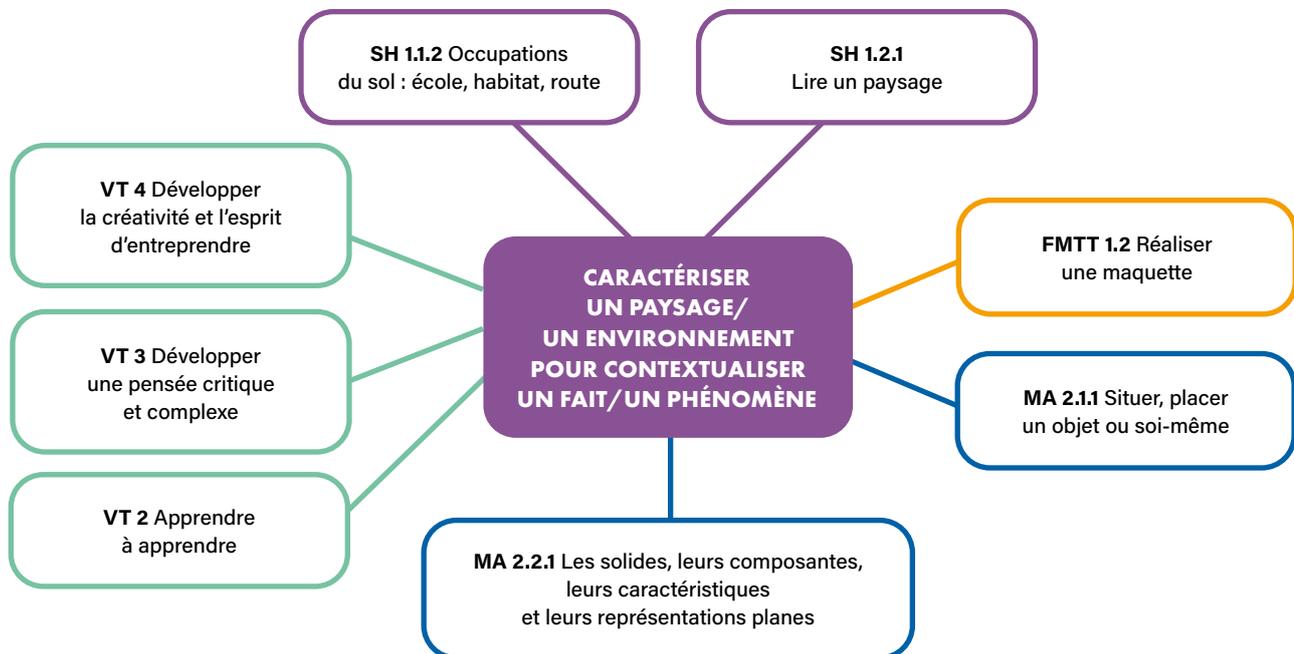
ATTENDU

P1

Sur la base d'une photographie ou d'une observation sur le terrain, associer des occupations* du sol à des activités du quotidien : apprendre, jouer, se nourrir, se déplacer, faire du sport...

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Se décentrer et décrire des phénomènes non vécus.	Verbaliser les actions. Mimer ce qui est fait dans chaque lieu par différentes personnes.
Utiliser et comprendre le vocabulaire spatial.	Reprendre la structuration [2.1.1]. Utiliser des mots pour se situer. Reprendre la structuration en [MA 2.1.1].

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



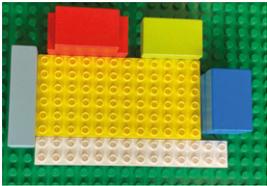


Mise en situation

Pour la journée porte ouverte de l'école, nous allons réaliser une maquette [FMTT 1.2]. Pour que les visiteurs puissent identifier chacun des bâtiments, nous allons faire des photos de ceux-ci, de ce que l'on y fait et les placer sur chacun des bâtiments de la maquette.

Quels sont les différents bâtiments et espaces* à représenter et quelle activité principale y mène-t-on quotidiennement?

Déroulement

<p>Étape 1 : réaliser la maquette de l'école [FMTT 1.2] [VT 4]</p>	<p>Étape 2 : identifier l'activité principale réalisée dans chacun des lieux de l'école [1.1.2]</p> 
 <p>(plaquettes pour la cour/le chemin et solides pour les bâtiments).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les différents bâtiments et espaces à placer après observation [VT 2]. • Choisir les objets (parmi ceux proposés par l'enseignant) pour représenter les différents lieux [MA 2.1.1 - 2.2.1]. • Placer les plaquettes et les solides aux bons endroits. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque lieu, identifier l'activité qui pourrait être prise en photo pour l'illustrer. • Salle de sport : faire du sport → des élèves avec le professeur d'EP&S réalisent un exercice sportif. • Classe : apprendre → un élève, assis à sa place, en train d'écrire dans son cahier. • Cour de récréation : jouer → un ou plusieurs élèves joue(nt) dans la cour de récréation. • Réfectoire : se nourrir → un enfant mange assis à l'une des tables du réfectoire.
<p>Étape 3 : photographier les lieux et les activités quotidiennes choisies à l'étape précédente [VT 4]</p>	<p>Étape 4 : trier, choisir et replacer les photos sur la maquette [1.1.2 - 1.2.1]</p> 
 <ul style="list-style-type: none"> • Photographier chaque lieu. • Se rendre dans les différents lieux et photographier un ou plusieurs élève(s) réalisant l'activité liée en situation réelle (se nourrir, jouer...). 	 <ul style="list-style-type: none"> • Trier les photos en choisissant les plus représentatives [VT 3]. • Placer la photo des lieux aux bons endroits sur la maquette. • Associer la photo « activité » au lieu en la plaçant juste à côté.



Prolongements possibles

- Imaginer l'explication qui sera donnée aux visiteurs à partir de la maquette (présentation de l'école)
- Établir des liens entre les solides de la maquette 3D et leurs représentations* en 2D sur un plan* (à partir des empreintes des solides) [MA 2.2.4]

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser un album photos illustrant les différents lieux qui permettent de réaliser les activités (apprendre, jouer, se nourrir...) à la maison, dans le quartier...
- Préparer une présentation du quartier pour des correspondants étrangers



1.1 REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...

1.1.1 Construire des repères spatiaux

SAVOIRS

- ✓ **Termes pour (se) situer et se déplacer :**
- **P2 :** au milieu de, entre, le long de, ligne d'horizon.
 - **P1 :** à gauche de, à droite de, près de, loin de, proche de.

- ✓ **Repères* dans les espaces* observés :**
le nom de la rue, du quartier et de la localité.

- ✓ **Repères dans les espaces* rencontrés (vécus) :**
- élément* remarquable d'un paysage* ou d'un espace parce qu'il est unique ou différent du reste ou qu'il y occupe une place importante ;
 - nom du quartier de l'école, nom de la localité.

ATTENDUS

P2	Utiliser adéquatement les termes pour se situer et se déplacer.
P1	

P2	Nommer la rue , le quartier ou la localité du milieu observé.
P1	Dire en quoi un élément est remarquable dans le paysage. Nommer le quartier ou la localité des milieux observés.

BALISES ET SENS



Pour appréhender l'**espace* géographique**, il est essentiel que l'élève puisse s'y déplacer, mais cela ne suffit pas à développer une réelle conscience de l'espace (Técher, 2006).

En effet, selon Sirieix (2016, s.d., p. 9), « il faut également qu'il sache **dire, représenter et symboliser** cet espace... Verbaliser les activités vécues dans un espace favorise la décentration* et facilite le passage de l'espace* vécu à l'espace* représenté » [2.1.1]. Pour ce faire, il convient d'exercer le vocabulaire pour (se) situer et se déplacer.

Ce vocabulaire spatial peut être travaillé parallèlement aux Mathématiques [MA 2.1.1-2.2.1] et/ou à l'Éducation Physique & à la Santé [EP&S-HME 4].

En maternelle, l'élève apprend d'abord à **situer des objets par rapport à lui** (devant moi, derrière moi...) pour ensuite se positionner par rapport à **des éléments* remarquables**. L'apprentissage se poursuit en P1-P2 en s'ouvrant à des espaces plus vastes.

En P1, l'élève observe plusieurs milieux liés à son vécu (son école, son quartier...), **les espaces* rencontrés**. En P2, l'élève est amené à découvrir un milieu différent de ceux découverts en P1, **l'espace observé** (voyage à la mer, en Ardenne, dans une grande ville...). Ces moments de découverte peuvent également servir à l'observation du patrimoine culturel [ECA].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire des repères spatiaux

Décrire la place de certains élèves par rapport à d'autres en utilisant les termes pour situer



Si tu dois expliquer où se trouve Enzo en classe, que dirais-tu ?

Louise, tu dis qu'il est « près de Téa », quel mot plus précis peux-tu utiliser ? Très bien, il est à la droite de Téa !

Dire en quoi un élément est remarquable lors d'une visite à Bruxelles (par exemple)



Observe le paysage. Quels sont les éléments que tu remarques ? Pourquoi ?

Qu'ont-ils de particulier ?

Ces éléments sont appelés éléments remarquables, pourquoi ? À quoi peuvent-ils nous servir ?

Utiliser les termes adéquats pour se situer et se déplacer pour raconter une sortie scolaire



Comment décrire ce que nous faisons sur cette photo ?

On ne dit pas passer « dans » les bâtiments mais « nous sommes passés "entre" les bâtiments. »

Et ensuite, qu'avons-nous fait ?

Nous avons marché « le long de » la Sambre.



Compléter la fiche d'identité de l'école (rue, localité, quartier)



Nous sommes allés photographier le panneau de la rue de l'école. Quelles informations nous donne-t-il ?

Comment s'appelle la rue de l'école ? Dans quel village se situe-t-elle ?

Complète la fiche d'identité.

Mon école

Mon école s'appelle...
Elle se situe à la rue...
Dans le village de...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Un élément remarquable est...

Unique

Différent

TERMES POUR SE SITUER ET SE DÉPLACER			
À gauche de Quand je regarde la photo, Lise est à gauche de Pierre.		Proche de... L'école est proche du centre-ville.	
À droite de... Quand je regarde l'image, le tableau est à droite du bureau de madame.		Loin de... L'école est loin de la mer.	
Près de... L'école est près du parc.			



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer les principales villes, les cours d'eau, les principaux reliefs de Belgique ainsi que la Mer du Nord figurés sur une carte (P4) ;
- nommer les continents, les océans, les principaux parallèles sur un planisphère ou un globe terrestre (P6).

1.2 CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE

1.2.1 Identifier des occupations du sol et les associer à leur fonction

SAVOIRS

- ✓ Principales fonctions à l'échelle d'un quartier et occupations* du sol :
 - fonction résidentielle (ex. : maison, immeuble à appartements) ;
 - fonction commerciale (ex. : magasin, restaurant) ;
 - fonction industrielle (ex. : usine, parc industriel) ;
 - fonction agricole (ex. : ferme, champ, prairie, verger, potager) ;
 - autres fonctions (ex. : loisirs, soins, lieux de culte, fonctions administratives).

- ✓ Occupation du sol dans les milieux rural et urbain :
 - caractéristiques du milieu rural : village, champ, prairie, bois ;
 - caractéristiques du milieu urbain ou périurbain : ville, trottoir, quartier, immeuble-tour ;
 - caractéristiques communes aux différents milieux :
 - ☐ maison, immeuble à appartements ;
 - ☐ piste cyclable, place, carrefour, route, voie ferrée, gare, commerce, trottoir ;
 - ☐ parc, potager, cours d'eau.

- ✓ Occupations du sol : école, habitat, route.

ATTENDUS

P2

Associer une occupation du sol à une activité (sans nommer les fonctions).
Ex. : faire ses courses sans nommer la fonction commerciale.

P2

Citer des occupations du sol spécifiques ou communes à la ville et à la campagne.

P1

Citer des exemples d'occupation du sol dans l'environnement proche de l'école ou dans un espace* rencontré.
Sélectionner une illustration en lien avec une occupation du sol.

1.3 CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES AU MILIEU NATUREL (DONT OROHYDROGRAPHIE ET BIOCLIMATS)

1.3.1 Décrire des milieux naturels

SAVOIRS

- ✓ Éléments naturels visibles dans le quartier.

- ✓ Saisons : changement de la végétation en fonction des saisons.

ATTENDUS

P2

Identifier et nommer des éléments* naturels remarquables à l'échelle du quartier.

P1

Associer un paysage* à une saison.

BALISES ET SENS



Afin d'aborder **l'organisation de l'espace***, il importe de comprendre la notion d'**occupation* du sol**.

« L'occupation du sol correspond à ce qui recouvre le sol, ce qu'on y trouve : un bois, une culture, une maison... Il s'agit des caractéristiques biophysiques du sol » (FESeC, 2021, en ligne). Une même occupation du sol (ex. : la végétation) peut correspondre à plusieurs utilisations* du sol (jardin, prairie...) et inversement (ex. : une zone résidentielle se compose de pelouses, de bâtiments, de surfaces imperméabilisées...).

En P1, l'élève « découvre progressivement des éléments naturels et humains **des espaces proches de l'école**, du quartier, de la localité » (FWB, FHGES, 2022). Il est amené à découvrir **les caractéristiques de l'occupation du sol des milieux rural et urbain** (ou périurbain) liés aux espaces* vécus.

En P2, l'élève enrichit ses connaissances à propos « **des éléments clés d'occupations/utilisations du sol** spécifiques ou non aux milieux ruraux et urbains en Belgique. » (FWB, FHGES, 2022, p. 76). Si c'est le milieu urbain qui a été découvert en P1, c'est le milieu rural qui sera découvert et inversement.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Principales fonctions à l'échelle d'un quartier et occupation du sol Occupation du sol dans les milieux rural et urbain

Étape 1 : photographier l'environnement d'un milieu rural lors d'une classe verte



Baladons-nous dans le village. Prenons un maximum de photos des bâtiments, des devantures, des éléments* remarquables, des éléments naturels qui composent le quartier que nous visitons.

Étape 2 : se questionner à propos des différences et des similitudes entre le quartier découvert et celui de l'école



Quelles différences y a-t-il entre le quartier que nous sommes en train de découvrir et celui de notre école ?

Nous sommes ici à la campagne et notre école est en ville, pourtant on peut y voir des éléments similaires. Lesquels ?

Étape 3 : identifier les activités que l'on peut faire dans chacun des lieux visités et photographiés

LIEUX OÙ NOUS ACHETONS DES BIENS (NOURRITURE, VÊTEMENTS, OBJETS...) ET DES SERVICES (COIFFURE, RÉPARATION...).



Quelles sont les photos qui représentent le même lieu ? Quels sont les éléments que l'on peut mettre ensemble ? Pourquoi mets-tu la boulangerie et la librairie ensemble ? Quelle activité y fait-on ?

[3.1.1]

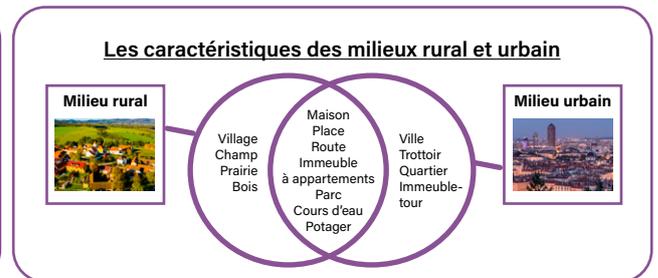
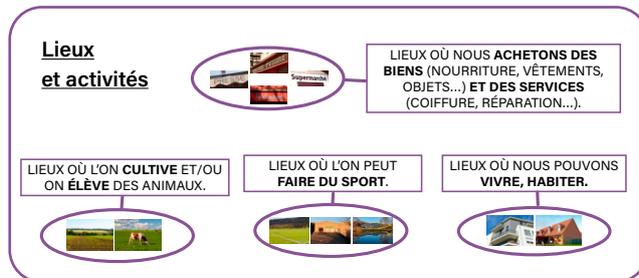
Étape 4 : enrichir et structurer les découvertes à l'aide de photos d'autres quartiers



Que vois-tu sur la photo que l'on ne trouve qu'à la campagne ? Uniquement en ville ? Quels sont les points communs ?

Quels autres éléments avons-nous découverts lors de notre voyage que nous ne voyons pas sur ces photos ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaitre les différentes occupations du sol caractéristiques des grands ensembles morphologiques de la Belgique (littoral belge, plateaux limoneux...) (P4) ;
- distinguer la densité de la population de la population totale et donner un ordre de grandeur de la population totale (P6).

1.4 REPRÉSENTATIONS DE L'ESPACE

1.4.1 Lire, annoter une représentation de l'espace

SAVOIR-FAIRE

→ Lire un paysage*.

→ Lire un croquis* cartographique, un plan*, une carte.

→ Annoter/construire une représentation* de l'espace*.

ATTENDUS

P2

Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie au sol ou verticale, pour mettre en évidence des éléments* remarquables ou une occupation* du sol caractéristique d'une activité.

Énoncer des différences et des ressemblances d'un même paysage à deux dates différentes, sur la base de l'observation sur le terrain ou d'une photographie au sol.

P1

Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie au sol, une maquette ou une représentation numérique pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol.

P2

Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un plan à l'échelle du quartier ou de la localité pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol caractéristiques d'une activité.

Localiser des observations sur un plan à l'échelle du quartier ou de la localité.

P1

Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un croquis cartographique pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol.

P2

Placer sur un plan ou une photographie verticale, des éléments observés sur le terrain.

Annoter un plan ou une photographie verticale pour mettre en évidence un élément remarquable, une occupation du sol caractéristique d'une activité ou un trajet.

Compléter un croquis cartographique pour mettre en évidence un déplacement.

Reporter un élément remarquable ou un trajet observé sur une photographie verticale sur un plan à la même échelle et inversement.

P1

Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie, une maquette, un croquis cartographique pour mettre en évidence des observations du terrain.

Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un croquis cartographique pour mettre en évidence un élément remarquable ou un trajet.

BALISES ET SENS



En maternelle, l'élève s'est créé une représentation* d'un espace* proche de lui qui lui est accessible par une vision globale (classe, cour de récréation), grâce à la construction de maquettes 3D et de plans* 2D. L'élève est passé de **l'espace* vécu**, à **l'espace* transposé** (maquettes), puis à **l'espace* représenté** (représentation 2D) (Quoy, 2006).

En P1-P2, les représentations de l'espace permettent l'observation de « l'espace qui ne peut être appréhendé que de manière partielle et qu'il est indispensable de conceptualiser (ex. : le quartier, la ville) » (Camuset, 2016, p. 8). En effet, les photographies, les croquis* cartographiques, les plans, les images* géographiques sont des représentations permettant d'élargir l'empan spatial de l'élève. Il peut observer des espaces géographiques non observables globalement dans la réalité.

« Le travail sur l'espace à l'école va donc consister à guider les élèves vers une structuration objective, c'est-à-dire une approche de l'espace prenant en compte **des repères impersonnels** et un **système de représentation conventionnelle**. » (Camuset, 2016, p. 5)



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lire, annoter une représentation de l'espace

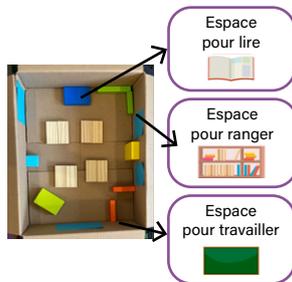
Identifier des éléments* remarquables observés lors d'une sortie, sur des photographies et les nommer



Rappelons-nous : qu'est-ce qu'un élément remarquable ?
[1.1.1]

Voici 10 photos prises lors de la visite de notre ville. Quels sont les éléments remarquables sur chaque photo ? Entoure-les. Nomme chaque élément.

Annoter la maquette pour identifier les différentes utilisations de l'espace



Place les étiquettes représentant les différentes parties de la classe sur la maquette [FMTT 1.2].

Où se trouve l'espace pour lire ? Pour ranger ?

Explique la manière dont tu t'y es pris pour les replacer.

Lire un croquis cartographique pour identifier les utilisations* du sol



Observe ce croquis. Je vais lire la légende.

Il est indiqué « habitations ». Qu'est-ce que cela signifie ?

Que représentent les éléments en rouge ? Qu'y fait-on ?

Quelle utilisation du sol prend le plus de place ?

Annoter une photographie verticale pour mettre en évidence une occupation* du sol caractéristique d'une activité



Entoure la partie de la végétation (occupation) utilisée comme potager (utilisation).

Quels indices te permettent de dire qu'il s'agit d'un potager ?

Entoure d'autres utilisations du sol.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Comment lire un croquis ?

Les habitations
Les jardins
Les magasins et restaurants
Le pont
L'église
La commune
La place
Les routes
Le terrain de jeu
Le champ

2) Je regarde la légende pour comprendre les dessins ou les couleurs du croquis.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre en évidence des occupations du sol d'un paysage* sur une carte, une image géographique : éléments de l'hydrographie et du relief sur base de la légende ou de l'observation du terrain (P4) ;
- annoter une carte : densité de population, pays, principaux parallèles... et une photographie verticale : changement de l'occupation du sol (P6).

2. FORMATION HISTORIQUE

INTRODUCTION DE LA FORMATION HISTORIQUE.....	193
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	195
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	196
2.1 Repères temporels.....	198
2.1.1 Construire des repères de temps : des durées.....	198
2.1.2 Construire des repères de temps : des étapes de la vie et des générations.....	200
2.2 Représentations du temps.....	202
2.2.1 Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps.....	202
2.2.2 Utiliser un outil de mesure du temps.....	202
2.3 Trace du passé.....	204
2.3.1 Utiliser un outil d'information.....	204
2.3.2 Lire et exploiter des documents.....	204

INTRODUCTION

FORMATION HISTORIQUE

1. Les visées de la Formation historique

La formation historique vise à mobiliser le regard et des outils de l'histoire pour :

- observer et interroger principalement l'organisation des sociétés belge et européennes d'hier et contribuer ainsi à la compréhension du présent, en reliant des réalités d'aujourd'hui à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées ;
- assurer un socle commun de connaissances portant sur les étapes, les moments de rupture* ou de continuité et les repères* temporels fondamentaux qui permettent d'organiser une vision structurée et partageable de l'histoire belge et européenne ;
- permettre d'acquérir des éléments d'une démarche historique, laquelle suppose :
 - ❑ une capacité à appréhender et à structurer le temps, en identifiant des continuités, des changements, des évolutions en regard de moments clés fondamentaux ;
 - ❑ une compréhension de la manière dont se construit le récit historique et notamment une sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent.

(FWB, FHGES, 2022, p. 19)

2. Les spécificités de la Formation historique

À l'instar des autres formations du tronc commun, la formation historique se déploie au gré du développement cognitif de l'enfant auquel elle contribue en retour. Le temps est une dimension qui ne va pas de soi.

La formation historique a pour objectif d'amener l'enfant à **s'approprier progressivement cet objet abstrait et à priori indéterminé** qu'est le temps, en dotant l'élève **de repères et de démarches** qui lui permettent de **le structurer, de l'organiser** afin de pouvoir **se situer et situer les réalités** qui l'entourent dans une dimension temporelle.

Dès l'école maternelle, la formation humaine et sociale s'attèle à **la construction de repères** pour s'approprier **le temps vécu et le temps social**.

Progressivement, les premières années de l'enseignement primaire élargissent l'empan temporel pour :

- dans un premier temps, pour **une inscription dans le temps évoqué des générations précédentes** ;
- puis, à partir de la 3^e primaire, pour **la construction de repères permettant de se situer et situer des réalités dans des temps historiques de durées de plus en plus longues**.

La formation historique contribue ainsi au développement d'**une conscience du temps** qui permet **d'inscrire le monde d'aujourd'hui dans une perspective temporelle** et de **l'appréhender comme la résultante d'orientations volontaires ou involontaires** portées par les hommes et les femmes qui nous ont précédés.

Cette formation historique devrait être à même de sensibiliser les jeunes **aux défis** auxquels les femmes

et les hommes du passé ont été confrontés, **au rôle d'acteur social** qu'eux-mêmes pourront jouer à des degrés divers et de **développer ainsi leur conscience historique**.

L'approche du monde d'aujourd'hui est également planifiée en fonction du développement des capacités cognitives de l'enfant. Dans les premières années du tronc commun, cette approche s'appuie sur des **réalités concrètes de la vie de l'enfant, des objets et des activités de son quotidien** ou de celui de ses proches. Il s'agit de pouvoir inscrire ces réalités concrètes dans le temps, de découvrir qu'elles étaient différentes autrefois, qu'elles ont évolué au gré d'une série de changements dont on peut faire des repères

pour découper et structurer le temps. Ce n'est que dans les dernières années du tronc commun que les réalités sont abordées sous l'angle de dimensions ou notions plus complexes : l'évolution des faits religieux, de l'économie, de la société, des systèmes politiques...

[...]

(FWB, FHGES, 2022, p. 192)

3. Éléments généraux de continuité¹

D'OÙ VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En maternelle	En P1	En P2	En P3
<p>L'élève inscrit ses activités quotidiennes dans des représentations du temps (jour, semaine, mois).</p> <p>Il dégage l'organisation du temps (la chronologie, la fréquence et la simultanéité).</p> <p>Il compare des objets d'aujourd'hui à ceux d'il y a longtemps.</p> <p>Il utilise des repères de temps et un vocabulaire temporel pour se situer et situer des faits dans le temps proche.</p>	<p>L'élève poursuit la structuration du temps vécu initiée en maternelle.</p> <p>Il inscrit ses activités quotidiennes dans le cycle des jours, des mois, des saisons.</p> <p>Il prend conscience de l'irréversibilité du temps et de l'évolution du temps au travers de grandes étapes de la vie.</p>	<p>L'élève aborde avec plus de profondeur les savoirs et démarches d'organisation du temps initiés en P1.</p> <p>Il élargit l'échelle temporelle aux mois de l'année pour situer dans le temps ses activités quotidiennes et celles de ses proches.</p>	<p>L'élève passe de la structuration du temps vécu à une première structuration du temps historique sur une échelle de quatre générations. Il opère cet effort de décentration en comparant quelques objets et habitudes de sa vie quotidienne (mode de déplacement, moyen d'information et de communication) avec ceux des trois générations précédentes.</p>
	<p>L'élève observe (P1) et utilise (P1-P2) des repères de temps, des outils de mesure et de représentations du temps ainsi qu'un vocabulaire temporel qui lui permettent d'identifier des durées et d'ordonner des faits et des activités dans le temps.</p>		

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, pp. 36, 39, 42, 46).

COMPÉTENCES

C4 Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités.

C5 Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.

C6 Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.



ATTENDUS

P2

Compléter une représentation du temps **de l'année, graduée en mois, par des faits vécus par l'enfant ou ses proches** et la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie, leur ancienneté, **leur durée ou leur fréquence**.

P1

Compléter une représentation du temps **d'une semaine, graduée en jours, à l'aide d'images d'activités vécues par l'enfant** et la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie ou leur ancienneté.

P2

Sélectionner une trace du passé en lien avec une activité du quotidien ou un évènement de la vie de l'enfant ou d'un proche.

P1

Sélectionner, **parmi quatre propositions**, une trace du passé en lien avec une activité du quotidien ou un évènement de la vie de l'enfant.

P1-P2

Comparer oralement une même activité du quotidien vécue par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels.

CRÉATION D'UN LIVRE AUDIO SUR LES ACTIVITÉS D'AUTREFOIS



COMPÉTENCE

C6 Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.

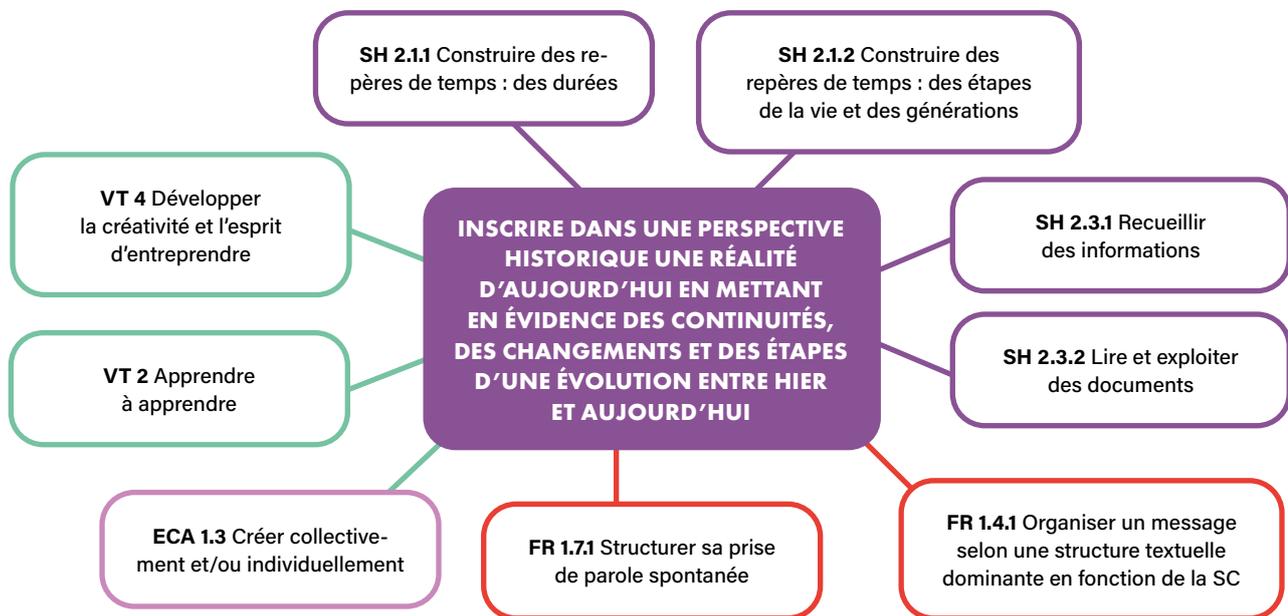
ATTENDU

P1-P2

Comparer oralement une même activité du quotidien vécue par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères* temporels.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Si les informations viennent d'une personne ressource : formuler des questions qui mettent en évidence des continuités, des changements.	Comparer deux photos sur une activité : une d'hier et une d'aujourd'hui. Proposer aux élèves des exemples de questions.
Trouver des similitudes et des différences entre deux documents, images.	Affiner son observation de documents, d'images historiques en ciblant son observation sur un point précis.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Nous allons réaliser un livre audio sur les activités d'aujourd'hui et d'autrefois pour les élèves d'une autre classe. Quelles sont les similitudes et les différences entre aujourd'hui et autrefois par rapport à la manière de jouer, d'apprendre, de communiquer et de se déplacer ?

Déroulement

<p>Étape 1 : écouter le témoignage d'un grand-parent sur les activités d'autrefois [2.3.1] et les comparer à la vie d'aujourd'hui oralement</p>	<p>Étape 2 : observer des objets de l'époque des grands-parents et les comparer à la vie d'aujourd'hui et/ou visiter un musée des objets anciens [2.3.2]</p>															
 <ul style="list-style-type: none"> Écouter le témoignage du papy de Lisa et lui poser des questions. Après son départ, dicter à l'enseignant les éléments qui sont similaires à la vie d'aujourd'hui et ceux qui changent. Garder une trace des découvertes dans un tableau à double entrée. <table border="1" data-bbox="220 853 480 1014"> <tr> <td></td> <td>=</td> <td>≠</td> </tr> <tr> <td>Pour jouer</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pour apprendre</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pour communiquer</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pour se déplacer</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		=	≠	Pour jouer			Pour apprendre			Pour communiquer			Pour se déplacer			 <p>« Avant, nos grands-parents avaient déjà des téléphones mais les téléphones portables n'existaient pas. »</p>  <p>« Nos grands-parents écrivaient plus souvent des lettres, les mails n'existaient pas encore. »</p> <ul style="list-style-type: none"> Observer des objets de l'époque des grands-parents et identifier ce à quoi ils correspondent aujourd'hui en groupe classe. Écrire les différences et les similitudes en une phrase (dictée à l'enseignant).
	=	≠														
Pour jouer																
Pour apprendre																
Pour communiquer																
Pour se déplacer																
<p>Étape 3 : préparer les différentes pages du livre en associant des représentations de la vie des parents et des grands-parents [VT 2-4]</p>	<p>Étape 4 : inventer oralement un texte pour chaque page et s'enregistrer [VT 2]</p>															
 <ul style="list-style-type: none"> Représenter par des dessins, des photos, des collages... les informations découvertes [ECA 1.3]. Photographier les objets d'autrefois et d'aujourd'hui et les associer en fonction de ce qui change et de ce qui ne change pas. 	  <ul style="list-style-type: none"> Par deux, inventer oralement une phrase exprimant une différence et une similitude pour une page attribuée [FR 1.7.1]. Veiller à utiliser la liste du vocabulaire temporel [2.1.1 - 2.1.2] [FR 1.4.1]. Répéter plusieurs fois le texte oralement et le faire valider par l'enseignant. L'enregistrer. 															

Prolongement possible

- Aller présenter le livre dans les différentes classes en le commentant en direct

Autre idée d'activité de mise en lien

- Réaliser une exposition sur les différences entre aujourd'hui et autrefois

2.1 REPÈRES TEMPORELS

2.1.1 Construire des repères de temps : des durées¹

SAVOIRS

- ✓ Des durées* et leurs découpages
- P2 :**
 - le jour et son découpage **en heures** ;
 - le mois et son découpage en semaines ;
 - l'année et son découpage **en mois** ;
 - l'année civile et l'année scolaire.
- P1-P2 :**
 - la semaine et son découpage en jours ;
 - l'année et son découpage **en saisons**.
- P1 :**
 - le jour et son découpage **en journée/nuit** ;
 - la journée et son découpage en matin(ée), temps de midi, après-midi, soir(ée) ;
 - la semaine et son découpage en jours de travail/école et jours du weekend.

ATTENDUS

P2	<p>Nommer les durées et leurs découpages.</p> <p>Énoncer dans l'ordre chronologique les jours de la semaine, les mois, les saisons.</p> <p>Décrire des durées et leurs découpages en s'appuyant, selon les cas, sur l'observation de la nature et du climat, la longueur du jour, l'observation de la nature, des personnes, l'activité exercée par l'enfant ou par ses proches.</p>
P1-P2	<p>Identifier le début ou la fin d'une durée, d'un cycle et de chacun de ses découpages internes.</p>
P1	<p>Nommer les durées et leurs découpages figurés sur une représentation* du temps.</p> <p>Énoncer le nom d'un jour de la semaine, d'une saison en établissant une relation de succession (avant/après).</p> <p>Décrire des durées et leurs découpages en s'appuyant, selon les cas, sur la longueur du jour, l'observation de la nature et du climat à l'échelle locale (environnement immédiat des élèves), l'activité exercée par l'enfant et/ou par ses proches.</p>

- ✓ Vocabulaire et notions pour appréhender le temps²
- Vocabulaire lié à la chronologie :
- P2 :**
 - avant-hier, après-demain ;
 - la veille, le lendemain ;
 - pendant ;
 - plus tôt, plus tard.
- P1-P2 :**
 - hier, aujourd'hui, demain ;
 - avant, maintenant, après, en même temps que.
- Des unités de temps liées à la durée :
- P2 :** heure.
- P1-P2 :** jour, mois, année.
- Des unités de fréquence du temps :
- P2 :** parfois, souvent, jamais, toujours.
- P1-P2 :** tous les.../toutes les...

P1-P2	<p>Utiliser le vocabulaire et les notions liés à l'appréhension du temps pour décrire la dimension temporelle (chronologie, durée, fréquence) de faits vécus par soi ou par des personnes proches.</p>
--------------	---

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique spécifiques sont étroitement liés aux savoir-faire de la rubrique spécifique [2.2.1].
 2. Le vocabulaire et les notions pour appréhender le temps peuvent être également travaillés dans d'autres activités de la Formation historique.

BALISES ET SENS

La **durée*** est un intervalle de temps qui s'écoule entre deux évènements [MA 3.1.3].

Le concept de durée est complexe, subjectif et insaisissable, c'est pourquoi il est essentiel que l'élève puisse le vivre, le percevoir et le verbaliser avant de pouvoir le représenter (Baret et al., 2020).

En maternelle, l'élève a découvert les repères concernant l'organisation de la vie de la classe en journée et en semaine. En P1-P2, il découvre « **les repères* temporels** (jour jusqu'à l'année) pour inscrire son vécu quotidien dans le temps » (FWB, FHGES, 2022, p. 42) ainsi que leurs différents découpages. Par la même occasion, l'élève apprend à utiliser un vocabulaire propre à la Formation historique permettant de se situer ou situer des activités, des évènements dans le temps.

Grâce à l'utilisation et la construction de **représentations* du temps** [2.2.1], l'élève peut visualiser l'organisation de ces différentes durées.

Le passé plus lointain est découvert en parallèle au travers des étapes de la vie et des générations [2.1.2].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Des durées et leurs découpages - Vocabulaire et notions pour appréhender le temps

Prendre conscience de l'alternance du jour et de la nuit grâce au visionnage d'une vidéo¹ sur le sujet



Que représentent les deux personnages ?

Que se passe-t-il le jour ?

Que se passe-t-il la nuit ?

À la fin de la vidéo, que se passe-t-il lorsqu'ils se prennent dans les bras ?

Quand le jour se termine, qui arrive ?

Quand la nuit se termine, qui arrive ?

Jouer par groupes pour mémoriser les noms et l'ordre des jours de la semaine



Place une première étiquette « jour de la semaine ». À tour de rôle, les autres, placez l'étiquette du jour d'avant ou d'après pour former une colonne avec les 28 étiquettes. Débarrassez-vous de toutes vos étiquettes.

Utiliser les photos prises lors des observations du parc aux différents moments de l'année [SC 2.1.1] pour créer une affiche

Nous avons découvert que l'année, dans nos régions, se découpe en 4 saisons...



Nous avons découvert que l'année se découpe en 4 saisons. Classe les photos au bon endroit.

Pourquoi places-tu cette photo en automne ? Comment étions-nous habillés ? Quand était-ce dans l'année ?

Observer des découpages : la semaine en jours, école/weekend, l'année en mois et l'année scolaire/année civile



Sur le calendrier de l'année scolaire, indique le début et la fin de l'année scolaire (en vert) et de l'année civile (en jaune). Combien de mois y a-t-il dans une année civile ?

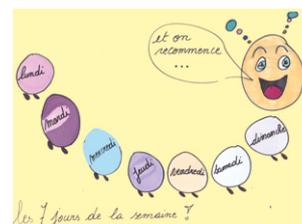
Colorie les weekends et les jours de congé en rouge.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Fiche d'identité des 4 saisons

<p>Automne</p> <p>Nature : </p> <p>Nos trésors : </p>	<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> -récolter des fruits (marrons, châtaignes...) -bricoler avec des feuilles séchées -sculpter les citrouilles d'Halloween 	<p>Hiver</p> <p>Nature : </p> <p>Nos trésors : </p>	<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> -réaliser un bonhomme de neige -préparer le marché de Noël et faire le sapin -manger la galette des Rois
<p>Printemps</p> <p>Nature : </p> <p>Nos trésors : </p>	<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> -préparer le cadeau de la fête des mères, des pères -préparer la danse de la fête scolaire de fin d'année 	<p>Été</p> <p>Nature : </p> <p>Nos trésors : </p>	<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> -fin et début de l'année scolaire -se reposer -jouer -partir en vacances

Tableau d'ancrage



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- associer une date à un siècle, à un millénaire (P4) ;
- utiliser des unités de temps liées à la durée (le siècle, le millénaire) (P4).

1. Day and Night. (2014, 27 octobre). [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dJz_noKP-Bw

2.1 REPÈRES TEMPORELS

2.1.2 Construire des repères de temps : des étapes de la vie et des générations

SAVOIRS

✓ Les étapes de la vie :

P2 :

- l'adolescence.

P1-P2 :

- l'enfance ;
- l'âge adulte ;
- la vieillesse.

✓ Les générations :

- les enfants ;
- les parents ;
- les grands-parents.

✓ Vocabulaire et notions pour appréhender le temps¹

Vocabulaire lié à la chronologie :

P1-P2 : avant, maintenant, après, en même temps que.

P1 : pendant.

Vocabulaire lié à l'ancienneté :

P1-P2 :

- il y a longtemps ;
- jeune/vieux ;
- nouveau/ancien.

Des unités de temps liées à la durée* :

P1-P2 :

- âge.

ATTENDUS

P2

Associer des activités spécifiques ou des traits physiques de personnes aux étapes de la vie.

Énoncer les étapes de la vie dans l'ordre chronologique.

P1-P2

Se situer et situer ses proches par rapport aux étapes de la vie.

P1

Nommer les étapes de la vie.

P2

Énoncer les générations dans l'ordre chronologique

P1-P2

Se situer et situer ses proches parmi les générations.

P1-P2

Utiliser le vocabulaire et les notions liés à l'appréhension du temps pour décrire la dimension temporelle (chronologie, ancienneté, durée) de faits vécus par soi ou par des personnes proches.

1. Le vocabulaire et les notions pour appréhender le temps peuvent être également travaillés dans d'autres activités de la Formation historique.

BALISES ET SENS

La découverte **des étapes de la vie et des générations** permet à l'élève d'appréhender le temps à partir de **réalités concrètes vécues** par soi ou par ses proches (FWB, FHGES, 2022). Elle permet d'appréhender **la vue linéaire du temps**.

« La vue linéaire du temps correspond à une succession d'évènements dans une vision historique, en mettant l'accent sur le changement. Ce qui est passé est derrière nous et ne reviendra pas. » (Baret et al., 2020, p. 234)

Elle peut être représentée notamment par une frise chronologique orientée [2.2.1].

En P1-P2, il est conseillé de commencer par **la construction d'une frise des étapes de vie personnelle** à partir de photos apportées, de dessins réalisés par l'élève ou fournis par l'enseignant. Puis, de découvrir les étapes de la vie d'autres personnes afin de favoriser **la décentration*** ainsi que les différentes générations.

Il importe de différencier les étapes de la vie et les générations. Ce n'est pas parce que l'on est grand-parent que l'on est vieux et inversement.

Ce savoir peut être une belle porte d'entrée à la découverte **des traces* du passé** [2.3].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire des repères* de temps : des étapes de la vie et des générations

Étape 1 : s'interroger sur le caractère linéaire du temps à partir de photos des élèves à différents moments de leur vie



Quelles différences y a-t-il entre Enza maintenant et les photos qu'elle nous a apportées ?

Est-il possible, selon vous, de redevenir un bébé ? Pourquoi ?

Classons les photos d'Enza dans l'ordre chronologique.

Étape 2 : découvrir trois étapes de la vie à partir de l'observation de photos d'autres personnes



Comment placer la flèche ? Pourquoi ?

Place ces images correctement sur la frise du temps. Pourquoi mets-tu ces deux personnes ensemble à cet endroit ? Comment pourrait-on appeler cette étape ? Place les étiquettes.

Étape 3 : situer sur la frise les personnages de l'album¹ découvert et s'interroger sur le concept de génération



Où places-tu notre héros ?

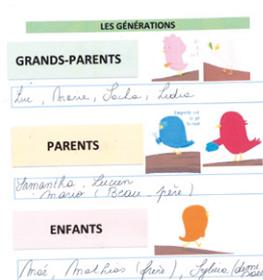
Où places-tu sa mamy ?

Qu'est-ce qui montre que l'on est vieux selon toi ?

La mamy de Léa a 45 ans, où la placerais-tu ?

Pourquoi places-tu la mamy à côté du papa ? Qui sont-ils pour toi ?

Étape 4 : se situer et situer les personnes composant sa famille au sein des trois générations découvertes



Place ton nom au bon endroit. De quelle génération fais-tu partie ?

Indique le nom de tes parents, de tes frères et sœurs et de tes grands-parents dans la bonne case. A-t-on tous la même famille ? Lucie, n'oublie pas ton beau-père !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Leçon à manipuler



Une génération c'est un groupe de personnes qui ont à peu près le même âge. Elles sont nées dans les mêmes années. Dans la famille, il y a plusieurs générations : les enfants, les parents, les grands-parents...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se situer et situer ses proches parmi les générations et découvrir le vocabulaire pour appréhender le temps (vocabulaire lié à la chronologie) (P3) ;
- élargir son cadre temporel aux périodes conventionnelles et aux moments clés (à partir de la P4).

1. MAUDET, M. (2011). *J'y vais !*. L'École des Loisirs.

2.2 REPRÉSENTATIONS DU TEMPS

2.2.1 Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps¹

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser un(e) :
- P2 :**
- grille horaire ;
 - calendrier ;
 - représentation linéaire du temps : la frise chronologique **de l'année** ;
 - représentation circulaire du temps : la roue du temps **de l'année**.
- P1 :**
- journalier ;
 - semainier ;
 - calendrier **mensuel** ;
 - représentation linéaire du temps : la frise chronologique **du mois** ;
 - représentation circulaire du temps : la roue du temps **du mois**.

ATTENDUS

P2	<p>Compléter une représentation du temps avec un repère temporel.</p> <p>Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi et/ou par ses proches.</p> <p>Lire une représentation* du temps pour identifier une durée*, une ancienneté, une chronologie ou une fréquence.</p> <p>Lire une représentation du temps pour repérer une activité de la classe vécue ou à vivre.</p>
P1-P2	<p>Montrer l'orientation temporelle de la représentation du temps.</p> <p>Repérer sur une représentation du temps un repère temporel.</p>
P1	<p>Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi.</p>

2.2.2 Utiliser un outil de mesure du temps

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser un(e) :
- minuteur (timer) ;
 - sablier ;
 - **montre analogique et montre digitale** ;
 - horloge.
- Observer le fonctionnement d'un(e) :
- minuteur (timer) ;
 - sablier ;
 - horloge.

ATTENDUS

P2	<p>Reconnaitre parmi des objets du cadre de vie de l'élève des outils de mesure du temps.</p> <p>Comparer la durée de deux activités en utilisant les termes « plus longue que »/« plus courte que ».</p>
P1	

1. Les savoir-faire relatifs à cette rubrique spécifique sont étroitement liés aux savoirs développés en [2.1.1].

BALISES ET SENS

Le temps n'est pas inné, il se construit.

Les outils de mesure du temps (chronomètre, sablier...) permettent à l'élève de visualiser les durées* et de structurer le temps [2.1.1]. C'est en mesurant ou comparant des durées courtes (ex. : durée d'une activité), grâce aux outils de mesure du temps, que l'élève prend conscience du temps qui passe [MA 3.1.3].

Les supports pour représenter **la vue linéaire du temps** (la ligne du temps), la vue circulaire du temps (roue de l'année, des saisons...) et **les autres représentations** (grille horaire, calendrier, journalier...) sont des outils de compréhension et de structuration du temps. En classe, il importe de découvrir des représentations* du temps variées, d'apprendre à les lire, à s'y situer et à passer de l'une à l'autre [VT 1].

Le journal de classe, par sa manipulation quotidienne, est un outil essentiel à la construction de la représentation du temps de l'élève de P1-P2, il est important d'y passer du temps. L'élève apprend à s'y repérer, à y écrire la date complète (jour, nombre, mois, année), à y indiquer les événements futurs (piscine, théâtre...), à s'organiser [VT 2] mais aussi à colorier la case du jour par exemple, ce qui lui permet de prendre conscience du **temps qui passe**.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser une représentation du temps pour se situer et situer des faits dans le temps

Rechercher différentes représentations du temps dans la classe et justifier son choix

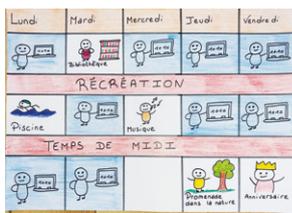


Recherche en classe un maximum de représentations du temps. Pourquoi penses-tu que c'en est une ?

Quels sont les éléments que tu retrouves sur chacune d'elles ?

Quels sont les éléments différents ?

Observer une grille-horaire pour identifier les activités de la semaine



Comment lire la grille horaire ? Place la flèche pour le montrer.

Quelles sont les activités qui ont lieu cette semaine ?

Vous allez à la piscine le lundi. Est-ce le matin ? L'après-midi ?

Quelles sont les activités qui reviennent chaque semaine ?

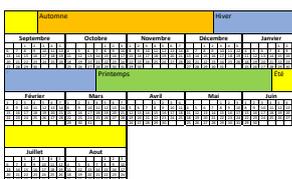
Compléter le calendrier mensuel avec 4 activités



Nous avons plusieurs activités prévues ce mois-ci : la sortie parc, l'anniversaire de Mia, la photo de classe, la piscine.

Dessine chaque événement à l'endroit correct.

Observer la frise chronologique de l'année scolaire pour identifier collectivement des durées, des fréquences



Combien de mois dure une année civile ? Et une année scolaire ?

Combien y a-t-il de jours en janvier ?

Combien de mois comptent 31 jours ? Lesquels ?

Combien y a-t-il de saisons ? Combien de temps dure chaque saison ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Leçon à manipuler :
les différentes représentations du temps

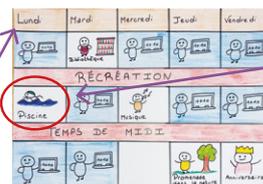


Comment lire un semainier ?

Je me demande quel jour je vais à la piscine ?

1) Je regarde où se trouve cette activité.

2) Je regarde le jour.



3) Je me pose la question :

- * Est-ce le matin ou l'après-midi ?
- * Est-ce avant ou après la récréation ?

→ Je vais à la piscine le lundi matin, avant le temps de midi.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire une frise chronologique, du 1^{er} siècle av. J.-C. à nos jours, pour prélever des informations (P4) ;
- compléter une frise chronologique graduée en millénaires, du IV^e millénaire avant J.-C. à nos jours, avec des repères* temporels en lien avec la thématique de l'année (P6).

2.3 TRACE DU PASSÉ

2.3.1 Utiliser un outil d'information

SAVOIR-FAIRE

→ Recueillir des informations.

ATTENDU

P1-P2

Interroger une personne proche pour caractériser des activités du quotidien autrefois : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.

2.3.2 Lire et exploiter des documents

SAVOIR-FAIRE

→ Observer une trace* du passé dans son environnement proche.

ATTENDUS

P2

Sélectionner un objet de son environnement comme étant une trace du passé d'une activité du quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.

P1-P2

Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.
Identifier soit deux différences, soit deux similitudes, soit une différence et une similitude entre un objet courant actuel et un objet ancien de même fonction.

P1

Reconnaitre un objet ou une image comme étant une trace d'une activité vécue dans le passé par soi.

BALISES ET SENS

Une trace* du passé est « tout témoignage de l'époque étudiée, laissé par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature » (FWB, FHGES, 2022, p. 29).

En maternelle, l'élève observe des traces du passé pour découvrir le temps historique en se concentrant essentiellement sur des objets anciens qu'il compare avec des objets d'aujourd'hui de mêmes fonctions.

En P1-P2, l'élève est amené à découvrir **des activités du quotidien** (jouer, communiquer, apprendre...) d'un passé proche de lui, par l'intermédiaire de témoignages de personnes-ressources, par l'observation d'objets ou d'images ayant appartenu à des générations proches découvertes [2.1.2]. Comparer son mode de vie d'écolier à celui de ses grands-parents lui permet de comprendre que **le temps est irréversible*** et source de changement... De plus, l'élève est sensibilisé à l'intérêt de la mémoire historique et collective.

En P3-P4, l'élève devra être capable de différencier la trace du passé du travail* postérieur.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Recueillir des informations [VT 3]

Observer une trace du passé dans son environnement proche

Observer des photos de classe d'aujourd'hui et d'autrefois et les comparer [VT 2]



Observons les photos de classe.

Quelle photo te paraît la plus ancienne ? Pour quelle raison ?

Quelle différence y a-t-il avec votre photo de classe ?

Quand a-t-elle été prise ?

Vous étiez en maternelle. C'est votre passé.

Écouter le récit de vie du grand-père d'un élève et le questionner pour en apprendre sur la vie d'autrefois [VT 1]



Posez les questions que nous avons préparées concernant l'école, les jeux, les moyens de déplacement et la communication au papy de Lisa.

Quel(s) changement(s) avec aujourd'hui as-tu retenu(s) ?

Observer des objets de la vie quotidienne d'autrefois et les regrouper en fonction de l'activité qu'ils représentent



Que nous apprend cet objet ? Dans quel ensemble vas-tu le placer ? Pourquoi le mets-tu avec cet objet ? Qu'utilise-t-on aujourd'hui ?

Pourquoi veux-tu appeler cet ensemble « jouer » ?

Découvrir d'anciens moyens de transport en se rendant à une exposition sur le sujet



Comment appelle-t-on ce moyen de transport ?

En quoi est-il différent de celui d'aujourd'hui ? Quels sont les éléments qui n'ont pas changé ?

Quels moyens de transport n'utilise-t-on plus aujourd'hui ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Jouer, apprendre et communiquer autrefois...

Jouer



Apprendre



Communiquer



Se déplacer à 3 époques... : Observer des images des 3 époques différentes pour dégager des similitudes

On se déplace...	Au temps de mes grands-parents	Au temps de mes parents	Aujourd'hui
À moto			
En voiture			
En tram			

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- observer une trace du passé et situer une trace du passé dans le temps (P4) ;
- exploiter un document pour répondre à une question de recherche (P4-P6).

3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

INTRODUCTION DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....	207
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	211
ACTIVITÉS DE MISE EN LIEN.....	212
3.1 Formation économique.....	216
3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique : décrire des notions économiques (biens, besoins) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité).....	216
3.1.2 Découvrir la gestion de budget.....	218
3.2 Formation sociale.....	220
3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social : décrire des notions sociales (rôles, règles) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité).....	220

INTRODUCTION

FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

« Les formations économique et sociale s'entremêlent tout au long du parcours pour apporter une observation, une compréhension holistique des phénomènes étudiés afin de les problématiser et d'en formuler une analyse critique. » (FWB, FHGES, 2022, p. 109)

1. Les visées de la Formation économique et sociale

La formation économique et sociale vise à mobiliser les regards et des outils des sciences économiques et sociales pour :

- initier la compréhension des comportements des acteurs socio-économiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;
- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes.

(FWB, FHGES, 2022, p. 20)

2. Les spécificités de la Formation économique et sociale

La formation économique et sociale poursuit l'objectif général de former des citoyens éclairés et critiques ainsi que des acteurs économiques et sociaux avisés. Ce faisant, elle permet au jeune de se situer plus aisément dans un environnement économique donné, dans la réalité sociale et dans la biosphère qui l'entoure.

Au départ de questions ou de problèmes de la vie quotidienne, cette formation fournit les outils d'analyse et de compréhension permettant d'appréhender la complexité du monde mais aussi de s'y situer et d'y prendre progressivement sa place.

En observant des faits, en repérant certains facteurs explicatifs, en leur donnant du sens et en évitant les pièges des lieux communs (tels que « Quand on veut, on peut » ou « On est juste que si on donne à chacun la même chose »), elle apporte un éclairage spécifique sur des questions contemporaines. Elle vise également à développer l'esprit critique et à raisonner en termes de choix, de relations ou de stratégies.

(FWB, FHGES, 2022, p. 109)

3. Vue d'ensemble du tronc commun

Les thématiques communes aux deux rubriques (appelées disciplines dans le référentiel de la FWB, 2022) de la Formation économique et sociale sur l'ensemble du tronc commun sont les suivantes :

- P1 : l'élève comme acteur économique et social **au sein de sa classe et de son école** ;
- P2 : l'élève comme acteur économique et social **au sein de son quartier, de sa localité** ;
- P3 : les mécanismes de **la communication et de la publicité** ;
- P4 : le rôle* de **la famille** dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique ;
- P5 : **le travail**, une activité économique et sociale ;
- P6 : les échanges économiques et sociaux : **consommer et produire autrement** ?
- S1 : **l'espace numérique**, un lieu d'échanges économiques et sociaux ;
- S2 : **la mondialisation**, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information ;
- S3 : **les inégalités économiques et sociales** : sécurité sociale et mouvements sociaux.

3. Le cheminement de la Formation sociale¹

Comment faire société ?

Cette question est au cœur de la formation sociale durant le tronc commun : elle en constitue l'intrigue, le fil conducteur. Elle sera examinée au départ de **la notion de lien social**. Évoquer le « lien » social, c'est envisager ce qui contribue à rapprocher, rassembler et réunir des individus au sein d'un même groupe social. C'est aussi s'interroger sur ce qui assure le « liant » de la vie sociale, ce qui lui donne une certaine épaisseur, une certaine consistance. Et à l'inverse, il s'agit d'identifier ce qui peut constituer une menace pour le lien social, sa continuité, sa qualité.

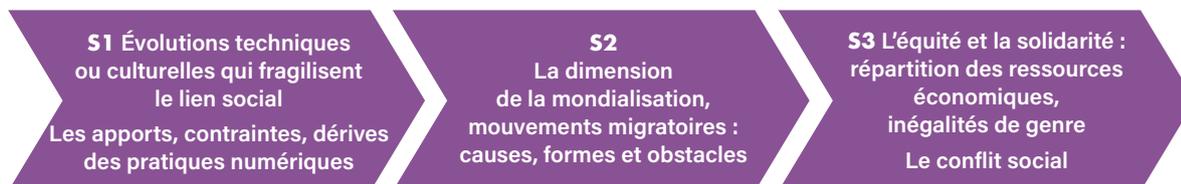
Dans l'enseignement primaire, c'est **par la notion de « rôle »** que l'élève est initié, en 1^{re} année, à l'une des dimensions constitutives du lien social : **la répartition du travail et des différentes activités qui contribuent au « bon » fonctionnement d'un groupe humain**, entre les individus qui composent ce groupe, à partir de l'exemple de l'établissement scolaire fréquenté par l'élève. Le lien social est également envisagé sous l'angle **des règles** qui organisent les échanges au sein de l'établissement scolaire.

En 2^e année, l'analyse se poursuit par une première approche de **la notion de « statuts »**, soit l'ensemble **des droits, devoirs et obligations qui encadre l'exercice du rôle social ou professionnel**. C'est la **notion de « règles »** qui est mobilisée pour appréhender ce que chacun des acteurs est autorisé à faire, ce qu'il est contraint de faire ou ce qu'il n'a pas le droit de faire. Cette réflexion est menée tant pour ce qui relève de l'établissement scolaire que pour un autre lieu d'activité humaine situé dans l'environnement de cet établissement.

Voici comment cette notion de lien social sera développée durant les années suivantes :



Dans l'enseignement secondaire, la question initiale « comment faire société ? » se complète : « Comment faire société dans une société numérique, mondialisée et au sein de laquelle les questions d'équité et de solidarité se posent avec acuité ? »



4. Le cheminement de la Formation économique²

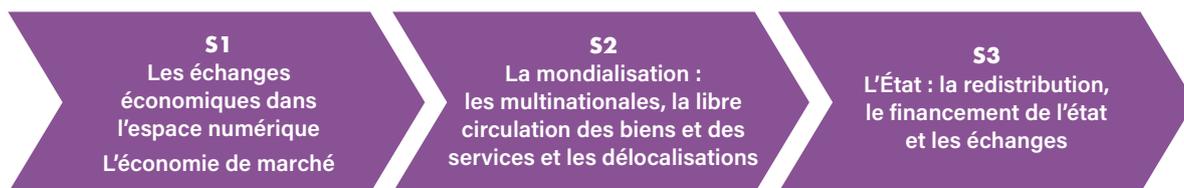
L'origine de toute activité économique résulte de deux concepts incontournables que sont **la consommation et la production**.

En P1-P2, par le biais de la consommation, le jeune apprend notamment à reconnaître **ses besoins**, notion fondamentale en formation économique.

Voici comment les notions de consommation et de production seront développées dans les années suivantes :



1. Ces contenus sont issus du référentiel du tronc commun de la FWB, FHGES, 2022, p. 111
2. Ces contenus sont issus du référentiel du tronc commun de la FWB, FHGES, 2022, p. 111.



Une autre partie de la Formation économique consiste en l'éducation financière. En effet, tout au long du tronc commun, un focus sera régulièrement mis sur la notion de budget. Cette notion a pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique, et d'aider ainsi chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

5. Éléments généraux de continuité¹

D'OÙ VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En maternelle	En P1	En P2	En P3
<p>L'élève découvre son individualité mais également son appartenance au groupe classe.</p> <p>Il compare ses habitudes de vie à celles des autres.</p> <p>Dans le cadre de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, il découvre ses différents groupes d'appartenance [EPC 2.1 - Mat].</p>	<p>L'élève est éveillé aux notions de besoins et identifie, les biens individuels et collectifs, qui permettent de répondre à ces besoins. Ces notions sont abordées dans le contexte de l'école.</p> <p>Il aborde la notion de budget par la découverte d'une partie de la monnaie.</p> <p>L'élève découvre l'école comme agent de socialisation. Il s'initie aux concepts de règles, de statuts et de rôles.</p>	<p>L'élève remobilise les découvertes de P1 dans un autre contexte que l'école : l'environnement proche de l'école et le quartier/la localité de l'école.</p> <p>Au départ de rencontres d'organisations marchandes ou non marchandes, l'élève découvre les différents agents économiques et les acteurs sociaux qui l'entourent.</p> <p>Il appréhende les notions de travail, de services, de public-cible et approche le concept de lien social à travers la notion de rôle.</p>	<p>L'élève explore les mécanismes de la communication interpersonnelle et de l'échange, à travers les notions d'émetteur (énonciateur), de récepteur (destinataire), de message, de canal et de rétroaction.</p> <p>Il apprend à identifier clairement l'acte de consommation et un de ses facteurs d'influence : le prix.</p> <p>Il découvre le canal de communication qu'est la publicité qui apparaît comme une composante fondamentale des échanges.</p>

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, 2022, pp. 113, 116, 119).

COMPÉTENCES

C7 Formuler des hypothèses.

C8 Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.



C9 (Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.

C10 Structurer des informations économiques et sociales.



ATTENDUS

P1

Formuler ensemble (élèves et enseignant) des raisons qui expliquent des différences de règles de conduite entre l'utilisation d'un bien collectif et d'un bien individuel.

P1

Expliciter en quoi un même besoin peut être satisfait de différentes manières.

Expliciter pourquoi un même comportement peut être accepté ou pas dans des situations différentes (ex. : cour de récréation/classe, cours d'éducation physique/autre cours, en discutant avec un co-pain/la direction de l'école...).

P2

Formuler oralement des questions qui pourraient être posées à une personne (ou à des personnes) qui exerce(nt) une activité, dans le quartier ou la localité de l'école, afin d'en savoir plus sur cette activité : que fait-il concrètement ? Comment se passe une journée habituelle de travail ?...

P2

Communiquer les observations d'une partie de la visite de terrain/virtuelle, en s'aidant des traces conservées.

Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée.

COMPARER LES RÈGLES DE LA CLASSE À CELLES DES AUTRES LIEUX DE L'ÉCOLE



COMPÉTENCE

C8 Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.

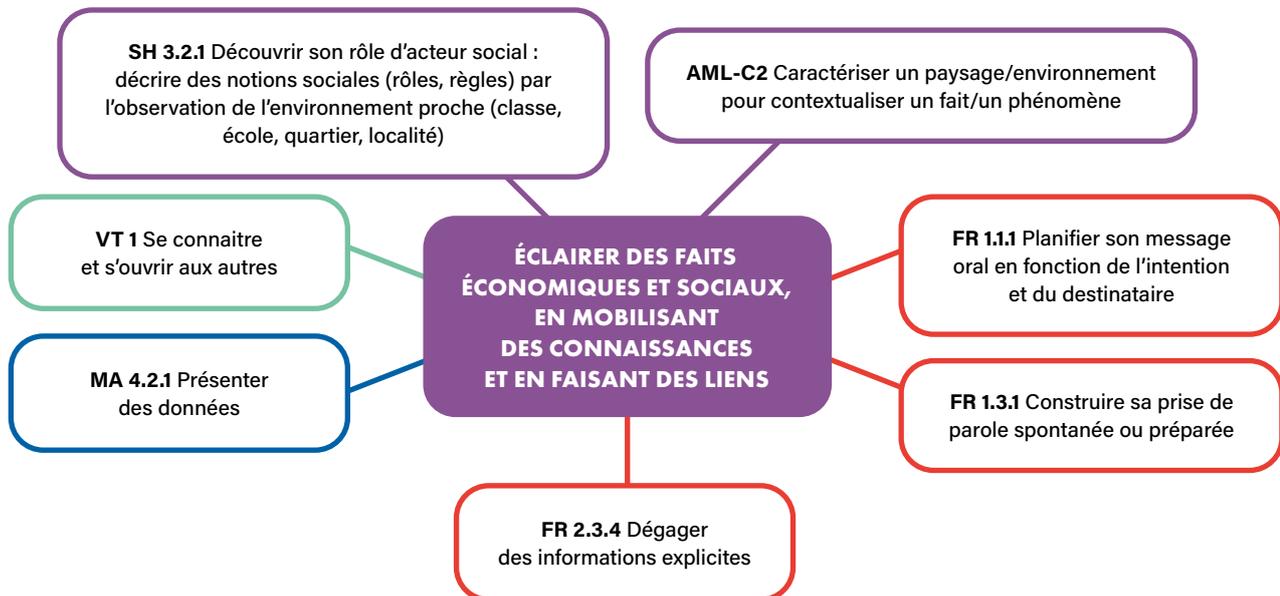
ATTENDU

P1

Expliciter pourquoi un même comportement peut être accepté ou pas dans des situations différentes (ex. : cour de récréation/classe, cours d'éducation physique/autre cours, en discutant avec un copain/la direction de l'école...).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Identifier les comportements qui sont acceptés ou non en classe/autres lieux.	S'interroger collectivement sur les besoins* [3.1.1] et les envies de chacun.
Identifier le rôle* de chacun des intervenants scolaires afin de savoir à qui s'adresser pour connaître la règle* du lieu.	Découvrir des statuts* et des rôles des intervenants [3.2.1].

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

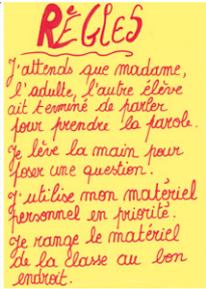


Mise en situation

Martin a été puni par le professeur d'EP&S : il discute de son weekend avec son partenaire et n'écoute pas les consignes de sécurité.

Pourquoi ce comportement n'est-il pas acceptable en EP&S, à ce moment précis ? L'est-il ailleurs ?

Déroulement

<p>Étape 1 : s'interroger à propos de la notion de règle* [VT 1]</p>	<p>Étape 2 : identifier les différents lieux et intervenants du cadre scolaire</p>																																			
 <ul style="list-style-type: none"> Reprendre les règles de la classe élaborées collectivement au début de l'année [3.2.1]. S'interroger sur la règle qui a été transgressée par Martin : Quelle règle n'a-t-il pas respectée ? À quel moment aurait-il pu parler librement avec son partenaire ? Les règles sont-elles les mêmes partout ? 	 <ul style="list-style-type: none"> Observer la maquette réalisée en Formation géographique [AML-C2] afin d'identifier les lieux de l'école et l'enrichir de nouveaux lieux (le rang, le bureau de la direction, le local informatique, la bibliothèque...). Nommer les personnes intervenant dans le cadre scolaire que l'on pourrait interroger [3.2.1]. Associer les lieux aux différents intervenants à rencontrer. <table border="1" data-bbox="815 815 1086 1032"> <thead> <tr> <th>Lieu</th> <th>Intervenant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Local informatique</td> <td>Professeur d'informatique</td> </tr> <tr> <td>Salle de sport</td> <td>Professeur d'EP&S</td> </tr> <tr> <td>Réfectoire</td> <td>Personnel surveillant</td> </tr> <tr> <td>Bureau de la direction</td> <td>Directeur</td> </tr> <tr> <td>Cour de récréation</td> <td>Enseignant Surveillant</td> </tr> <tr> <td>Bibliothèque</td> <td>Enseignant</td> </tr> </tbody> </table>	Lieu	Intervenant	Local informatique	Professeur d'informatique	Salle de sport	Professeur d'EP&S	Réfectoire	Personnel surveillant	Bureau de la direction	Directeur	Cour de récréation	Enseignant Surveillant	Bibliothèque	Enseignant																					
Lieu	Intervenant																																			
Local informatique	Professeur d'informatique																																			
Salle de sport	Professeur d'EP&S																																			
Réfectoire	Personnel surveillant																																			
Bureau de la direction	Directeur																																			
Cour de récréation	Enseignant Surveillant																																			
Bibliothèque	Enseignant																																			
<p>Étape 3 : préparer les questions et rencontrer les différents intervenants afin de les interroger à propos des règles à respecter</p>	<p>Étape 4 : structurer les découvertes dans un tableau à double entrée [MA 4.2.1]</p>																																			
 <ul style="list-style-type: none"> Préparer les questions collectivement pour les rencontres et s'entraîner à les poser [FR 1.1.1 - 1.3.1]. Interroger les intervenants identifiés (professeur d'EP&S, direction, personnel de la cuisine, enseignants, professeur d'informatique...) au sujet des différentes règles à respecter en fonction du lieu et les enregistrer. 	<p>Les règles des différents lieux comparées à celles de la classe</p> <table border="1" data-bbox="815 1245 1086 1509"> <thead> <tr> <th>Quelles règles de classe doivent être appliquées dans quel lieu ?</th> <th>Bibliothèque</th> <th>La salle de sport</th> <th>La cour de récréation</th> <th>Le local informatique</th> <th>Le réfectoire</th> <th>Le rang</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J'attends que Madame/l'adulte/l'autre élève ait terminé de parler pour prendre la parole.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Je lève la main pour poser une question.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>J'utilise mon matériel en priorité.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Je range le matériel commun (de la classe) au bon endroit.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> Lister tous les lieux où les intervenants ont été rencontrés en titres de colonne. Réécrire les règles de la classe en titres de ligne. Écouter les enregistrements [FR 2.3.4]. Cocher les cases en fonction du lieu et de la règle dont parle l'interlocuteur. Expliciter oralement pourquoi certaines règles sont à respecter en classe mais pas dans d'autres lieux [3.2.1]. 	Quelles règles de classe doivent être appliquées dans quel lieu ?	Bibliothèque	La salle de sport	La cour de récréation	Le local informatique	Le réfectoire	Le rang	J'attends que Madame/l'adulte/l'autre élève ait terminé de parler pour prendre la parole.	X	X	X	X	X	X	Je lève la main pour poser une question.	X	X			X	X	J'utilise mon matériel en priorité.					X		Je range le matériel commun (de la classe) au bon endroit.	X	X				
Quelles règles de classe doivent être appliquées dans quel lieu ?	Bibliothèque	La salle de sport	La cour de récréation	Le local informatique	Le réfectoire	Le rang																														
J'attends que Madame/l'adulte/l'autre élève ait terminé de parler pour prendre la parole.	X	X	X	X	X	X																														
Je lève la main pour poser une question.	X	X			X	X																														
J'utilise mon matériel en priorité.					X																															
Je range le matériel commun (de la classe) au bon endroit.	X	X																																		



Prolongements possibles

- Lister les différentes règles propres aux autres lieux (ex. : je garde la balle en main quand l'enseignant parle)
- Se questionner à propos des différents niveaux de langage à aborder en fonction de l'endroit où l'on se trouve
- S'interroger sur les règles qui sont différentes ou similaires dans l'environnement proche de l'école (à la maison, au magasin...) (P2)

Autre idée d'activité de mise en lien

- Mettre en place un groupe de parole à propos des différents comportements problématiques de la classe (Pourquoi as-tu été puni ? Quelle règle de ce lieu n'as-tu pas respectée...)



ORGANISER LES INFORMATIONS RÉCOLTÉES LORS DE LA VISITE DU QUARTIER DANS UN CARNET SOUVENIRS



COMPÉTENCE

ATTENDU

C10 Structurer des informations économiques et sociales.

P2

Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Se remémorer les éléments importants.	Consulter l'un des supports qui a permis de retenir les informations : carnet de souvenirs, vidéos des interviews...
Structurer les informations importantes.	Utiliser différents supports de structuration (tableau à double entrée, organigramme...).

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée





Mise en situation

Suite à la visite du quartier et surtout à la rencontre des différents acteurs qui y travaillent [VT 5], nous allons réaliser ensemble une structuration des informations que nous avons récoltées [VT 3].

Quels sont les éléments importants à retenir ?

Déroulement

<p>Étape 1 : se rappeler les différentes visites</p>  <ul style="list-style-type: none"> Lister les personnes rencontrées (la boulangère, le boucher, le pharmacien, la banquière, la vendeuse de vêtements). Se remémorer les moments importants des différentes rencontres à l'aide des photos prises. Choisir la photo où l'acteur est bien reconnaissable [VT 2]. 	<p>Étape 2 : choisir le support et préparer la structure</p>  <table border="1" data-bbox="901 806 1077 974"> <tr> <td>NOM La photo de l'acteur</td> <td>Besoin : Phrase</td> </tr> <tr> <td>Biens : Photo du/ des biens + phrase</td> <td>Rôles : Phrase</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Choisir le support structurant qui permet de placer des photos, des commentaires (ex. : un carnet). Choisir les titres, sous-titres. Sélectionner les photos les plus pertinentes illustrant le bien* ou le service* proposé par chaque acteur. 	NOM La photo de l'acteur	Besoin : Phrase	Biens : Photo du/ des biens + phrase	Rôles : Phrase
NOM La photo de l'acteur	Besoin : Phrase				
Biens : Photo du/ des biens + phrase	Rôles : Phrase				
<p>Étape 3 : mettre en page le carnet souvenir</p>  <ul style="list-style-type: none"> Associer les photos des acteurs aux biens ou services qu'ils proposent Coller les photos choisies dans le carnet (acteurs – biens). Reprendre les structurations [3.1.1-3.2.1] pour se rappeler oralement les rôles* et les besoins* pour chaque acteur pour préparer la rédaction. 	<p>Étape 4 : écrire par deux (partenaires d'écriture [FR 4.1.1]) une ou deux phrases pour compléter le carnet</p> <table border="1" data-bbox="861 1153 1125 1489"> <tr> <td>Le pharmacien</td> <td>Besoin : Il répond au besoin de se soigner.</td> </tr> <tr> <td>Biens :  Il vend des médicaments, des pansements...</td> <td>Rôles : En plus de vendre, le pharmacien accueille et conseille les clients.</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Lister tous les thèmes à retenir (biens-besoin, travail, rôles) pour chaque rencontre et réexpliquer ce que l'on entend par chacun d'eux [3.1.1-3.2.1]. Choisir le thème et l'acteur à propos duquel on aimerait écrire par deux. Écrire une ou deux phrases sur le sujet choisi [FR 4.6.3]. Recopier sa production dans le carnet souvenirs. 	Le pharmacien	Besoin : Il répond au besoin de se soigner.	Biens :  Il vend des médicaments, des pansements...	Rôles : En plus de vendre, le pharmacien accueille et conseille les clients.
Le pharmacien	Besoin : Il répond au besoin de se soigner.				
Biens :  Il vend des médicaments, des pansements...	Rôles : En plus de vendre, le pharmacien accueille et conseille les clients.				



Prolongements possibles

- Présenter le carnet souvenirs à d'autres classes pour leur faire une présentation du quartier
- Lors de la découverte d'un autre milieu que celui de l'école dans le cadre de la Formation géographique, identifier les différences et les similitudes d'activités économiques qui existent entre eux



Autre idée d'activité de mise en lien

- Utiliser un autre support de structuration : carte mentale, affiches de présentation, carte d'identité...

3.1 FORMATION ÉCONOMIQUE

3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique : décrire des notions économiques (biens, besoins) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité)



SAVOIRS

- ✓ La consommation* :
Besoin*.
- Biens*/Services*.
- Public-cible.
- Le travail.

- ✓ La consommation :
Besoins.
- Biens.
- Biens individuels/
collectifs.

ATTENDUS

P2

- Identifier différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre du quartier/de la localité de l'école.
- Nommer des types d'organisations du quartier/de la localité de l'école et identifier des biens et/ou des services qu'elles proposent.
- Identifier qui « consomme » le(s) bien(s) ou service(s) que des organisations du quartier/de la localité de l'école proposent et à quel(s) besoin(s) cela répond.
- Décrire différentes tâches nécessaires à la réalisation de la production de biens ou de services des organisations visitées.

P1

- Nommer des besoins quotidiens à l'école.
- Exemplifier des biens dans le cadre scolaire.
- Exemplifier des biens individuels et des biens collectifs dans le cadre scolaire.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.

P2

- Au départ d'une visite¹ de terrain dans le quartier/ la localité de l'école ou d'une visite virtuelle (ex. : à partir de photographies...), identifier des lieux qui proposent des biens ou des services.

P1

- Sur la base d'exemples concrets et tirés du quotidien, identifier des biens individuels et collectifs.

Lien possible vers EPC :
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. La visite de terrain dans le quartier/la localité peut être exploitée également dans le cadre de la Formation sociale.

BALISES ET SENS



L'élève est amené à reconnaître **ses besoins*** et à identifier comment les satisfaire par l'intermédiaire de la **consommation*** de **biens*** et/ou **des services***.

Il importe de différencier la notion de besoin de celle d'envie : contrairement à l'envie, il n'est pas possible de se passer d'un besoin.

En P1, l'élève est amené à exprimer ses besoins quotidiens en classe. Pour ce faire, il peut être intéressant de partir de la découverte des besoins fondamentaux développés en Sciences [SC 1.2.1], ou de l'identification des besoins sur la maquette de la classe en [FMTT 1.2].

Même si elles seront différenciées plus particulièrement en P3, les notions **de biens** et **de services** sont à aborder dès la P2. L'élève est amené à découvrir les différentes organisations du quartier en s'y promenant et en rencontrant des acteurs de terrain [VT 5] afin de comprendre quels sont les biens/les services qu'ils proposent, qui les consomment et à quel besoin ils répondent.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir son rôle d'acteur économique : décrire des notions économiques (biens, besoins) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité)

Créer la carte des besoins à l'école suite à la découverte des besoins fondamentaux en Sciences [SC 1.2.1]



Nous avons découvert nos besoins fondamentaux.

À l'école, de quoi as-tu besoin chaque jour ?

De quoi ne peux-tu pas te passer lorsque tu es en classe ? Dans la cour ?

A-t-on tous les mêmes besoins ?

Différencier les biens individuels et les biens collectifs lors de l'élaboration de la charte de la classe



Collectif	Individuel
Je respecte le matériel de la classe	Je ne prends pas le matériel des autres élèves
Je jette mes papiers à la poubelle	Je tiens mon espace de travail en ordre

Pour toi, il est important de ranger les marqueurs de la classe. À qui appartient ce matériel ?

Y a-t-il d'autres choses qui appartiennent à toute la classe ? Que dire du plumier de Yanis ?

Comment différencier cela dans la charte ?

Associer chaque photo au besoin auquel elle permet de répondre¹



Besoin de me nourrir

Associe chaque photo à un besoin.

Besoin de m'habiller

Lorsque tu te rends au magasin d'alimentation, quel besoin dois-tu assouvir ?

Besoin d'apprendre

Quelle autre photo représente aussi un endroit où l'on peut se procurer de la nourriture ?

Besoin de jouer, de me dépenser, de sortir

Besoin de me soigner

Rassembler les informations découvertes après la rencontre avec la boulangère du quartier



Quels sont ses clients les plus fréquents ? Pour répondre à quels besoins ? Que vend-elle le plus ?

Ces produits répondent-ils à un besoin ou à une envie ? Explique d'où vient le pain de sa boulangerie.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

À l'école	
Biens individuels	Biens collectifs

Dans notre quartier, quand nous avons besoin de...	nous pouvons aller...
manger,	à l'épicerie, à la sandwicherie.
nous soigner,	à la pharmacie, chez le docteur.
nous défouler,	au parc, au terrain de foot.
apprendre,	à l'école, à la bibliothèque.
nous habiller,	au magasin de vêtements.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir le rôle* économique du ménage : identification des ressources et dépenses (P4) ;
- découvrir les effets des modes de production et de consommation des biens et des services : analyser des formes alternatives de production de biens et de services en regard de la norme du développement* durable (P6).

1. Cette activité peut également servir de structuration de la notion de besoin.

3.1 FORMATION ÉCONOMIQUE

3.1.2 Découvrir la gestion de budget

SAVOIR

✓ **Le travail*** :
Budget* : formes
de monnaie*.

ATTENDUS

P2

Reconnaitre les pièces de monnaie/les billets de 1, 2, 5, 10, 20, **50 et 100 €**.
Classer des pièces de monnaie/les billets de 1, 2, 5, 10, 20, **50 et 100 €** par ordre de grandeur (valeur faciale).

P1

Reconnaitre les pièces de monnaie/les billets de 1, 2, 5, 10 et 20 €.
Classer les pièces de monnaie/les billets de 1, 2, 5, 10 et 20 € par ordre de grandeur (valeur faciale).

SAVOIR-FAIRE

➔ Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

P2

Associer une combinaison de pièces (1 €, 2 €) et/ou billets (5 €, 10 €, 20 €, **50 €, 100 €**) avec le prix d'un bien* ou d'un service* donné (inférieur ou égal à **100 €**).

P1

Associer une combinaison de pièces (1 €, 2 €) et/ou billets (5 €, 10 €, 20 €) avec le prix (inférieur ou égal à 20 €) d'un bien.

BALISES ET SENS



Un focus sera mis sur la notion de budget* tout au long du tronc commun, notion qui relève de l'éducation financière. L'approche de celle-ci commence en P1-P2 par **la découverte, l'analyse et la manipulation des différentes formes de monnaie*** (pièces, billets). Un lien direct avec les problèmes d'achats en mathématiques est évidemment possible [MA - C8].

Cette découverte peut être travaillée en parallèle avec la construction du sens des unités conventionnelles [MA 3.2.2] : alors qu'en Mathématiques, l'élève découvre l'utilisation/la symbolisation de l'euro et lui donne du sens en l'associant à des objets de l'environnement (ex. : 10 euros, c'est le prix de...), en Formation économique, l'accent est davantage mis sur **la découverte** des différent(e)s pièces et billets, **la manipulation** de ceux-ci et **l'association** de leur combinaison avec un prix donné.

Pour favoriser ces apprentissages, il importe de varier :

- les **situations** : des situations **concrètes** (la tirelire quotidienne, le jeu du magasin, des situations problèmes variées...) ou des situations **ludiques** (bingo de la monnaie, memory, dominos...);
- les **types de manipulations** : compter sa monnaie, trouver des sommes identiques, rassembler une somme demandée...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir la gestion de budget : identifier les formes de monnaie

Observer et manipuler les différentes pièces et billets



Observe la monnaie que tu as reçue. Quels sont les différents billets en euros ? Quelles sont les pièces ?

Donne-moi 5 €.

De quelle autre manière peut-on obtenir 5 € ?

Et 9 euros ?

Placer la pince à linge sur le prix qui correspond au bien* ou au service* illustré



Individuellement, lorsque tu penses avoir placé ta pince à linge correctement, retourne la carte et vérifie ta réponse.

Faites tourner les cartes dans votre groupe.

Jouer au bingo de la monnaie pour s'exercer à associer une combinaison de monnaie et le bien qu'elle permet d'acheter



Je vais vous montrer au tableau une combinaison de pièces et de billets.

Calculez la somme dans votre tête et cherchez sur votre carte l'objet qui coûte ce prix-là.

Lorsque vous avez une ligne complète cochée, criez « Bingo » et venez me faire vérifier.

Payer ses courses en choisissant la bonne combinaison de monnaie

J'ai besoin :

- d'un pain
- de charcuterie
- d'une pomme



Viens au magasin de la classe et achète les aliments de ta liste.

Pour payer, choisis la bonne combinaison de monnaie. La caissière te demande 17 euros.

Que vas-tu lui donner comme pièces et comme billets ?

Quelles autres combinaisons aurait-elle pu former ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pièces		Billets		
1 €	2 €	5 €	10 €	20 €

5 € c'est...

1 billet de 5 € 5 pièces de 1 €

3 pièces de 1 € 2 pièces de 2 €
1 pièce de 2 € 1 pièce de 1 €

Associer une combinaison au bien qu'elle représente

1) J'observe la combinaison et j'estime sa valeur.	
2) Je cherche les biens qui pourraient avoir un prix correspondant à l'estimation.	
3) Je calcule la somme en additionnant les pièces et les billets.	$5 € + 2 € + (6 \times 1 €) = 13 €$
4) J'associe la combinaison au bien correspondant.	



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir les catégories de dépenses d'un ménage et le concept de budget (P4) ;
- découvrir un nouvel acteur de l'économie : les banques et leurs missions (P6).

3.2 FORMATION SOCIALE

3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social : décrire des notions sociales (rôles, règles) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité) 

SAVOIRS

✓ Lien* social : règles*.

✓ Lien* social : rôles* et statuts* (à travers les règles).

SAVOIR-FAIRE

➔ Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

ATTENDUS

P2

Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité, en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas au sein de l'école et dans l'environnement proche.

P1

Exemplifier différentes manières de communiquer avec ses camarades de classe, avec son instituteur·trice, avec la direction...
Exemplifier des règles qui varient selon différentes situations dans le cadre scolaire (ex. : en classe, au réfectoire, dans les rangs, dans la cour de récréation).

P2

Nommer des lieux et des acteurs économiques et sociaux (commerce, bibliothèque, centre sportif, service* public...) de l'environnement local.
Identifier les rôles d'acteurs (avec une attention au genre) qui composent des organisations de l'environnement local.

P1

Exemplifier le fait d'être à la fois un individu singulier (par exemple au niveau physique et du caractère) et membre de différents groupes (groupe-classe, membre d'une famille...).
Nommer différentes personnes intervenant dans le cadre scolaire, identifier leur rôle (ex. : directeur·trice, instituteur·trice, élève, accueillante, personnel ouvrier...) et certaines de leurs activités (ex. : organiser, enseigner, apprendre, surveiller, entretenir...).

P2

Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle/rencontre, dresser une liste structurée des personnes rencontrées et leurs rôles) et comparer la répartition du travail entre femmes et hommes.

P1

Identifier l'existence de règles différentes dans l'utilisation du langage selon les contextes, en observant différentes manières de communiquer (ex. : langage familier entre copains, dans la cour de récréation, en classe, avec les adultes...).

Liens possibles vers EPC :

- EPC 2 : Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre
- EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie
- EPC 4.1 : S'exercer aux principes démocratiques

BALISES ET SENS



« Évoquer le « **lien* social** », c'est envisager ce qui contribue à rapprocher, rassembler et réunir des individus au sein d'un même groupe social. C'est aussi s'interroger sur ce qui assure le « liant » de la vie sociale, ce qui lui donne une certaine épaisseur, une certaine consistance. » (FWB, FHGES, 2022, p. 111)

En P1, la **notion de « rôle* »** est abordée. Par l'observation et le questionnement, l'élève apprend le fonctionnement d'un groupe : observation de la répartition du travail et les différents rôles au sein de l'école. Il s'initie aux rapports sociaux existants et formule des hypothèses sur les règles* au sein de l'école, ce qui contribue à une première approche de « la citoyenneté* de l'État » (FWB, FHGES, 2022). En P2, la **notion de « statut* »** s'ajoute au rôle.

La **notion de « règles »** (définie également en [EP&S - HSC 1]) permet de fixer ce que chaque acteur est autorisé à faire, ce qu'il doit/ne peut pas faire. À l'école primaire, il est intéressant de pouvoir fixer ces différentes règles avec les élèves. Celles-ci doivent être positives et formulées dans un vocabulaire observable et univoque.

Pour développer ces savoirs et savoir-faire, l'élève rencontre les personnes jouant les différents rôles dans l'école (en P1) et dans le quartier (en P2). Il prépare ces rencontres en s'exerçant à poser des questions et à s'appropriier le langage adéquat en fonction de la personne interrogée [FR 1.1.1].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir son rôle d'acteur social : décrire des notions sociales (rôles, règles) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité)

Étape 1 : cibler les questions relatives aux rôles joués par les acteurs rencontrés



Nous avons appris qu'un directeur a plusieurs rôles : accompagner les enseignants, parler aux parents...

Nous allons rencontrer les commerçants du quartier. Quelles questions allons-nous leur poser au sujet de leurs différents rôles ?

Étape 2 : interroger les acteurs sur les différents rôles joués (au travail et en privé) [VT 6]



Posez vos questions au boucher. Que retenir ?

Il accueille les clients et il vérifie la qualité de la viande.

En dehors de la boucherie, c'est aussi le papa de Rita. Quel autre rôle joue-t-il ?

Oui, il est arbitre de football !

Étape 3 : rassembler les informations découvertes après la rencontre des différentes personnes du quartier

Les différents rôles

	Directeur de l'école	Commerçant	Artisan	Professeur	Parent
Accueillir	X	X	X	X	X
Conseiller	X	X	X	X	X
Vendre		X	X		
Accueillir		X	X		
Conseiller		X	X		
Vendre		X	X		
Accueillir		X	X		
Conseiller		X	X		
Vendre		X	X		

Au travail | *En privé*

Comment allons-nous organiser les réponses des personnes interrogées ? [MA 4.1.2]

Que vend chaque commerçant ?

Quel rôle ont-ils tous en commun ? Que fait le banquier qu'aucun autre ne fait ?

Étape 4 : classer les photos des personnes interrogées selon le critère homme/femme [EPC 2.1] [VT 5]

Les commerçants du quartier
Femme ou Homme ?

Femmes	Hommes

Dans quels lieux avons-nous rencontré le plus de femmes ?

Quand vous allez faire des achats à la boulangerie près de chez vous, est-ce toujours le cas ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Un statut - plusieurs rôles

Le boucher

Rôles : vendre de la viande, accueillir, conseiller



La banquière

Rôles : accueillir, prêter de l'argent, conseiller



La vendeuse de vêtements

Rôles : vendre, accueillir, conseiller



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir les individus qui composent une famille et exemplifier des façons de vivre qui sont transmises entre générations (P4) ;
- découvrir une organisation pratiquant l'économie sociale et solidaire ou circulaire et décrire les biens* et services* qui sont produits et leur incidence sur l'environnement local (P6).

GLOSSAIRE

BESOIN : « Sentiment de manque accompagné du désir de le faire disparaître par la consommation* d'un bien* ou d'un service. Satisfaire un besoin est indispensable à la vie, satisfaire une envie ne l'est pas. » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

BIEN : « Objet (bien matériel) ou prestation (bien immatériel) visant à satisfaire un besoin ou une envie. Un bien ou un service mis à la disposition d'une seule personne est individuel (un vêtement, la boîte à tartines d'un enfant...). Un bien ou un service mis à la disposition du public est collectif (les transports en commun, le tableau d'une classe, le livre d'une bibliothèque...). » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

BUDGET (DU MÉNAGE) : « Prévision détaillée des revenus et des dépenses (d'un ménage) pour une certaine période. » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

CONSOMMATION : « Action d'utiliser, immédiatement ou progressivement, des biens et des services dans le but de satisfaire un besoin ou une envie. » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

CROQUIS CARTOGRAPHIQUE : « Carte schématique et simplifiée destinée à mettre en évidence les composantes essentielles d'un territoire, leurs éventuels liens ou leur évolution. » (FWB, FHGES, 2022, p. 103)

DÉCENTRATION : se détache progressivement de sa centration exclusive. Il s'agit de la capacité de différencier et de se représenter mentalement le point de vue d'autrui (Demeuse & Duroisin, 2015-2016).

- Temps : l'élève se détache peu à peu du temps vécu (moment vécu de manière physique, naturel) et du temps perçu (repères* temporels fixés, le temps prend un caractère homogène et continu) et prend que certains événements ont eu lieu avant qu'il naisse.
- Espace* : l'élève se détache de son point de vue et apprend peu à peu à observer l'espace sous d'autres angles, d'autres points de vue que le sien.

DÉVELOPPEMENT DURABLE : « Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir. Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les transitions sont des transformations nécessaires pour y arriver en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socio-économiques différents et variables dans le temps. » (FWB, 2022, p. 82)

DURÉE : intervalle de temps qui s'écoule entre deux moments d'un événement.

ÉLÉMENT REMARQUABLE : repère spatial d'un paysage* ou d'un espace qui est unique, différent du reste ou qui occupe une place importante. Il permet de se situer, de s'orienter, de situer quelque chose.

ESPACE (GÉOGRAPHIQUE) : « ... l'expression espace géographique est une création spécifique des géographes...

L'espace géographique est un espace social, produit des groupes humains qui l'organisent et le mettent en valeur pour répondre à des objectifs fondamentaux : appropriation, habitat, échanges et communication, exploitation. » (Géoconfluences, en ligne)

ESPACE REPRÉSENTÉ : évocation à l'aide de codes graphiques communs, un objet ou une situation spatiale.

ESPACE VÉCU (RENCONTRÉ) : « ... comprend l'espace des pratiques quotidiennes (l'espace de vie) et l'espace des interrelations sociales (l'espace social) en tant qu'objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu ou un groupe puisse se construire. » (Géoconfluences, en ligne)

IMAGE (GÉOGRAPHIQUE) : « Image satellite ou photographie au sol ou aérienne (oblique ou verticale) d'une partie d'un territoire. Il peut s'agir d'une vue générale (paysage*) ou d'un gros plan (ex. : d'un bâtiment ou un carrefour). De plus en plus d'images géographiques sont aujourd'hui des images fournies par des satellites et diffusées par les globes virtuels. » (FWB, FHGES, 2022, p. 105)

IRRÉVERSIBILITÉ DU TEMPS (IRRÉVERSIBLE) : une fois le temps passé, il n'existe pas de retour en arrière possible.

LIEN SOCIAL : « Liens d'interdépendance entre les membres d'un même groupe social, orientés vers la satisfaction de besoins* de protection (compter "sur" les autres) et de reconnaissance (compter "pour" les autres). La prise en charge du nouveau-né par la famille, l'affiliation à des groupes sociaux (amis, associations, etc.), la participation au monde du travail, la reconnaissance de droits et de devoirs citoyens contribuent à nourrir et à renforcer le lien social. » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

MOMENT CLÉ : « Découpage du temps caractérisé par des changements et qui éclaire une (des) réalité(s) d'aujourd'hui. » (FWB, FHGES, 2022, p. 15)

MONNAIE : « Instrument économique qui a pour fonction première de servir de moyens de paiement et donc de faciliter les échanges. La monnaie fiduciaire est la monnaie comprenant les pièces et les billets. La monnaie scripturale est constituée des dépôts à vue auprès des institutions financières monétaires (on parlera plus simplement de banques commerciales). » (FWB, FHGES, 2022, p. 119)

OCCUPATION DU SOL : « Couverture physique et biologique de la surface terrestre. On peut soit identifier une occupation naturelle du sol : arbres, arbustes, herbage ... soit une occupation dite « artificielle » : constructions, revêtements de sols... À ne pas confondre avec utilisation* du sol. Évolution de l'occupation du sol : changements que l'on peut repérer en matière d'occupation du sol. Ils peuvent être positifs (réaménagement des espaces publics d'un quartier urbain central) ou négatifs (apparition d'une friche industrielle suite au départ d'une industrie). » (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

PAYSAGE : « Portion d'un territoire perçue par un observateur, il est constitué par l'ensemble des éléments observables à partir d'un lieu précis. Ses caractéristiques résultent de l'action et de l'interaction de facteurs naturels et/ou humains. » (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

PLAN : « Carte à grande échelle, relative à une portion réduite d'un territoire, soit à une échelle souvent inférieure à 1/10 000 (ex. : plan d'une ville, d'un quartier). » (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

RÈGLE : ce «... qui est mobilisé pour appréhender ce que chacun des acteurs est autorisé à faire, ce qu'il est contraint de faire ce qu'il n'a pas le droit de faire » (FWB, FHGES, 2022, p. 89).

REPÈRE SPATIAL : « Tout élément localisé dans l'espace permettant de se situer par rapport à lui. Ex. : un bâtiment remarquable, un fleuve, une montagne. » (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

REPÈRE TEMPOREL : « Tout fait historique permettant de (se) situer dans le temps. Le repère peut être une période, une rupture*, un moment* clé, un fait marquant. » (FWB, FHGES, 2022, p. 15)

REPRÉSENTATION (DE L'ESPACE) : « Supports utilisés pour représenter l'espace : plan*, carte, photographie, maquette, globe virtuel... » (FWB, FHGES, 2022, p. 84)

REPRÉSENTATION (DU TEMPS) : (calendriers, lignes du temps, agendas, frises chronologiques... supports utilisés pour représenter le temps). Ceux-ci sont constitués de repères* de temps (nom des jours de la semaine, dates, fêtes, nom des saisons, faits vécus par la classe...). Les représentations du temps permettent aux élèves de représenter des repères partagés par tous et de mettre en évidence des cycles dans le temps.

RÔLE : « Ensemble des comportements qui sont attendus d'un individu en fonction du statut* qu'il occupe dans un groupe social en particulier (par exemple, le (ou la) chef(fe) de famille aura le rôle de travailler, de subvenir aux besoins de la famille, d'éduquer ; l'enseignant aura le rôle de transmettre le savoir...). » (FWB, FHGES, 2022, p. 120)

RUPTURE : « Fait historique (un évènement, un phénomène ou une évolution) qui induit un changement majeur. Il faut noter qu'une rupture peut résulter d'un processus antérieur parfois très long et qu'elle n'exclut pas certaines continuités. » (FWB, FHGES, 2022, p. 15)

SERVICE : « Bien* immatériel, prestation. On peut citer par exemple, les transports en commun, une coupe chez le coiffeur, une visite chez le dentiste... » (FWB, FHGES, 2022, p. 121)

STATUT : « Position occupée par un individu dans un domaine de la vie sociale. À chaque statut correspond une fonction, associée à une série de droits, de devoirs, d'obligations et de rétributions spécifiques, en général fixés par une institution, au sein de laquelle le statut définit souvent la place d'un individu dans une hiérarchie. » (FWB, FHGES, 2022, p. 89).

SYNCHRONIE : « Correspondance entre des faits, entre des évènements considérés comme simultanés ». (CNRTL, en ligne)

TRACE DU PASSÉ : « Tout témoignage de l'époque étudiée, laissé par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature. » (FWB, FHGES, 2022, p. 11)

TRAVAIL POSTÉRIEUR : « Expression générique pour désigner toute reconstitution ou interprétation de faits historiques réalisée à posteriori. Il faut distinguer les travaux postérieurs qui ont un but scientifique (ex. : travail de recherche d'un historien ou d'un archéologue...), de ceux qui poursuivent d'autres objectifs : informatif (ex. : article de presse ou documentaire audiovisuel...), didactique (ex. : manuel scolaire...), récréatif (ex. : film de fiction historique, reconstitution folklorique...), politique (ex. : reconstitution lors d'une commémoration officielle...). » (FWB, FHGES, 2022, p. 11)

UTILISATION DU SOL : « Usage ou exploitation qu'en font les humains : par exemple, l'agriculture, l'habitat, l'activité économique, etc. À une même occupation* du sol, par exemple « végétation herbacée » pourrait correspondre plusieurs utilisations : un jardin résidentiel ou une prairie par exemple. De même, un type d'utilisation du sol peut recouvrir plusieurs types d'occupation : une zone résidentielle se compose de pelouses, de bâtiments, de surfaces imperméabilisées, etc. » (FWB, FHGES, 2022, p. 107)

BIBLIOGRAPHIE

- BARET, F., GÉRON, C., GOOSENS, C. & LUCAS, F. (2020). *Comprendre les mathématiques pour bien les enseigner- Tome 1 Géométrie – Grandeurs – Traitement de données*. De Boeck.
- CATRIN, M. (2006). *La structuration du temps chez les enfants de maternelle par le biais d'activités transdisciplinaires*. IUFM Bourgogne. <https://www2.inspe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/05S-TA00725.pdf>.
- CAMUSET, D. (2016). *La construction de l'espace chez l'enfant de maternelle*. duMas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410524/document>.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). (2012). (s.d.). *Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de Langue*. Dictionnaire. <https://www.cnrtl.fr/>.
- DUROISIN, N., DEMEUSE, M. (2015-2016). *Didactique des disciplines d'éveil : de l'espace aux espaces – tome 1 – Partie 1*. Presses Universitaire de Mons.
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FeSeC). (2021). *Distinguer « occupation et utilisation » du sol | Sciences humaines*. <https://fesec.scienceshumaines.be>. <https://fesec.scienceshumaines.be/distinguer-occupation-et-utilisation-du-sol/>.
- GÉOCONFLUENCES. (2012). *Espace – Géoconfluences*. Éduscol. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace#:~:text=Selon%20ce%20courant%2C%20l'espace,un%20groupe%20puisse%20se%20construire>.
- QUOY, C. (2006). *De la structuration de l'espace à la géographie*. IUFM de Bourgogne. https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0363973Y.pdf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2016). *Le temps au cycle 2*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/20/6/RA16_C2_QMON_Intro-temps_DM_577206.pdf.
- LE CROQUIS EN GÉOGRAPHIE. (2021). *Histoire – Géographie – EMC 3^e – Livre de l'élève*, 224-225.
- SIRIEIX, P. (2016). (s.d.). *Structuration de l'espace*. www.ac-grenoble.fr. http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Structuration_de_l'ESPACE_en_maternelle.pdf.
- TÉCHER, S. (2006). *La structuration de l'espace : de l'espace vécu à l'espace représenté*. Université de La Réunion. http://www.saint-martin.ien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.saint-martin.ien.13/spip/IMG/pdf/MA_c_moire_construction_notion_d_espace.pdf.