

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P3-P4

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 P3-P4

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, 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.....	55
1. Le Français Langue de Scolarisation (FLSco).....	58
2. Les Fonctions Exécutives (FE).....	62
3. L’Éducation aux Médias (EaM).....	64
4. L’Éducation relative à l’Environnement (ErE).....	66
5. L’Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).....	68
6. Le Parcours d’Éducation Culturelle et Artistique (PECA).....	70
ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ.....	77
1. Construire une pensée autonome et critique.....	88
2. Se connaître soi-même et s’ouvrir à l’autre.....	94
3. Construire la citoyenneté dans l’égalité en dignité et en droits.....	98
4. S’engager dans la vie sociale et l’espace démocratique.....	100

RELIGION.....	109
1. Travailler une question relative au religieux.....	122
2. S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions et des options de vie.....	128
3. Développer une intelligence critique et structurée du christianisme.....	134
4. S'ouvrir aux questions de la vie sociale et relationnelle.....	156
5. Découvrir et développer son identité et sa liberté.....	164
SCIENCES HUMAINES.....	181
1. Formation géographique.....	188
2. Formation historique.....	202
3. Formation économique et sociale.....	228

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, Jean Brunelli, Véronique Cambier, Ophélie Canivet, Grégory Coart, Frédéric Coché, Pascale Deconninck, Benoit Depuis, Séverine Duhayon, Thierry Evrard, Marie-Charlotte Froment, François Gochel, Sylvie Hautenaue, Jean Huberlant, Catherine Hubinon, Bénédicte Leloux, Benoit Manil, Pascale Marbaix, Vinciane Trémouroux, Benoit Wautelet.

Aux membres des différents services de la FédEFoC et de la FEsec ayant participé aux relectures :

Pascal Cornez, Bernard Dawans, Catherine Deroo, Emmanuelle Detry, Frédéric Dewez, Hervé D'Halluin, Sandrine Di Tullio, Nadia El Abbassi, Thierry Gridlet, Annick Looze, Pauline Lombard, Vinciane Misselyn, Pascale Papeux, Stéphanie Patte, Cinderella Pierard, Pascale Prignon, Cécile Race, Patrick Reuter, Caroline Rouzeeuw, Marie Sterpin, Delphine Toussaint, Christine Vanderhaeghe, Sylvie Vanhecke, Carole Vercoutter.

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, Isabelle Brichard, Thomas Claus, Hichem Dahmouche, Catherine Debu, Florence Hautier, Anne Lambillotte, Arianne Plangar, Dorothee Roelants, Eric Trouillot, Joëlle Vandenberg, Laurence Van Ostende, Dan Van Raemdonck, Christophe Vermonden, Sylvie Walgraffe.

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

École Saint-Barthélemy de Chatelineau, École Saint-Louis de Ham-sur-Heure, École Saint-Remacle d'Aye, École fondamentale paroissiale Saint-Joseph de Thieu, 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 en P3-P4 à la rentrée 2023, 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 FédEFoC 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. Des formations et de l'accompagnement seront aussi offerts pour aider chacun à se l'approprier et à le mettre en œuvre.

Frédéric Coché
Secrétaire général adjoint

Laetitia Bergers
Secrétaire générale





INTRODUCTION



PROJET ÉDUCATIF

ET 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 concurrences (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 important 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 à 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.
- LEGENDRE, 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

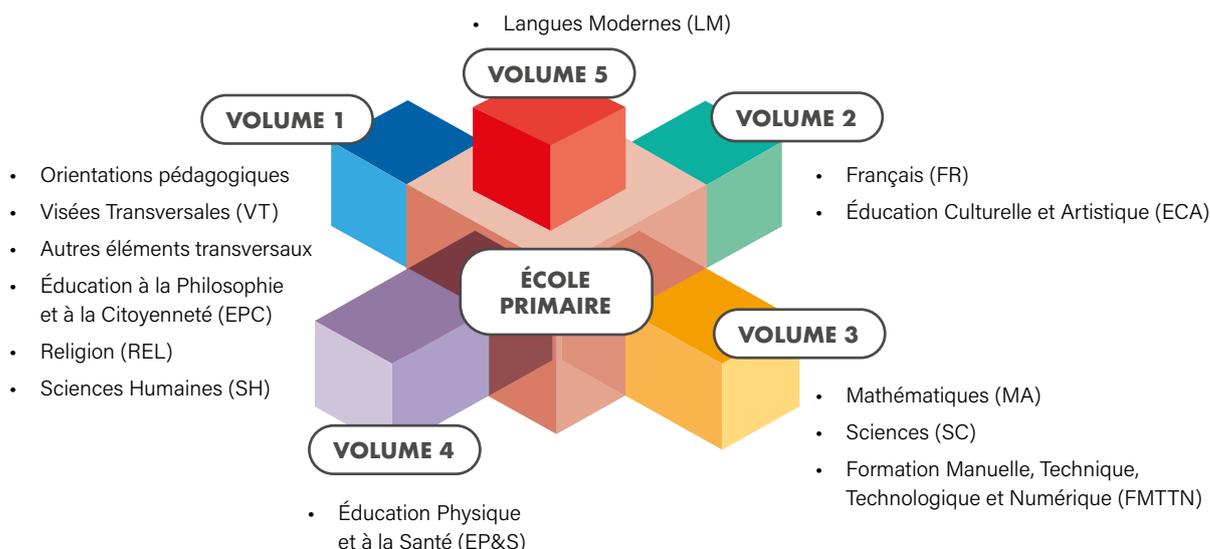
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

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 troisième et quatrième primaires est composé de cinq volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.

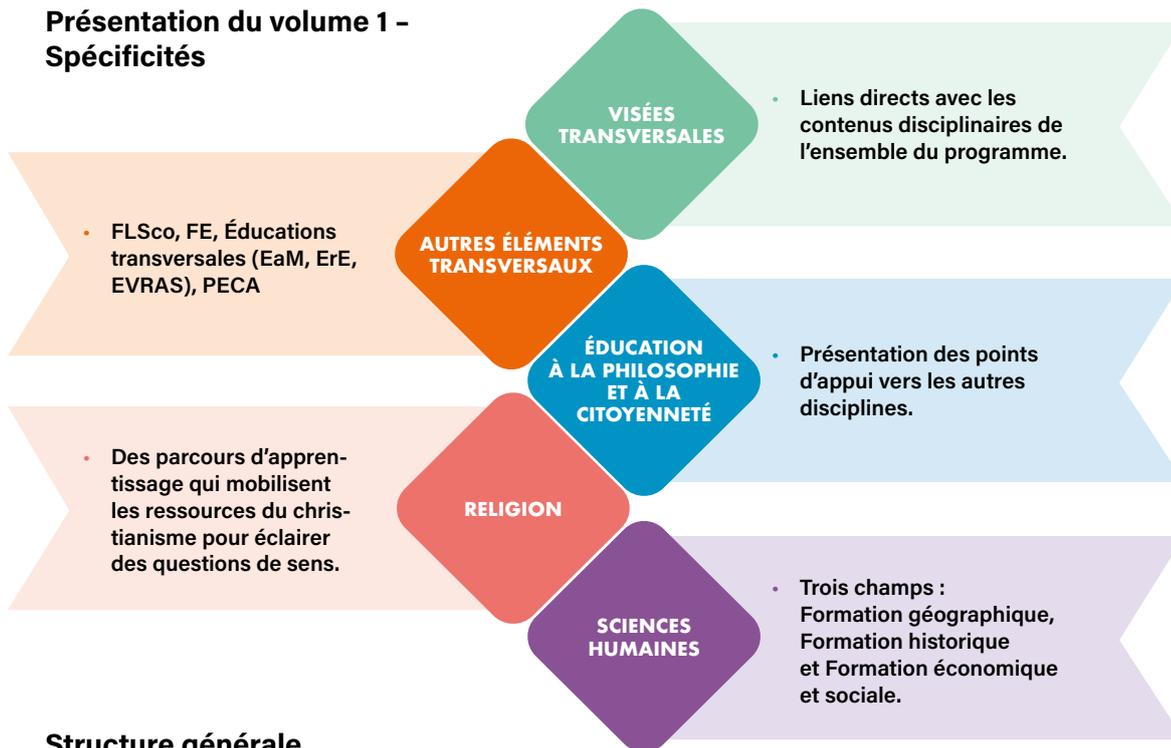


Quelques choix spécifiques

Le programme de l'école primaire :

- **est centré sur l'apprentissage.** La question centrale du programme 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 P3-P4, sur une page commune quand cela est possible.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

Présentation du volume 1 – Spécificités



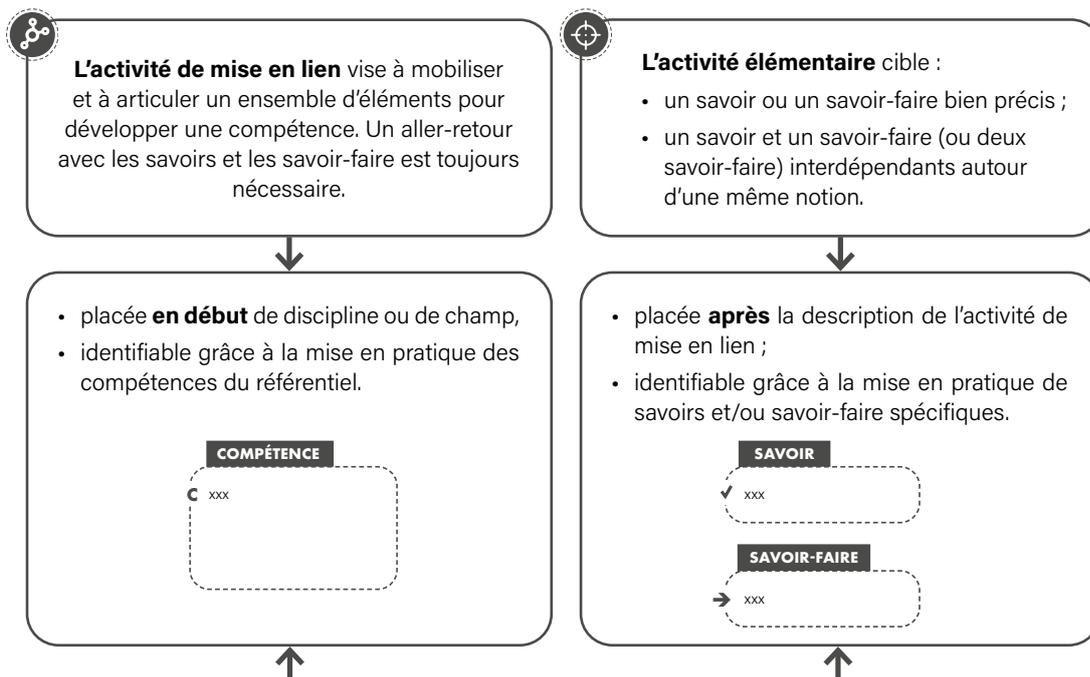
Structure générale

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 différent(e)s champs/visées. Au début de certain(e)s 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 »

The diagram illustrates the structure of a 'mise en lien' activity across two pages (192 and 193). It includes numbered keys (1-8) pointing to specific elements:

- 1**: Discipline et champ (Sciences Humaines / 1. FORMATION GÉOGRAPHIQUE)
- 2**: Titre de l'activité (CARACTÉRISER UN ENSEMBLE MORPHOLOGIQUE : L'ARDENNE)
- 3**: Compétence issue du référentiel visée dans l'activité de mise en lien (C3 : Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales)
- 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 (VT 2 Apprendre à apprendre, VT 1 Se connaître soi-même et évaluer ses autres, 1.2.2 Identifier des occupations/utilisations du sol et les associer à leur fonction, 1.4.1 Lire, annoter une représentation de l'espace, BR)
- 6**: Description de la mise en situation (Mise en situation : Nous venons de revenir de notre voyage scolaire en Ardennes. Par rapport à nos différentes découvertes de l'occupation* du sol, caractérisons l'ensemble* morphologique ardennais [1.2.2].)
- 7**: Déroulement (Étape 1 : trier puis annoter les photos prises lors du voyage scolaire en Ardennes [VT 1], Étape 2 : mettre en commun les annotations pour révéler des caractéristiques, Étape 3 : observer les produits du terroir ramenés du voyage et les associer aux caractéristiques découvertes, Étape 4 : structurer les découvertes pour garder des traces [VT 2])
- 8**: Prolongements possibles et autres idées d'activités de mise en lien (Prolongement possible : Se questionner sur sa consommation, identifier les circuits courts et sa traduction dans son propre paysage; Autres idées d'activités de mise en lien : Proposer un regard similaire vis-à-vis des activités touristiques ou sur d'autres produits (hors gastronomie) sur ce même ensemble ou sur les autres; Visiter Bruges et se questionner à propos des différentes utilisations de l'eau à proximité dans ce paysage)

- ① Discipline et champ.
- ② Titre de l'activité.
- ③ Compétence issue 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 Déroulement 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

* : Renvoi au glossaire

 : 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 P3-P4

En gras (dans les attendus) : met en évidence les différences minimales qui existent entre P3 et P4

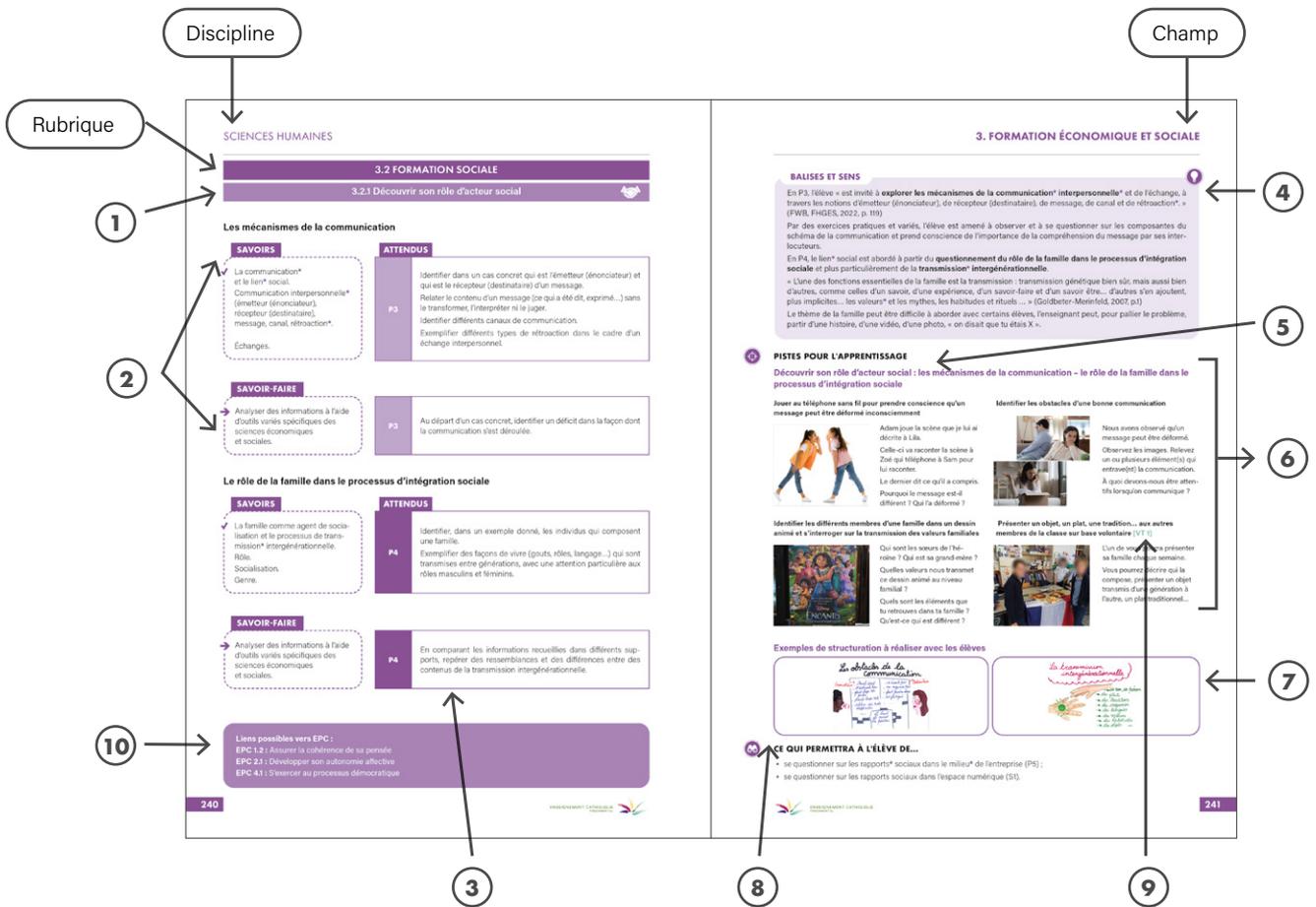
Abréviations

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4	VOLUME 5
VT : Visées Transversales	FR : Français	MA : Mathématiques	EP&S : Éducation Physique & à la Santé	LM : Langues Modernes
FLSco : Français Langue de Scolarisation	ECA : Éducation Culturelle et Artistique	SC : Sciences	HME : Habiletés motrices et expression	CA : Compréhension à l'audition
FE : Fonctions Exécutives		FMTTN : Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique	HSC : Habiletés sociomotrices et citoyenneté	EOSI : Expression orale sans interaction
EaM : Éducation aux Médias		CC : Contenu Commun (FMTTN)	GSS : Gestion de sa santé et de la sécurité	EOEI : Expression orale en interaction
ErE : Éducation relative à l'Environnement				CL : Compréhension à la lecture
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 la page de gauche).
- ⑥ Pistes ou étapes d'apprentissage pour :
 - développer le(s) savoir(s) et/ou savoir-faire identifié(s) de P3 et/ou de P4, il importe de consulter les contenus de la page de gauche pour identifier l'année/les années ciblée(s) par chacune des pistes d'apprentissage ;
 - 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.





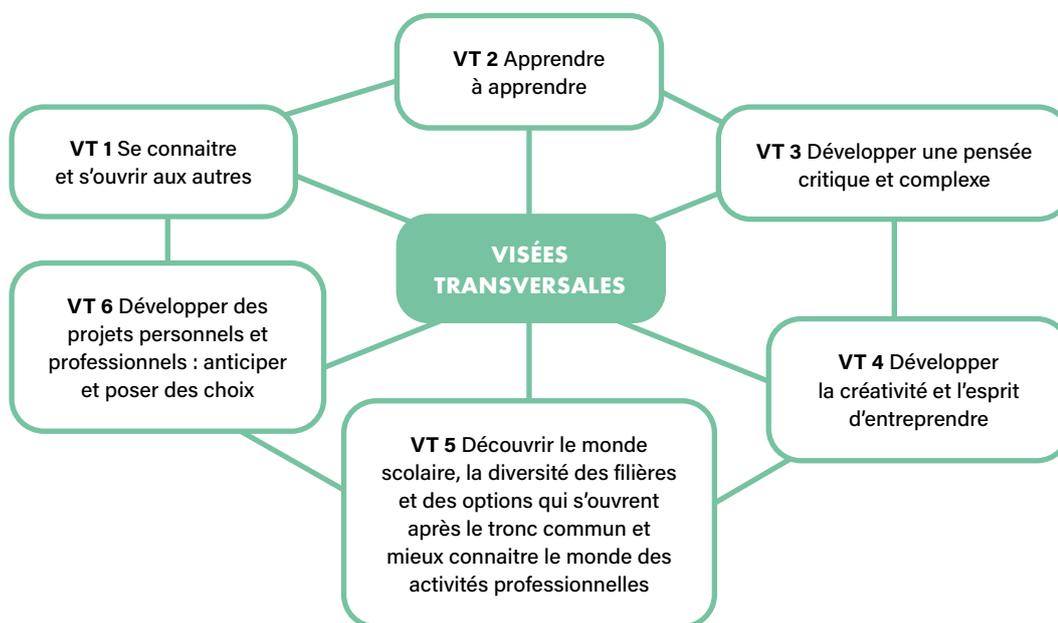
VISÉES TRANSVERSALES

INTRODUCTION	25
VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIRE 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, 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	53

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 P3-P4** qui peuvent servir de points d'appui pour développer la visée traitée. Ces exemples sont à lier avec les composantes de la visée décrite en page de gauche. La lecture s'effectue donc horizontalement à travers la double page.

Ces visées sont également développées dans les volumes 4 et 5 destinés aux disciplines d'Éducation Physique et à la Santé et de Langues Modernes. Il est donc essentiel qu'il y ait une collaboration entre le titulaire et les enseignants d'EP&S et de Langues.

1. Proviend 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 (se positionner et se décentrer* [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... (distinguer et confronter ses besoins et ses désirs [EPC 2.1]). 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 la pluralité des préférences et des règles [EPC 2.2], coopérer [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 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, pp. 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.**
- **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.**
- Varier les dispositifs pédagogiques (travail en duo, tutorat*, travaux de groupe...) afin que les élèves aient de multiples occasions de coopérer.

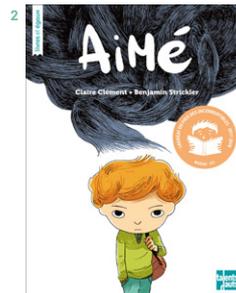
QUELLES POSTURES ?

- **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)
- Albums favorisant l'ouverture à l'autre
- Albums sur la multiculturalité



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 moyens de transports, les occupations, les moyens de communication... d'aujourd'hui avec ceux d'avant, de nos parents et grands-parents) [SH 2.3.1].

1. HANQUET, V. (2022). *Des Racines pour Grandir*. <https://desracinespourgrandir.be/>.
2. CLÉMENT, C. & STRICKLER, B. (2018). *Aimé*. Talents Hauts.
3. BERGERON, L. & GENDRON, S. (2018). *Sur le toit du monde*. Québec Amérique.
4. JEANCOURT-GALIGNANI, B. (2014). *Histoires pour vivre heureux : 14 contes de sagesse*. Bayard.
5. BRAMI, M. & DAISY, K. (2017) *Le monde est ma maison*. Saltinbanque.

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** et alimenter ses opinions personnelles (déterminismes* sociaux et culturels, croyances, valeurs, représentations...), 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'immédiateté**².

1. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Planification » [Fonctions Exécutives p. 62].

2. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Inhibition » [Fonctions Exécutives p. 62].

Exemples non exhaustifs de situations de classe en P3-P4

1.1 Développer une conscience de soi et de l'autre

- Respecter et appliquer un rituel de renforcement positif dans des situations de défis, concours et réussites diverses, de manière à développer une confiance en soi et en l'autre [EP&S - HSC3].
- Questionner l'acte de consommation à partir des notions de besoins et d'envies [SH 3.1.1] [EPC 2.1].
- Lors d'un tournoi de livres, compléter les critères* (personnages, illustrations, histoire, style, émotions ressenties) de la fiche d'appréciation du livre préféré [FR 3.8.1].
- S'autoévaluer sur les activités physiques vécues : « Où te situes-tu par rapport à l'apprentissage ? Quels sont tes domaines de prédilection et pourquoi ? Que ressens-tu lorsque tu atteins ton objectif ? » [EP&S - GSS4].
- Dans un climat de bienveillance et de respect, écouter la musique ou la chanson préférée de chaque élève. Écouter les raisons du choix de la musique/chanson [ECA 2.1].
- Identifier des éléments nécessaires à la réconciliation afin de comprendre ce qui peut guider son comportement et celui des autres [REL 3.2.1].
- Réfléchir sur les comportements favorisant ou entravant la coopération suite à une activité de lecture coopérative [EPC 4.2] [FR 3.3.9].



1.2 Développer une conscience du collectif

- Jouer à un jeu de coopération et mettre des mots sur la logique coopérative du jeu [EPC 4.2].
- Présenter un objet, un plat, une tradition ... aux autres membres de la classe sur base volontaire [SH 3.2.1].
- Suite à une réflexion commune sur l'engagement qui unit les membres d'un groupe ou d'une association, choisir celui qui correspond au mieux à ses convictions, à ses attentes, à ses besoins [REL 5.1].
- Prendre conscience des régions/pays dans lesquels la langue enseignée est utilisée [LM - AML - C3].
- Dans les différents ateliers proposés, réaliser un défi collectif de réussites individuelles en acceptant de s'entraider [EP&S - HSC3].
- Associer les photos de danses folkloriques à leur origine (pays, région) [ECA 3.4].



1.3 Développer une conscience du temps et de l'espace incluant une conscience des limites et des possibilités

- Se situer dans son environnement à partir de la découverte de son quartier, de sa ville, de son pays [SH 1.1.1].
- Se questionner sur l'importance du traitement des eaux usées pour la préservation de l'ensemble des écosystèmes à long terme [SC 2.1.2].
- Prendre conscience que le ressenti d'une durée peut être subjectif suite au vécu de 4 activités différentes de même durée [MA 3.1.3].
- Donner du sens aux règles de vie à partir d'un jeu sur les situations de vie [EPC 2.2].



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 importantes 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 représentations 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. : les classes de mots [FR 3.6.3]) 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 **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
- Synthèse présentant les éléments essentiels de la matière sous une forme vivante et dynamique, leçon à manipuler
- Recueil des démarches éprouvées par soi et/ou par les autres (tableau d'ancrage)
- Cahier* des apprentissages complété en fin de journée, dans lequel l'élève réexplique, à sa façon (phrase, schémas, exemples...), une nouvelle chose qu'il a apprise durant sa journée d'école
- Outils pour mémoriser : carte* mentale (mind map), carte* conceptuelle, fiche de procédure, référentiel...



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 corporelle, 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 P3-P4

2.1 Développer des opérations mentales de base

- À partir des éléments visuels d'un support de langue étrangère (affiche, carte, couverture d'un magazine...), identifier le type de document, anticiper les éléments du message et le lexique de manière déductive* [LM 4.1].
- Comparer des objets d'époques différentes liés à l'information et à la communication afin d'identifier des changements, des similitudes [SH 2.1.4 (1/5)].
- Confronter les informations sur les risques de danger de l'exposition à la lumière et synthétiser les découvertes [SC 3.1.3].
- Classer des musiques folkloriques selon des critères* pour établir des liens interculturels [ECA 2.4].
- Comparer la capacité de deux récipients par transvasement [MA 3.1.2].
- Observer l'algorithme pour en comprendre le mécanisme, l'explicitier et l'utiliser en calcul écrit [MA 1.2.5].
- Représenter un objet technologique en utilisant un outil de modélisation : le croquis [FMTTN 4.1].
- Lister des mots à partir d'une racine commune (ex. : terr-) afin de créer une famille morphologique et sémantique. Créer un outil visuel pour favoriser la mémorisation [FR 3.5.2 (2/2)].
- Construire une carte* mentale personnelle pour mémoriser les tables de multiplications plus difficiles [MA 1.2.3].
- Expérimenter les gestes de propulsion en milieu aquatique après s'être créé des images mentales des différents gestes à exécuter [EP&S - HME 1].



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

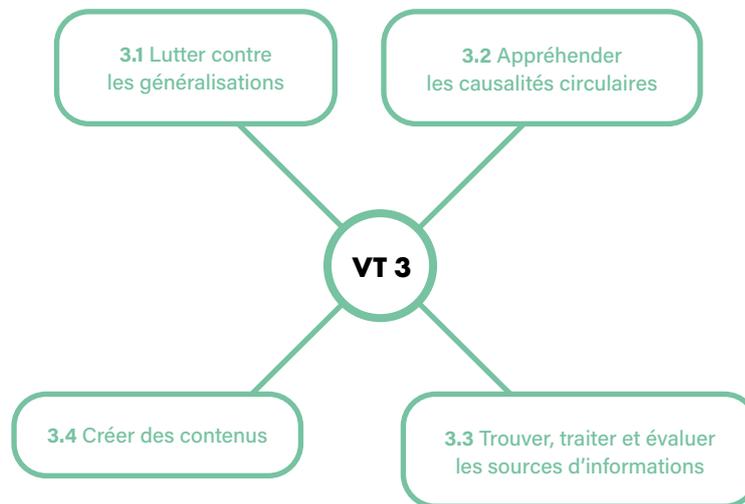
- Apprendre à respecter sa bulle et celle des autres en expliquant ce qui peut provoquer la gêne [EPC 2.1].
- Après avoir manipulé un laser et des miroirs, verbaliser les différentes caractéristiques de la lumière [SC 3.1.2].
- Après avoir expérimenté des outils sur divers matériaux, évoquer les gestes techniques d'un artiste avant de garder une trace dans son carnet [ECA 1.2.3].
- Lors d'un entretien de lecture, formuler une difficulté de compréhension, réfléchir à sa source et identifier une stratégie de dépannage [FR 3.3.1].
- Émettre des hypothèses sur les conditions de germination d'une graine de haricot. Expérimenter et rectifier ses démarches par rapport aux conditions de germination observées [SC 1.1.2].
- Analyser les résultats obtenus en effectuant un « coopérathon », discuter des stratégies mises en place et le réaliser une seconde fois en tenant compte des remarques [EP&S - AML - HSC 3].
- Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques aux sciences économiques et sociales et s'appuyer sur des outils numériques [SH 3.1 - 3.2].
- Utiliser un outil numérique (appareil-photo, tablette, gsm...) pour conserver les traces du patrimoine issues du christianisme lors d'une balade. Revenir sur les traces photographiées une fois en classe [REL 3.2.1].
- Déterminer une stratégie commune pour (re)nommer des fichiers numériques afin de faciliter leur gestion [FMTTN 5.3 - C9].
- S'enregistrer dans une production orale, se réécouter pour s'améliorer, puis reproduire le message en s'ajustant [LM 2.2.2].



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 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 rôle** 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...).

QUELLES POSTURES ?

- **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 P3-P4

3.1 Lutter contre les généralisations

- S'interroger sur les messages véhiculés par un spectacle sur l'immigration en exprimant les éléments qui ont pu surprendre [EPC 1.1].
- Exprimer avec ses mots ce que signifie pour soi : reconnaître/non reconnaître la différence ; stigmatiser/non stigmatiser la différence [REL 2.1].
- Poser un regard critique sur des publicités de jouets [SH 3.1.1].



3.2 Appréhender les causalités circulaires

- Débattre des conséquences possibles à la suite de l'extinction d'un maillon de la chaîne alimentaire [SC 1.3.2].
- Établir des liens entre des adaptations des vivants à l'environnement et leurs chances de survie [SC 1.3.2].
- Suite à un problème rencontré, utiliser les chapeaux de Bono pour prendre la solution la plus pertinente : le blanc pour cibler le problème existant ; le noir avec les risques et les obstacles ; le bleu avec les solutions possibles [EPC 4.1].



3.3 Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations

- Confronter les informations obtenues avec celles des autres suite à l'émission « 1 jour 1 question » sur « Pourquoi économiser l'eau ? » afin de réaliser une synthèse commune [SC - AML - C4].
- Distinguer les faits* et les opinions dans un texte [FR 3.3.9 (2/2)].
- Se poser des questions sur le type de collations saines pour la santé en consultant les étiquettes des emballages [EP&S - GSS 5].
- Découvrir différents moteurs de recherche et leur organisation [FMTTN 5.1].
- Évaluer le contenu des informations présentées lors de la diffusion de flash infos [MA - AML - C13].
- Retrouver le passage biblique à partir des références bibliques données [REL 3.1.1].
- Questionner la fiabilité contextuelle d'une page Internet affichée à l'écran en recherchant les traces sur l'identité de l'auteur [FMTTN 5.2 - C8].
- Poser un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs [SH 2.3.2].
- Se sensibiliser à l'éthique liée à l'informatique en se questionnant sur la fiabilité d'une page Internet [FMTTN 5.2], le droit à l'image et les fake news [FMTTN 6.1.2].



3.4 Créer des contenus

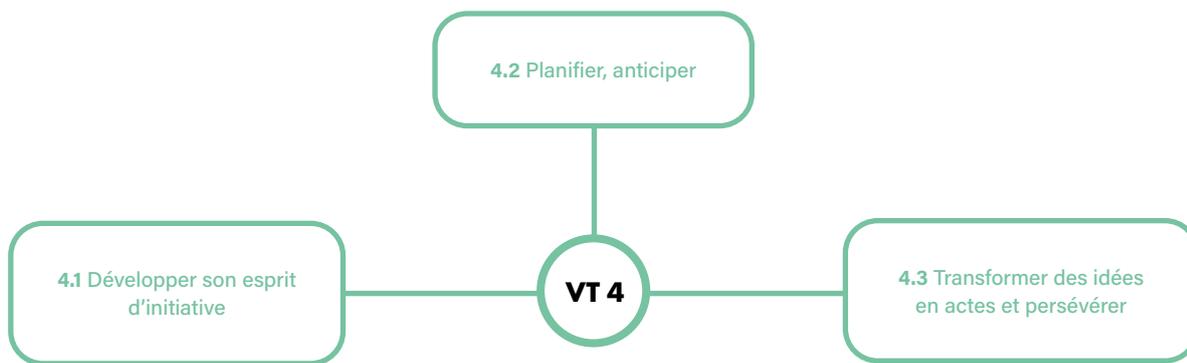
- Observer une production d'écrit projetée au tableau et trouver ensemble des pistes pour améliorer son contenu [FR 3.8.2].
- Partager une réalisation artistique créée dans le but d'apporter collectivement des pistes d'amélioration pour les différentes techniques d'exécution [ECA 3.3].
- Se préparer à parler en construisant le message à l'aide d'une structure donnée (jeu du « Qui est-ce ? ») [LM 3.2.1].



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 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**.

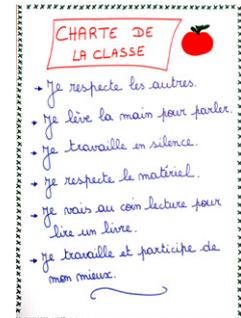
QUELLES POSTURES ?

- **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



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

L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE D'...

4.1 Développer son esprit d'initiative

- **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 P3-P4

4.1 Développer son esprit d'initiative

- Proposer ses idées pour réaliser collectivement une sculpture à la manière de Bury en utilisant diverses textures, techniques et outils [ECA 1.3].
- Imaginer une histoire en groupe. La jouer et la faire comprendre, à l'aide de son corps, au reste de la classe [EP&S - HME 5].
- Se présenter comme représentant de la classe au conseil des enfants de l'école [EPC 4.1].
- Créer un film pour mettre en avant les gestes préservant les ressources en eau. Prendre des initiatives lors de l'écriture du script et du montage vidéo [SC-AML-C4].
- Découvrir un chrétien qui s'est engagé au service du monde, le chanoine Georges Le-maître [REL 3.2.3].



4.2 Planifier, anticiper

- Anticiper le matériel nécessaire à la construction d'un sablier. Anticiper les étapes de sa réalisation [FMTTN - AML - C6].
- Discuter avec son partenaire afin de créer un enchaînement corporel synchronisé en s'inspirant des éléments découverts durant l'année [ECA 3.3].
- Planifier sa prise de parole à l'aide du modèle d'organisation OREO (Opinion-Raison-Exemples-Opinion) [FR - AML - C2].
- Expérimenter des situations d'autoarbitrage dans des jeux collectifs variés en anticipant les conséquences de certaines décisions prises et les règles [EP&S - HSC 3].
- Aménager le réfectoire de l'école pour atténuer le bruit. Repérer des idées d'aménagements possibles et planifier leur mise en œuvre [SC - AML - C6].
- Cibler les dépenses pour établir un budget [SH 3.1.2].
- Planifier une prise de parole en interaction : identifier les informations à communiquer : le jeu des jumeaux [LM 3.1.1].



4.3 Transformer des idées en actes et persévérer

- Coopérer dans une activité d'apprentissage, suite à une réflexion sur les comportements qui favorisent la coopération [EPC 4.2].
- Imaginer un rythme visuel selon le Pop Art puis faire des essais en utilisant un logiciel. Ajuster et modifier sa création pour obtenir l'effet recherché [ECA 1.2.1].
- Peindre des pierres ramassées pour en faire des « cailloux voyageurs ». Recommencer si le résultat obtenu ne semble pas satisfaisant [FMTTN 2.1 - (1/2)].
- Identifier dans le témoignage de représentants du mouvement « Youth for climate » les propos relatifs à l'analyse du contexte et des intérêts en jeu, aux valeurs, aux conséquences des choix. Imaginer des actions concrètes allant dans le sens de ce mouvement et les mettre en œuvre dans le cadre de la pastorale scolaire [REL 3.5].



VT 5 DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAITRE 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 à 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 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 en les invitant dans la 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 ?).

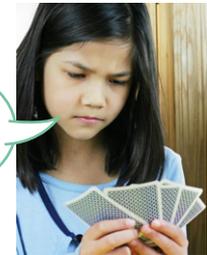
QUELLES POSTURES ?

- **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 : j'ai... qui a ... ?, mimes, 7 familles...
- Images de différents métiers comme déclencheurs de paroles
- Jeux de devinettes, jeux de rôles
- Fiches d'identité des métiers découverts
- Livres favorisant la découverte des métiers :
 - ❑ HOLL P. (2007). *Découvrir les métiers : 250 métiers pour imaginer ton avenir*. Éditions Nathan.
 - ❑ TRÉDEZ E. (2010). *L'enfonceur de portes ouvertes et cinquante autres métiers improbables*. Éditions Nathan.

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 CONNAITRE 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 sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels** ;
- **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 P3-P4

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

- Découvrir les différentes personnes impliquées pour la réalisation du spectacle de marionnettes : metteur en scène, éclairagiste, décorateur, bruiteur/illustrateur sonore... [ECA 3.1].
- Répertorier les types d'illustrations dans les écrits qui ont été réalisées par différentes sphères professionnelles : illustration, dessin, infographie, photo... [FR 3.3.8].
- Profiter de l'activité sur l'analyse du fonctionnement d'un théâtre d'ombres pour présenter Auguste et Louis Lumière et leur rôle majeur dans le cinéma et la photographie [SC 3.1.2].
- Réaliser différents dispositifs pour atténuer le bruit dans le réfectoire, en travaillant avec un menuisier, un couturier et un horticulteur [SC-AML-C6].
- Connaitre les deux facettes de la vie du chanoine Georges Lemaître [REL 3.2.3].
- Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, d'hydratation, de sommeil, d'hygiène à l'aide de professionnels du secteur de la santé [EP&S-GSS 1].
- Évoquer la réalité des convictions du pompier invité en classe et questionner leur importance [REL 2.2.2].
- S'interroger sur le nombre d'hommes travaillant au sein de l'école et la fonction qu'ils occupent [EPC 2.1].
- Organiser un échange suite à une discrimination vécue dans le cadre scolaire concernant l'accès aux filles au terrain de football. S'interroger sur le football professionnel féminin [EPC 2.1].
- Rencontrer un boulanger pour découvrir les notions de budget, dépenses et revenus [SH 3.1.2].



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

- Mobiliser les différentes techniques et connaissances apprises suite à la rencontre d'étudiants en Arts Plastiques, pour créer des œuvres qui seront exposées [ECA 1.3].
- Citer les métiers qui pourraient avoir besoin de maîtriser les formules d'aire : carreleur, architecte, couvreur... [MA 3.3.1].
- Lors de la découverte du fonctionnement du système nerveux, lister les différentes spécialités du monde médical : neurologue, anesthésiste, biologiste, cardiologue... ; préciser la fonction de ces spécialistes [SC 3.1.1].
- S'interroger sur la filière de formation pour devenir cuisinier [FMFTN 1.1].
- Développer sa curiosité vis-à-vis de la diversité des métiers grâce aux différents champs thématiques abordés (Caractérisation des personnes ; Vie quotidienne ; Transports, déplacements et voyages ; Enseignement et apprentissage) [LM].



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]. À l'école primaire, 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 de réaliser ce projet parce que...). Ces choix, sont à ce stade de la scolarité, à prendre dans des activités ou des 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 de la Fédération Wallonie Bruxelles (2022).



QUELLES DÉMARCHES ?

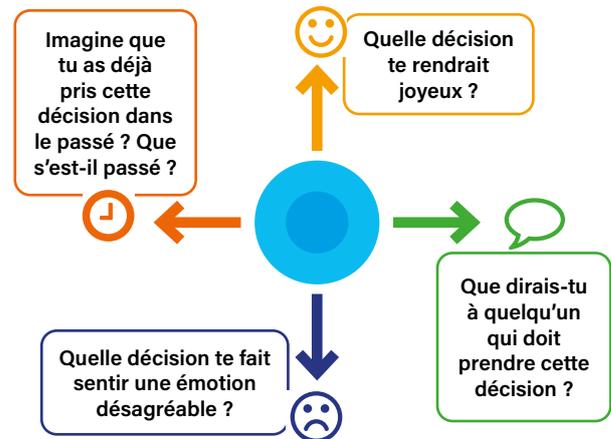
- Favoriser les dispositifs pédagogiques qui laissent la place à la **mise en projet personnel ou collectif**.
- Construire, avec les élèves, des **supports soutenant la gestion d'un projet**, de l'idée à la concrétisation.
- Offrir la possibilité aux élèves de rencontrer des personnes ayant réalisé 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 les 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 à 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 l'élève 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 P3-P4

6.1 Rassembler, articuler et incarner ses apprentissages sur :

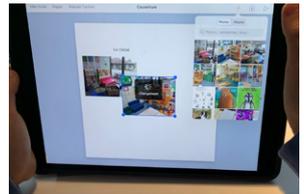
- lui-même et sur les autres ;
- le monde scolaire ;
- la diversité des filières et des options scolaires.

- Choisir une des œuvres exposées dans un musée pour la reproduire en classe et se rendre compte des difficultés de réalisation et du travail fourni par l'artiste [ECA 1.1].
- Envisager un projet pour réduire la consommation d'eau en classe sur base des résultats d'une expérience scientifique vécue [SC 2.1.3].
- Participer à une conversation collaborative sur une question liée aux stéréotypes* filles/garçons en utilisant l'oral spontané. Repérer et critiquer les arguments explicites et implicites qui influencent sa manière de penser [EPC 1.2].
- Se choisir un « livre défi » pour affiner son identité de lecteur et confirmer ses goûts [FR 3.8.1].
- Lors de la découverte de la publicité, prendre conscience de l'influence que celle-ci a sur sa propre consommation afin de la réguler [SH 3.1.1].



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

- En réalisant un reportage photographique en vue de présenter la classe à des correspondants néerlandophones, s'éveiller à l'intérêt des technologies numériques en devenant un acteur de changement possible [FMTTN - AML - C10].
- Utiliser les 4 opérations DRAS (Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer) pour réviser ses premiers jets de texte et réinterroger ses premiers choix [FR 3.8.2].
- Mesurer son temps d'activité physique hebdomadaire et se mettre en réflexion sur l'impact de la pratique d'activités physiques sur la santé et le bien-être [EP&S - GSS 5].
- Prendre conscience de l'importance de l'apprentissage des langues au sein de certains mondes professionnels [LM].
- Donner des arguments pour défendre une opinion ou un point de vue [EPC 1.3].
- Expliciter des démarches mathématiques utilisées pour comparer des grandeurs et justifier ses choix afin d'entraîner les élèves à l'argumentation [MA - C5].
- Réfléchir sur des mouvements et des positions variés avant la création d'une chorégraphie [ECA 3.2].



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 (MIND MAP) : 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.

CATÉGORIE : 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 les effets 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).

CONSCIENCE DE SOI : « ... sentiment qui caractérise pour un individu la certitude de sa propre existence. » (Kartable, 2022)

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : [glossaire REL]

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

(SE) DÉCENTRER : [glossaire EPC]

DÉDUCTIF (PENSÉE) : qui est la pensée de la « méthode expérimentale » (Meirieu, 2018). Qui part des généralisations ou de la théorie vers les productions et les expériences.

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 en ligne, 2022)

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.

INDUCTIF (PENSÉE) : qui va des faits jusqu'au concept (Meirieu, 2018). Qui part des observations pour tirer des conclusions et créer des généralisations, des théories.

INTERLOCUTEUR SOCIAL : 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 : [glossaire EPC]

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

STÉRÉOTYPE : [glossaire SH]

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

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.
- CRP. (2017). *La Communauté de recherche Philosophique de Matthew Lipman*. Philocité. https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CRP_Lipman.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>
- 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 formation historique, géographique, économique et sociale*.
- KARTABLE. (2022). *La conscience - TES - Cours Philosophie*. L'école sur internet SAS. <https://www.kartable.fr/ressources/philosophie/cours/laconscience/11213>
- LAROUSSE. (2022). Déterminisme. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9sir/24525>.
- LE BDI ORIENTATION. (2015). *Découvrir les métiers à l'école primaire* [PDF]. https://www.apel.fr/fileadmin/user_upload/documents/espaceprive/bdiorientation/BDIO_8_Decouvrir_les_metiers_en_primaire.pdf
- MEIRIEU, P. (2018). *Éthique et pédagogie*. https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CONFERENCE_AUXERRE.pdf
- PERRENOUD, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Éditeur.
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SeGEC). (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). *Entraîner 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 09-11, 36-40. SER.
- 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. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>.





AUTRES ÉLÉMENTS

TRANSVERSAUX



INTRODUCTION	57
1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)	58
2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)	62
3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)	64
4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ErE)	66
5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS)	68
6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)	70
GLOSSAIRE	73
BIBLIOGRAPHIE	75

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'ENVI- RONNEMENT (ErE)

5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATION- NELLE, 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 (FLSco)

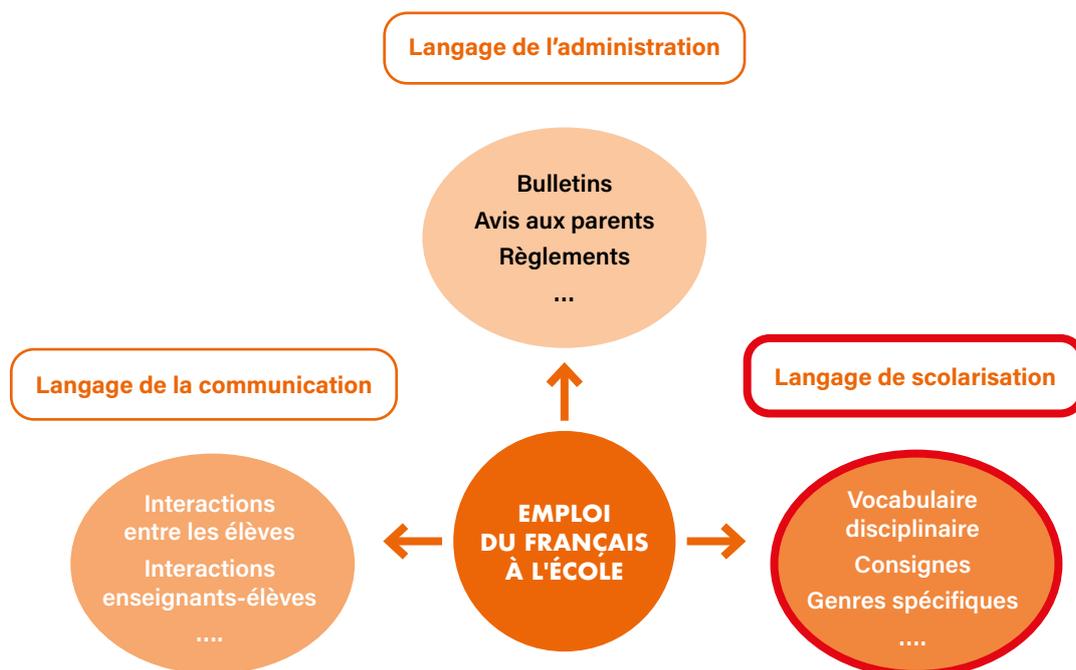
Avant son entrée à l'école, l'enfant – quelle que soit sa langue maternelle – a appris à parler grâce aux interactions avec son entourage. Il s'agit de la « langue de communication familière ». À son entrée à l'école, l'élève a acquis « les bases élémentaires de la communication : il sait demander, désigner, 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 (FLSco)** 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 FLSco

Le FLSco 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 FLSco

Selon Verdelhan-Bourgade (citée par Wauters, 2020, p. 19), il existe trois usages langagiers spécifiques au FLSco. 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, synthèses...); 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 définit ce qu'est la propagation d'un son en utilisant le vocabulaire qui s'y rapporte [SC 3.1.2].	Qu'est-ce que la propagation ? Connaissez-vous le sens de propager ? Quelle signification aurait ce mot en parlant du son ?
<ul style="list-style-type: none"> comprendre les nuances apportées par les connecteurs et les déterminants. 	L'élève collecte, observe et donne du sens aux connecteurs et aux déterminants, mots fréquents qui peuvent avoir des sens contradictoires [FR 2.5.1].	Quel sens mets-tu derrière « beaucoup » ? Ce mot a-t-il le même sens que « tous » ? Peux-tu les remplacer par « chaque » ? De quel mot « la plupart » est-il le plus proche ?
<ul style="list-style-type: none"> comprendre la polysémie de certains mots, notamment ceux issus du lexique spécifique. 	Avant de commencer la leçon sur les solides [MA 2.2.1], l'élève explique les différences qui existent entre le mot « sommet » en Mathématiques et dans le contexte d'un paysage montagneux.	Choisis trois images qui représentent le mot « sommet ». Quels sont les différents sens que tu connais pour le mot « sommet » ? Formule une phrase contenant le terme « sommet » dans le contexte mathématique.
<ul style="list-style-type: none"> expliquer ses démarches en utilisant le langage adapté (lexique, verbes opérateurs...). 	Lors d'une préparation d'un plat [FMTT 1.1], l'élève explique les différentes étapes de la recette.	Sur le panneau des démarches, indique où nous en sommes. Organise ton explication en trois étapes : quels mots vas-tu utiliser pour structurer ton idée ? Comment vas-tu former tes phrases ? (impératives)
<ul style="list-style-type: none"> lire, construire et expliquer des schémas, des tableaux, des diagrammes, des photos... 	L'élève dégage les éléments d'un schéma pour apprendre à schématiser une histoire mathématique [FR 4.3.1] [MA 1.2.2].	Que représente ce schéma ? Quel est le sens des flèches dans le schéma ? À quoi correspondent les nombres donnés ? Comment l'exprimer en une phrase ?
<ul style="list-style-type: none"> reformuler les consignes. 	Lors d'une activité de jeu de ballon [EP&S - HME 1], l'élève reformule les consignes données par l'enseignant [FR 2.3.6]. L'enseignant porte une attention particulière à certains mots de la consigne. [FR 2.5.1]	Je viens de préciser qu'il faut réaliser un seul appui entre chaque haie à franchir. Que signifie le terme « appui » ? Un élève va montrer comment franchir les haies. Formule, ensuite la consigne donnée avec tes mots ?
<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.	Comment pouvons-nous utiliser ce que nous avons découvert de JM Folon dans notre classe ? Avez-vous vu des éléments qui vous ont fait penser à ce que nous faisons en classe ? [ECA 1.4]

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 son 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 ;
- **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 ;
- **maintenir l'ambition et les exigences** pour tous les élèves, et en particulier pour ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire ;
- **activer la métacognition*** et utiliser les mots, les structures langagières qui permettent de verbaliser le mode de fonctionnement de l'élève :
 - ❑ prévoir des moments durant lesquels chaque élève a l'occasion de **s'exprimer sur les apprentissages réalisés** (utiliser les mots appris, la structure de texte apprise...)
 - ❑ **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...).

Après la leçon

- proposer **des phases de métacognition** et de **verbalisation de la pensée**, également 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 distinguent 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

- Réaliser une estimation de la réponse avant d'effectuer le calcul [MA 1.2.6].
- Arrêter ses mouvements dès le signal pour en effectuer d'autres selon les consignes données [EP&S - HME 1].
- Apprendre à inhiber un circuit neuronal réflexe lors de l'identification des reprises anaphoriques, des substituts dans un texte [FR 3.4.1].
- Réaliser le croquis d'un thermomètre malgré l'envie de le représenter de manière esthétique [FMTTN 4.1].



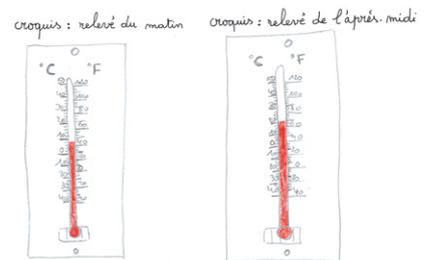
Mémoire de travail

- Mobiliser ses connaissances sur les récepteurs sensoriels et faire les liens avec les nouvelles connaissances relatives au système nerveux [SC 3.1.1].
- Résoudre des calculs mentalement en utilisant des procédures [MA 1.2.4].



Flexibilité cognitive

- Écouter d'abord le récit de saint Denis, exprimer ensuite sa perception de ce qui a été raconté et classer les éléments de la description du martyr en trois « lieux » de ses pensées personnelles [REL 1.1].
- Réaliser le croquis d'un thermomètre malgré l'envie de le représenter de manière esthétique [FMTTN 4.1].
- Oser entrer en communication dans une langue moins connue [LM 3.2.2].



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).

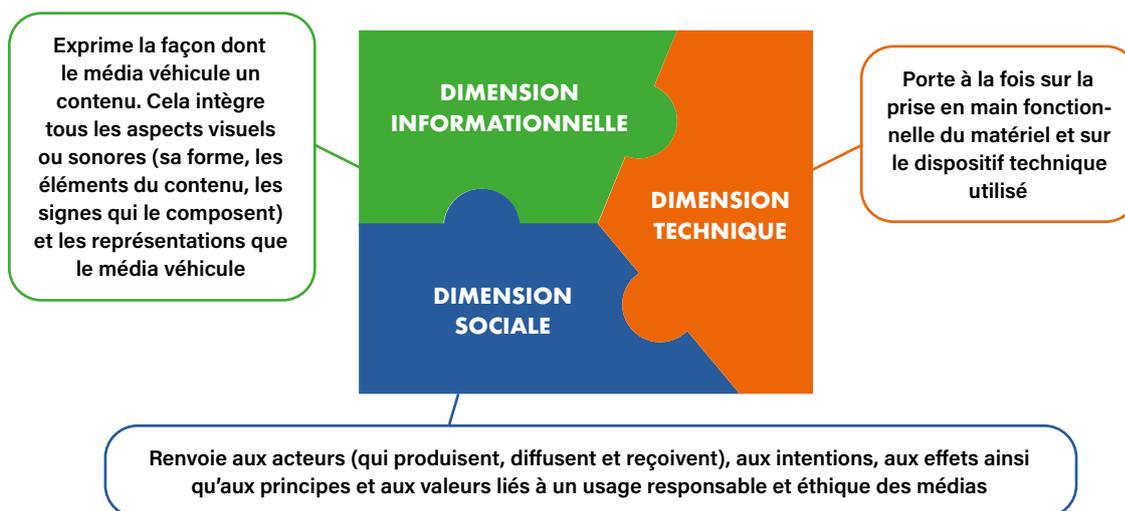
Les éléments du message peuvent être verbaux (texte) ou non verbaux : à voir (schéma, dessin, photo...), à entendre (bruitage, musique...), à toucher (vibreux du téléphone, réaction du joystick...).



L'EaM poursuit quatre objectifs complémentaires :

- développer chez l'apprenant une analyse critique des messages et des représentations médiatiques ;
- comprendre le contexte économique, social et culturel dans lequel les médias sont produits, partagés et utilisés ;
- favoriser l'apprentissage de l'expression et de la communication par les médias ;
- permettre une réflexion sur ses propres comportements à l'égard des médias, tant comme récepteur que comme émetteur ou contributeur. (FWB, 2022)¹

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

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

3.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER	EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN P3-P4
DIMENSION INFORMATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> Décrire : la voix (intensité, hauteur, pause, respiration) ; la position du corps (équilibre/déséquilibre, transferts d'appuis...) ; l'énergie des mouvements (lourd/léger, aquatique, aérien...) [ECA 3.2.2-3.2.3]. 	<p>Avant de réaliser une capsule vidéo qui présente un fait d'actualité lié à la vie de la classe (pour le site de l'école), observer des productions du même type (extraits de JT...) afin de dégager les spécificités liées au débit de parole, à la gestuelle, au cadrage...</p> 
	<ul style="list-style-type: none"> Décrire les composantes sonores (musique, voix off, bruitage...) d'un extrait scénique proposé [ECA 3.2.1]. 	<p>Repérer les éléments sonores présents dans un extrait de film, de dessin animé, d'une publicité (bruit, musique, voix). En déterminer le rôle.</p> 
	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer/donner un avis sur la présentation visuelle (mise en page, illustrations) [FR 1.8.1]. Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique [FR 3.3.8]. 	<p>Observer une affiche (ex. : incitant les gens à ne pas jeter leurs mégots de cigarette au sol). Dégager la façon dont l'illustration (la photo) a été construite pour porter le message. Évaluer le choix des éléments (contenus, couleurs...).</p> 
DIMENSION TECHNIQUE	<ul style="list-style-type: none"> Interroger une personne proche pour caractériser des habitudes de vie d'autrefois [SH 2.3.1]. 	<p>Interroger les parents et grands-parents pour caractériser l'évolution des médias (pour se divertir, pour s'informer, pour rechercher une information...).</p> 
	<ul style="list-style-type: none"> Planifier son message oral ou écrit en fonction de l'intention et du destinataire [FR 1.1.1-4.1.1]. 	<p>S'interroger sur les modalités et le support les plus appropriés pour communiquer quotidiennement les informations relatives à nos classes de dépassement à nos parents.</p> 
	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en forme et en page du texte. Utiliser les fonctionnalités dont couper, copier, coller, glisser [FMTTN 6.2]. 	<p>Comparer les commandes (boutons) de différents logiciels de traitement de texte (ou autres) et identifier les récurrences (copier, couper, annuler, enregistrer...).</p> 
DIMENSION SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres [EPC 3.1]. 	<p>Comparer des étiquettes d'une même gamme de produits (boîtes de céréales, étiquettes de pots de confiture...). Identifier les éléments qui suscitent l'envie, qui influencent l'achat.</p> 
	<ul style="list-style-type: none"> Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entraîner ou non un changement de comportement [SH 3.1.1]. 	<p>Poser un regard critique sur des publicités. Déterminer les procédés et éléments utilisés (tenues vestimentaires, ton de la voix, couleurs...) pour attirer l'attention, susciter l'envie...</p> 
	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des envies considérées comme féminines et masculines en comparant des publicités, par exemple, d'époques différentes [SH 3.1.1]. Identifier – exemplifier des stéréotypes*, des préjugés [EPC 1.2]. 	<p>Observer d'anciennes publicités¹ (de jouets, de produits d'entretien, d'électroménagers...). Questionner le choix et le rôle des personnages. Identifier un stéréotype dans le message. Comparer avec des publicités actuelles. Créer des publicités qui contrebalancent le stéréotype observé.</p>  <p>Publicité « Mousline » (1976)</p>

1. Exemple : des affiches ou des vidéos trouvées sur Internet.

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

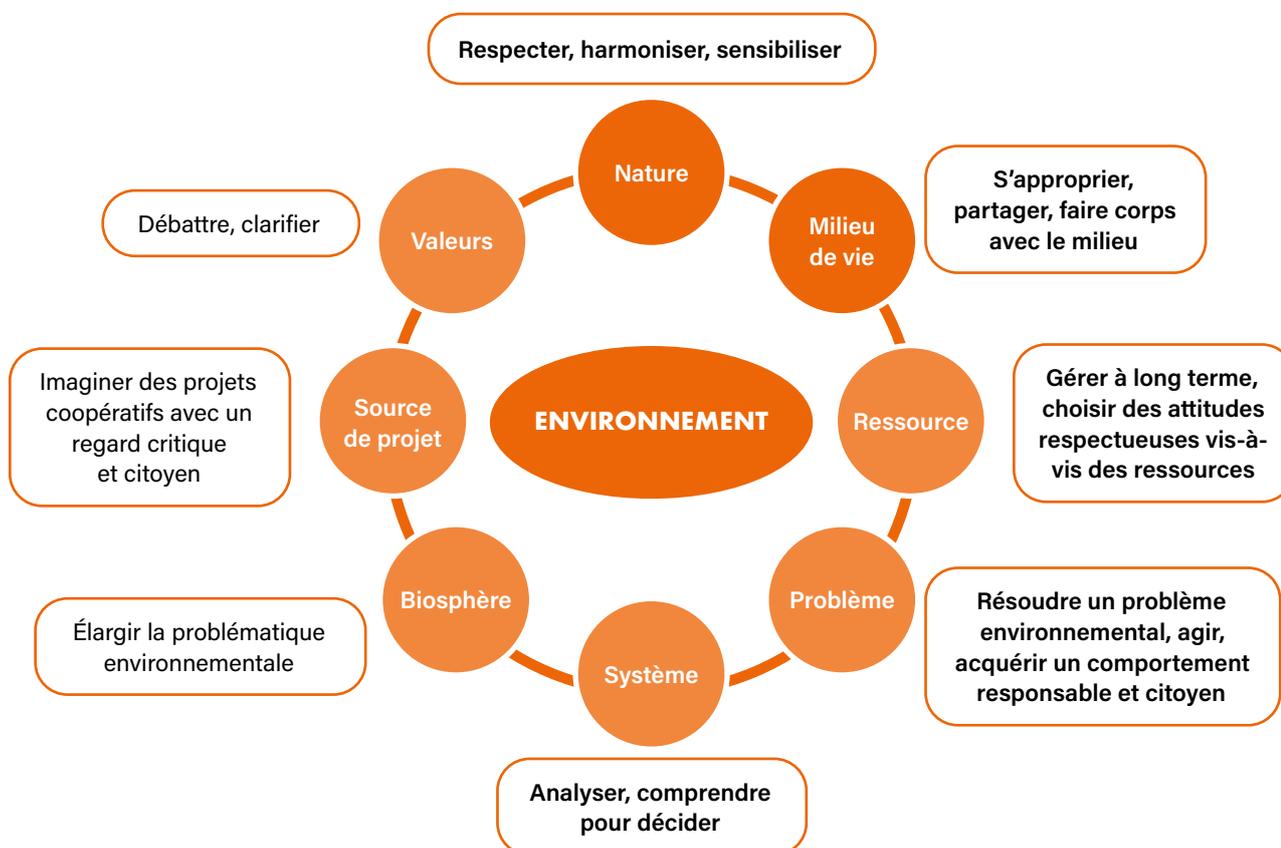
4.1 Quoi et pourquoi ?

L'environnement, dans son sens commun, c'est ce qui nous entoure. C'est donc l'ensemble des conditions naturelles (eau, sol, température, exposition au soleil, au vent...) et culturelles (pâturages, sources d'eau potable, gestion des espaces...) qui agissent sur les organismes vivants et les activités humaines. Ces activités humaines influencent elles-mêmes l'environnement.



L'ErE prône une éducation **par** l'environnement, qui vise l'épanouissement des personnes et des communautés à travers leurs relations à l'environnement et à la nature, et **pour** l'environnement, qui vise 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), l'environnement peut être abordé sous 8 facettes associ es à certaines actions à mener :



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

En P3-P4, s'ajoutent les 3 facettes suivantes :

- les ressources li es à l'environnement ;
- le comportement responsable et citoyen ;
- l'analyse et la compréhension comme aide   la décision.

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 intègre les élèves dans un « **parcours*** » **environnemental** (Réseau-IDée, s.d.) où le cœur, la tête et la main sont sollicités.



Sensibiliser les élèves aux ressources produites par la nature (eau, sol, vent, pâturages, occupation des espaces...). Ils vivent une **éducation par l'environnement**.

Sur base des questions relevées suite à diverses expériences, s'informer sur une problématique environnementale, chercher à la comprendre.

Décider et agir en citoyen responsable en prenant part à des projets environnementaux de petite ou grande envergure. Ils vivent 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 P3-P4
ENVIRONNEMENT RESSOURCE	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe : Origine de l'eau potable et devenir des eaux usées [SC 2.1.2-2.1.3]. 	<ul style="list-style-type: none"> Se questionner à propos de l'origine de l'eau du robinet et de son devenir. Imaginer des actions réalisables en classe et à l'école afin de diminuer la consommation de cet « Or Bleu ». 
ENVIRONNEMENT PROBLÈME	<ul style="list-style-type: none"> Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique [EPC 4.2]. 	<ul style="list-style-type: none"> Solliciter de l'aide pour résoudre des problèmes sur différentes thématiques (gestion de l'eau, collation saine en évitant les emballages, limitation des déchets-matière, bruit à l'école...). 
ENVIRONNEMENT SYSTÈME	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une représentation pour comprendre une réalité complexe : le cycle naturel de l'eau [SC 2.2.2]. 	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir les différents réservoirs d'eau sur Terre. Identifier comment ils communiquent entre eux et comment l'eau voyage de l'un à l'autre. 

PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- **Limitier les déchets des collations** (eau du robinet, gourde, boîte à tartines, collations collectives, éviter le papier aluminium...).
- Dans la liste des fournitures, préférer la **réutilisation**, du **matériel solide, écologique**, peu nocif, sans superflu et non jetable.
- **Éviter le gaspillage de ressources** (fermer le robinet pendant le lavage des mains, préférer le papier recyclé, le recto-verso et le recycler...).

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 ?* (www.reseau-idee.be)
- <https://environnement.brussels/guichet/outils-pedagogiques>

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

5.1 Quoi et pourquoi ?

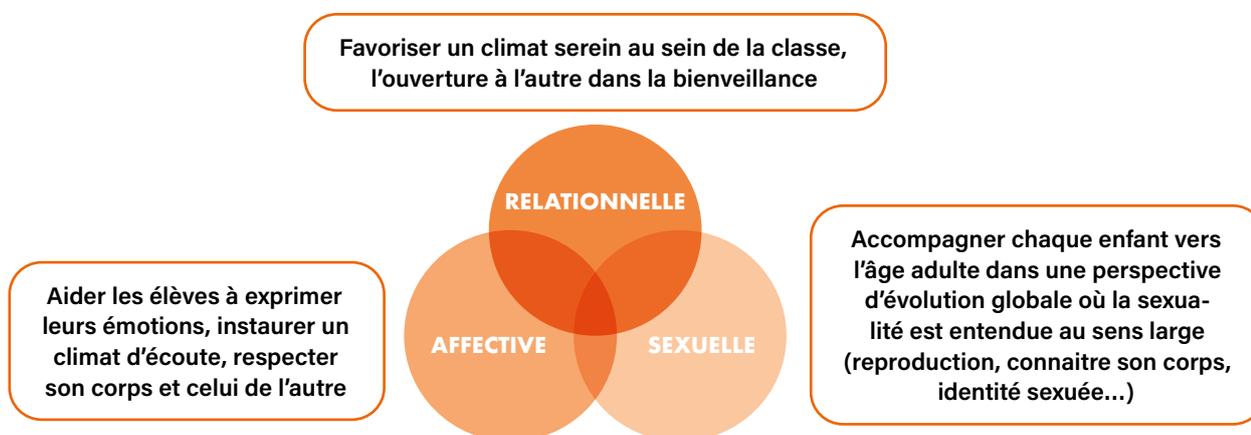
L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS*) est une éducation à la vie dans ses multiples dimensions (affective, émotionnelle, relationnelle, sociale, culturelle, biologique, sexuelle...). Elle vise à éduquer l'enfant ou le jeune, tant sur le plan de son développement relationnel 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 :

- 1. 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...);
- 2. La prévention « ciblée »** ou analyse des besoins est un processus d'information et d'accompagnement pour répondre aux vécus et aux questionnements des élèves (discrimination, respect, relations...);
- 3. 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 P3-P4 : le respect, les limites, l'intégrité, le consentement, la diversité culturelle, les relations filles-garçons..., les relations amoureuses et sexuelles (émotions, schéma corporel, grossesse et naissance...), l'identité de genre, la famille, l'amitié, la vie en groupe, les sentiments, les émotions (mettre des mots, réfléchir sur ses affects et leurs effets sur le comportement...).

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 P3-P4
DIMENSION RELATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> La famille comme agent de socialisation et le processus de transmission intergénérationnelle. Rôle. Socialisation. Genre [SH 3.2.1]. Intimité : réserver son intimité, son intégrité et celles des autres [EPC 2.1]. Respecter les droits à l'image et à la voix [FMTTN 6.1.2]. 	<p>Identifier les différents membres d'une famille dans un dessin animé et s'interroger sur la transmission des valeurs familiales.</p> <p>Apprendre à respecter sa bulle et celles des autres suite à un sentiment de non-respect survenu en classe.</p> <p>Suivre une (des) stratégie(s) pour s'assurer que le droit à l'image de chacun est respecté.</p>  
DIMENSION AFFECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement [EPC 2.1]. Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi [EP&S - GSS 3]. 	<p>Se poser des questions sur ses préférences : les cours, les goûts, les jeux, les loisirs, les couleurs, les sports...</p> <p>Découvrir les mots déposés dans la boîte à émotions pour échanger sur les différents ressentis à la suite d'une activité physique.</p> 
DIMENSION SEXUELLE	<ul style="list-style-type: none"> Décrire et expliquer le mode de reproduction et les étapes de la vie d'une plante à fleurs. Comparer la reproduction de la plante à celle d'un vivant [SC 1.3.2]. Identifier des envies considérées comme féminines et masculines en comparant des publicités, par exemple, d'époques différentes [SH 3.2.1]. Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect des orientations sexuelles [VT 1]. Évaluer et élaborer des règles du vivre-ensemble [REL 4.1.2]. 	<p>Se questionner sur la reproduction et la naissance dans un échange d'idées et de représentations (communauté de recherche).</p> <p>Relever dans une publicité des années 50 les stéréotypes* véhiculés.</p> <p>Réfléchir sur les règles qui sont négociables ou non négociables (intimité, consentement, intégrité) pour que chacun puisse trouver sa place en classe, dans l'école.</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'EVRAS*. 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.

7 thématiques d'EVRAS développées sur <http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=17860>

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, qui 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 études¹ 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 se « coconstruit » dans un partenariat entre **les équipes éducatives et des opérateurs culturels** (artistes, auteurs, cinéastes, théâtres, expositions...).

Il se concrétise par une multitude de pratiques possibles :

- inviter un artiste en résidence 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.



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.

1. <https://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>

6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

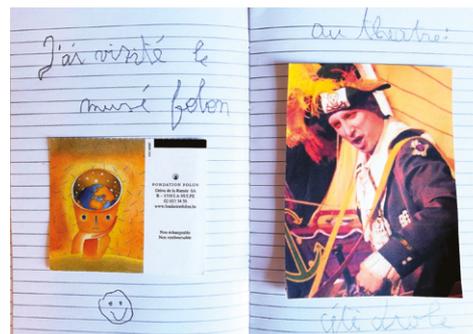
6.4 Garder des traces

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

Ce recueil de traces est évolutif et personnel.

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, textes, photos, 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...
- 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.



GLOSSAIRE

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 envisagés.

EVTRAS : « L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle est un processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'accompagner chaque jeune vers l'âge adulte selon une approche globale dans laquelle la sexualité est entendue au sens large et inclut notamment les dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique. » (Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVTRAS) en milieu scolaire, p. 3).

FONCTIONS EXÉCUTIVES : « Ensemble d'habiletés cognitives de haut niveau nécessaire à la réalisation d'un comportement dirigé vers un but. » (Roy, 2012).

HABILITÉ COGNITIVE SURPRISE : connaissance mobilisée dans des tâches similaires ou différentes, réactivée à différents moments de l'année et de la scolarité (même si elle semble maîtrisée) dans le but de consolider les réseaux neuronaux.

MÉTACOGNITION : « La métacognition consiste à inviter l'élève à prendre conscience de la manière dont il fonctionne, agit et réfléchit. Les bénéfices de la métacognition sont multiples. Elle permet aux élèves de passer d'une réflexion intériorisée à l'expression organisée de cette réflexion avec pour objectif celui d'être compris. Cette contrainte de formulation, de mise en ordre des idées, oblige l'élève à identifier précisément ce qu'il a compris et à trouver les mots pour le dire ». (Vygotski, 1934 cité dans Wauters, 2020).

Trois types de métacognition existent : proactive, avant l'apprentissage (anticiper et planifier) ; interactive, pendant l'apprentissage (vérifier et réguler) ; rétroactive, après l'apprentissage (évaluer et s'autoréguler). (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

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, 2016).

STÉRÉOTYPE : [glossaire SH]

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](https://doi.org/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). *Evrás*. <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/000000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20\(4773_20130910_155053\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/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.....	79
POINTS D'APPUI POSSIBLES.....	83
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	87
1. CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE.....	88
2. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE.....	94
3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROITS.....	98
4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE.....	100
GLOSSAIRE.....	105
BIBLIOGRAPHIE.....	107

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'EPC dans l'enseignement catholique : trois types de points d'appui possibles (voir p. 83)

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 ECA, à partir de l'observation d'une œuvre, réaliser une cueillette de questions et relever celles qui sont à portée philosophique [1.1]).

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'évènements marquants de l'actualité ou de la vie quotidienne**. En effet, les discussions peuvent aussi être organisées pour gérer des conflits, discuter 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.

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 quotidien** 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 d'un délégué de classe... Certains sujets de discussion émanent aussi **à la suite de projets** choisis par les élèves, **d'une visite** dans un lieu (musée, lieu culturel...), **d'une lecture** faite en classe ou **d'une rencontre** avec un intervenant extérieur [VT 5] (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 s'articulent **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 questionnaire 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

Beaucoup de savoirs sont des concepts (le beau, le juste, le bon...), une idée abstraite, générale et en perpétuelle construction.

« 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 ?		QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?	
	P1-P2		P3-P4		P5-P6	
Construire une pensée autonome et critique	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.		L'élève s'exerce au questionnement philosophique, organise et articule ses idées et défend une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	
Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	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.		L'élève interroge et explicite ses émotions et leurs effets sur le comportement. Il exprime, questionne et explicite ses limites pour préserver son intimité et son intégrité. Il identifie et exemplifie ce qu'est le consentement et le refus. Il questionne et dégage des pratiques pour préserver son identité numérique. Il questionne explicite la notion de genre.	
Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits	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 : en dégageant des caractéristiques de la citoyenneté, en questionnant l'importance des règles, en identifiant des situations d'atteintes à la dignité, aux droits (la liberté de la presse notamment)...		L'élève pense la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits en questionnant ce qui caractérise une pratique démocratique et en questionnant les effets des médias sur les jugements et les comportements.	
S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	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.		L'élève participe au débat dans le cadre établi collectivement. Il s'informe pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner et imagine différentes 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.

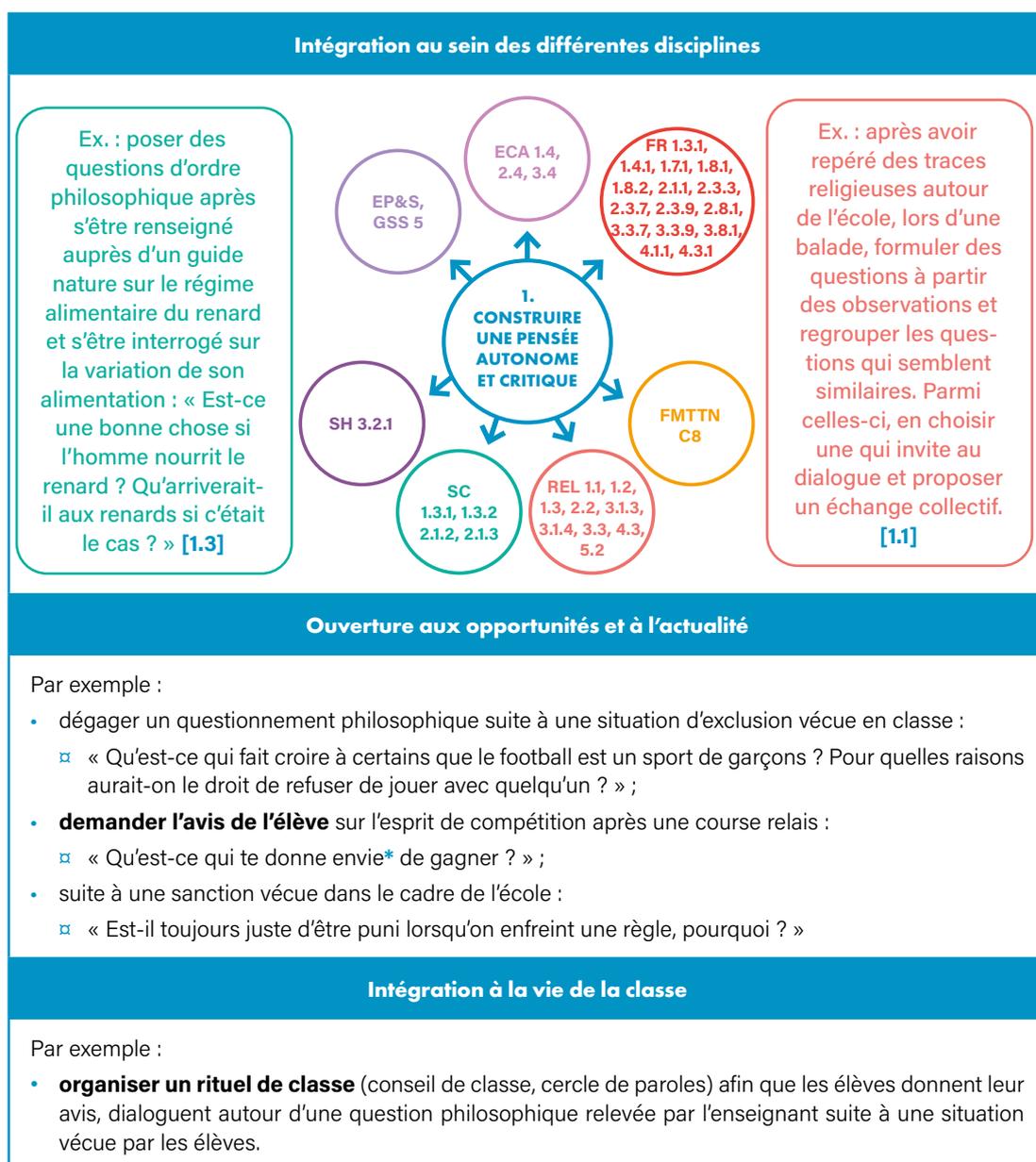
1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, EPC, 2022, pp. 26, 31, 36, 41).

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)

Intégration au sein des différentes disciplines

Ex. : après avoir écouté une chanson, analyser ses paroles : « Quels messages fait-elle passer à ton avis ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ? » et comparer les messages découverts : « En quoi ton interprétation est-elle différente de celle de ton voisin ? Pourquoi ? » [2.1]

Ex. : après avoir repéré des traces religieuses autour de l'école, lors d'une balade, formuler des questions à partir des observations et regrouper les questions qui semblent similaires. Parmi celles-ci, en choisir une qui invite au dialogue et proposer un échange collectif. [2.2]

Ouverture aux opportunités et à l'actualité

Par exemple :

- suite à **un fait* d'actualité** et les détails communiqués par la presse, **se poser des questions** sur ce qu'est **l'intimité***, **la vie privée** et jusqu'où elle est respectée ;
- suite à l'arrivée en classe d'un enfant provenant d'un autre pays, **découvrir les différentes cultures** présentes au sein de la classe et dialoguer sur les habitudes de vie de chacun pour **distinguer les usages, les règles de vie** communes ou différentes et en discuter.

Intégration à la vie de la classe

Par exemple :

- relever positivement et régulièrement, dans le cadre de la classe, ce qui compte pour chacun des élèves (en termes de règles, de normes) et dialoguer de ces différences afin d'en dégager les valeurs sous-jacentes ;
- mettre en place des **règles de vie** qui évitent **les stéréotypes* de genre** et qui préservent **l'intimité et l'intégrité* physique et morale** de chacun.



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 interculturelle. 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)

Intégration au sein des différentes disciplines

Ex. : avant de réaliser un reportage photos, définir une stratégie pour s'assurer que le droit à l'image de chacun est respecté : « Qu'est-ce que le droit à l'image ? Disposons-nous de ce droit pour chacun ? Comment procéder lorsque nous ne l'avons pas ? (avant et après la capture de la photo) » [3.1]

Ex. : assumer différents rôles (défenseur/attaquant/arbitre) lors de défis de réactivité et respecter les règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : « À quoi devez-vous être attentifs ? Quel rôle avez-vous le plus apprécié ? Pourquoi ? » [3.1]

Ouverture aux opportunités et à l'actualité

Par exemple :

- après le constat que plusieurs élèves respectent ou ne respectent pas certaines règles, poser des questions du type : « À quoi servent les règles ? Et si nous vivions sans règles, que se passerait-il ? Vivre sans règle, est-ce suivre une règle ? Y a-t-il des règles plus importantes que d'autres ? Les règles sont-elles toutes négociables ? Les règles sont-elles les mêmes dans tous les lieux (classe, réfectoire, bibliothèque, amis, famille...) ? »
- suite à une situation d'abus* de pouvoir, échanger ensemble sur des questions du type : « Comment savoir à qui obéir ? Qui peut faire preuve d'autorité ? Quelle serait, selon vous, une situation d'abus d'autorité ? Pourquoi ? »
- suite à un événement d'actualité (manifestations...), s'interroger sur le principe de démocratie en dialoguant sur des questions du type : « Pourquoi sommes-nous choqués par certaines désobéissances, amusés par d'autres et pourquoi trouvons-nous même qu'il peut être important de désobéir ? La désobéissance, fait-elle partie de la démocratie ? »

Intégration à la vie de la classe

Par exemple :

- prévoir un conseil de classe permettant de traiter ensemble les situations difficiles vécues par les élèves ;
- construire les règles de vie avec les élèves (classe, conseil, sortie...) ;
- évaluer les règles de classe construites ensemble et échanger sur leur intérêt et leurs limites.

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)

Intégration au sein des différentes disciplines

Ex. : nous venons d'apprendre qu'il est important de regarder la personne à qui on parle. Entraînez-vous lors des groupes de discussion de ce matin. En parlant, croisez le regard de chaque membre de votre groupe [4.1]

Ex. : après avoir interrogé un conseiller en gestion de l'eau sur les façons d'utiliser l'eau de pluie récoltée et avoir listé les idées proposées, se demander : « Quelles idées pouvons-nous appliquer à l'école ? » [4.2]

Ouverture aux opportunités et à l'actualité

Par exemple :

- s'interroger sur les façons de décider dans le cadre de différents projets scolaires ou autres : « Comment cette règle a-t-elle été votée ? Essayons de procéder comme ça pour les décisions à prendre dans le cadre de notre projet. » ;
- organiser des débats sur des sujets d'actualité : « Devrions-nous accueillir davantage d'immigrés ? Que pensez-vous de supprimer l'usage de la voiture dans les villes ?... » ;
- s'inscrire dans des projets sociaux de quartier (ramassage de déchets, animation dans un home, colis alimentaires...) et imaginer des possibilités d'entraide.

Intégration à la vie de la classe

Par exemple :

- organiser des élections pour désigner un délégué de classe ;
- voter pour différents projets de classe ou d'école ;
- essayer de réaliser des projets de classe en prenant des décisions à l'unanimité ;
- réfléchir sur l'impact environnemental de nos déchets, de notre consommation d'eau, d'électricité. Faire des choix pour atténuer ces impacts en coopérant avec différents organismes ou personnes extérieures.



COMPÉTENCES	ATTENDUS
C1 Élaborer un questionnement* philosophique.	P4 À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement et en dégager une question.
	P3 À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement pour en dégager une question.
C2 Assurer la cohérence de sa pensée.	P3-P4 Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté*.
C3 Prendre position de manière argumentée.	P3-P4 Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
C4 Développer son autonomie affective.	P4 Questionner et se questionner sur ses affects* ainsi que sur l'intégrité* physique et morale.
	P3 Réfléchir sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.
C5 S'ouvrir à la pluralité* des cultures et des convictions.	P3-P4 Identifier* la pluralité des préférences et des règles.
C6 Comprendre les principes de la démocratie*.	P3-P4 Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.
C7 S'exercer au processus démocratique.	P3-P4 S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.
C8 S'inscrire dans la vie sociale et politique.	P3-P4 Imaginer des possibilités de coopération et d'action.

1.1 ÉLABORER UN QUESTIONNEMENT PHILOSOPHIQUE

COMPÉTENCE

C1 Élaborer un questionnement* philosophique.

ATTENDUS

P3-P4

À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement pour en dégager une question.

SAVOIR

✓ Questionnement philosophique – philosophie.

P4

Identifier* – exemplifier*.

SAVOIR-FAIRE

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

P4

Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes... **et en dégager une question.**

P3

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

→ Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.

P3-P4

Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation...).

BALISES ET SENS



En P3-P4, tout comme en P1-P2, **l'enseignant suscite, provoque et veille à enrichir l'étonnement naturel des élèves en utilisant des « déclencheurs »** (œuvres, photos, vécu de classe, actualités...). Si c'est encore lui qui dégage la question sur la base de l'étonnement des élèves en P1-P2, en P3-P4, **l'enseignant amène les élèves à « dégager une question au départ de l'étonnement, organiser leurs idées et expliquer leur avis sur des questions de type philosophique [...] »** (FWB, EPC, 2022, p. 36).

Dans la démarche proposée par M. Lipman (2003), la première étape de l'enseignement au questionnement* philosophique est une cueillette de questions (émanant des élèves) au départ d'un élément déclencheur. Il s'agit ensuite de classer les différentes questions afin d'en faire ressortir les questions à visées philosophiques. Les questions donnant une réponse factuelle ou explicative sont traitées oralement, les questions philosophiques sont quant à elles retranscrites. Partir de deux ou trois de ces questions simultanément favorise le maintien de la motivation d'un plus grand nombre d'élèves. Pour M. Lipman, entre autres, **une question philosophique est une question à laquelle on ne peut pas donner une réponse objective ou définitive.**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

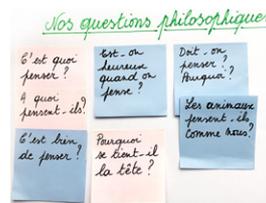
Élaborer un questionnement philosophique

Étape 1 : réaliser une cueillette de questions à partir d'une œuvre d'art [ECA 1.1 - 1.4] et d'une image qui étonnent



Observe ces deux images.
Que font les personnages ?
À quoi pensent-ils ?
Échangez sur vos observations en duos.
En quoi ces deux images t'étonnent-elles ?
Note tes questions sur les post-it.

Étape 2 : identifier* les caractéristiques d'une question philosophique [REL 1.2]



Parmi vos questions, quelles sont celles qui nous permettent de réfléchir et de discuter ensemble ?
Ce sont des questions philosophiques.
Dégageons ensemble des caractéristiques de ces questions. Qu'ont-elles en commun ?

Jouer au jeu des « Et si... » suite à un exercice incendie vécu



Nous avons vécu un exercice d'incendie et tout s'est bien passé. Et si Léa était restée coincée en classe ? Et si tu avais oublié un objet précieux ? Imagine d'autres « Et si... ». Notons-les et discutons-en.
Y a-t-il des choses qui t'étonnent dans nos échanges ? Pourquoi ?

S'interroger sur le(s) message(s) véhiculé(s) par un spectacle lors d'un « goûter philo » [ECA 3.1 - 3.4]



Vous venez d'assister à un spectacle sur l'immigration. Installons-nous en cercle. Qu'est-ce qui vous a surpris, intéressé dans ce spectacle ? Donnez un exemple.
À partir de vos questions, échangeons/réfléchissons ensemble.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une question philosophique...

permet de discuter ensemble

a plusieurs réponses possibles

fait réfléchir

Pourquoi ? Comment ? Est-ce bien ?

porte sur des valeurs : beau, bien

Un cahier philo avec... nos questions, nos réflexions, un album référent, nos dessins...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique (P5) ;
- formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions (S1).

1.2 ASSURER LA COHÉRENCE DE SA PENSÉE

COMPÉTENCE

C2 Assurer la cohérence de sa pensée.

ATTENDUS

P3-P4

Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté*.

SAVOIRS

✓ Stéréotype* – préjugé*.

P3-P4

Identifier* – exemplifier* des stéréotypes, des préjugés.

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

P3-P4

Identifier – exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.

✓ Opinion – argument.

P3-P4

Identifier – exemplifier divers avis sur une question.

SAVOIR-FAIRE

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

P3-P4

Donner des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.

→ Identifier des erreurs de raisonnement.

P4

Identifier des stéréotypes, **des préjugés.**

P3

Identifier des stéréotypes.

→ Distinguer faits*, normes*, valeurs*.

P3-P4

Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.



BALISES ET SENS



« Ce n'est généralement qu'à partir de la 3^e année secondaire que l'élève accède au concept proprement dit, soit au concept abstrait. Avant cela, il a accès à ce que l'on appelle un "pseudo concept" [...] » (FWB, EPC, 2022, p. 21), c'est-à-dire que l'élève peut utiliser le mot du concept sans en comprendre réellement le sens profond.

En P3-P4, l'élève est amené à identifier* et exemplifier* des concepts tels que le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon. Selon M. Lipman (2003), ce sont des questions sur ces concepts qu'il est intéressant d'accueillir à l'école car c'est précisément de ces domaines d'investigation que se nourrit la philosophie (Leleux et al., 2021). B.-M. Barth (2013) propose de **trouver des exemples analogues ou contrastés au concept choisi**, elle évoque des exemples OUI et des exemples NON afin de travailler l'apprentissage des concepts avec les plus jeunes (le bon c'est..., ce n'est pas...). C'est, entre autres, la discussion autour de ces exemples qui peut amener les élèves à la généralisation du concept.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Assurer la cohérence de sa pensée

Participer à une conversation collaborative sur une question liée aux stéréotypes* de genre en utilisant l'oral spontané [FR 1.3.1] [VT 5]



Prenez un temps de réflexion pour clarifier vos idées. Choisissez un démarreur de parole (je pense que, il me semble...) ou utilisez le modèle OREO. [FR 1.1] Exemplifiez votre avis.

Identifier le concept « juste » suite à la présentation d'exemples OUI et d'exemples NON



Je vous demande de trouver l'idée que j'ai en tête.

Je vous aide en vous donnant des exemples de deux sortes. Des « exemples oui » qui ont toutes les caractéristiques de mon idée et des « exemples non », qui ne possèdent aucune caractéristique de mon idée.

Distinguer les faits* de « ce que je sais » et de « ce que je pense » suite à un évènement vécu en classe



Lila finit toujours ses travaux la première, c'est normal elle est plus intelligente.

Tu dis que Lila est intelligente. Pourquoi dis-tu cela ?

Sur quels faits t'appuies-tu pour penser cela ?

Qu'est-ce que l'intelligence pour toi ? [VT 2] Peux-tu me donner des exemples ?

Relever, dans le texte sur l'accès au savoir à l'époque gallo-romaine, les normes* de l'époque qui sont devenues des stéréotypes de genre à notre époque actuelle [SH 2.1.4]

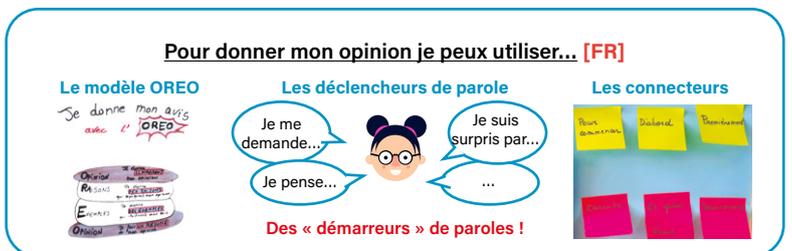
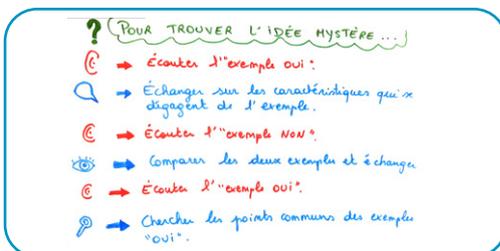
Qui va à l'école ? 1

L'école était réservée essentiellement aux enfants des villes. Si la majorité des enfants suivait le niveau primaire, le niveau secondaire était réservé principalement aux enfants de l'élite sociale et plus particulièrement aux garçons. Ainsi, l'apprentissage d'un métier attendait la plupart des enfants vers l'âge de douze ans. Quant à l'enseignement supérieur, seuls « les plus nobles rejetons de la Gaule » (Tacite, Annales III, 43) y avaient accès. Dans notre région, Autun comptait dès le 1^{er} siècle parmi les trois écoles supérieures réputées de la Gaule, avec Marseille et Trèves. Rares étaient les femmes ayant fait de hautes études, comme quelques femmes médecin à Lyon, Nîmes, Bordeaux ou Metz. Les femmes devaient être avant tout de bonnes épouses et de bonnes mères.

Quelles habitudes de vie, présentes à l'époque gallo-romaine, sont considérées comme des stéréotypes de genre aujourd'hui ? Donnez un exemple pour chaque idée relevée dans le texte.

À votre avis, pourquoi à l'époque ces habitudes de vie ne choquaient pas, pourquoi parle-t-on de stéréotypes aujourd'hui ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens (P5) ;
- déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept (S1).

1. JANEUX P. & MARCHADOUR K., (s.d.), *Éducation et écriture à l'époque Gallo-Romaine*, <http://langues-anciennes.be/IMG/pdf/1167309000.pdf>

1.3 PRENDRE POSITION DE MANIÈRE ARGUMENTÉE

COMPÉTENCE

C3 Prendre position de manière argumentée.

ATTENDUS

P3-P4

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

SAVOIR-FAIRE

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

P3-P4

Expliquer son avis, clarifier sa pensée.

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

P3-P4

Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
Répondre aux propos d'autrui.

BALISES ET SENS



Les élèves s'exercent depuis l'école maternelle à donner leur avis et à expliciter les raisons de leur choix, le plus souvent de manière spontanée. Durant cet échange, l'enseignant est garant du cadre de bienveillance à mettre en place.

En P3-P4, l'enseignant accompagne les élèves à mettre en œuvre différentes **compétences relationnelles et langagières pour organiser leur pensée et l'exprimer clairement**. Pour cela, il est essentiel qu'il apprenne à l'élève à **nuancer ses propos par « habillage »** (je pense que..., il me semble...), utiliser des connecteurs pour structurer sa prise de parole [FR 1.4.1], donner un avis, une opinion ou un argument. L'instauration d'un conseil de classe ou des rituels autour de questions philosophiques permettent, entre autres, de développer ces différentes compétences afin d'apprendre à prendre position de manière argumentée.

Lors de ces moments d'échanges, **l'enseignant met les élèves au défi de penser ensemble**. Pour ce faire, « il délaisse son autorité informative (sauf pour ce qui est des habiletés de pensée) afin d'adopter une pédagogie du questionnement. » (Gagnon et al., 2022, p. 9)



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prendre position de manière argumentée

S'initier au débat avec le rituel de « La grande question » en créant un mur d'argumentation



Positionne-toi par rapport à la question philosophique relevée lors de notre projet « Économisons l'eau ». Rejoins-tu le groupe « pour » ou le groupe « contre » ?

Quel argument avances-tu pour défendre ta position ?

Notons vos arguments sur le mur d'argumentation.

Questionner les autres pour obtenir des précisions sur leur opinion

Pourrais-tu donner un exemple ?

Pourrais-tu expliquer autrement ?

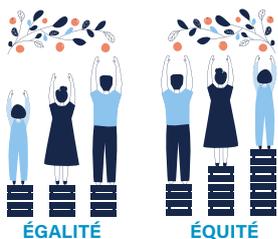
Sur quoi te bases-tu pour affirmer cela ?

Pourrais-tu expliquer ce mot ?

Marine dit que sans imagination on ne peut pas devenir un artiste. Interroge-la pour obtenir des précisions afin de mieux comprendre son point de vue. Voici quelques exemples de questions pour t'aider.

Prendre position à partir de deux situations imaginées

[FR - AML - C2] [EPC 3.1]



Laquelle des deux situations te semble préférable ? Pourquoi ?

Placez-vous avec un élève qui a une opinion différente et expliquez vos points de vue respectifs. Relevez un élément positif dans les propos de celle ou celui qui ne pense pas comme toi.

Apprendre à se décentrer* lors d'un jeu de rôles au départ d'une affirmation exprimée suite à un fait* d'actualité



« Les humains commettent les mêmes erreurs que dans le passé. » Tu es d'accord avec cette affirmation. Échange avec quelqu'un qui n'est pas du même avis et essaie de comprendre son point de vue. N'oublie pas d'« habiller » tes propos.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour me décentrer...

Je regarde les deux points de vue

Je ne porte pas de jugements

J'accepte qu'on puisse penser différemment

Je me mets à la place de...

Je suis empathique et bienveillant

Avec écoute, empathie et bienveillance

Se positionner
échanger
questionner

Se pense que...
par exemple...
Comment?
C'est comme si...
Pourquoi?
que veux-tu dire?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier* une raison, un argument dans une prise de position (P5) ;
- prendre en compte les apports et les objections de l'autre (S1).

2.1 DÉVELOPPER SON AUTONOMIE AFFECTIVE

COMPÉTENCE

C4 Développer son autonomie affective.

ATTENDUS

P4

Questionner et se questionner sur ses affects* ainsi que sur l'intégrité* physique et morale.

P3

Réfléchir sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.

SAVOIRS

✓ Émotions – sentiments.

P3-P4

Identifier* – exemplifier*.

✓ Intimité*.

P3-P4

Identifier – exemplifier ce qui relève de l'intimité.

✓ Besoin* – envie* – désir.

P3-P4

Identifier – exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.

✓ Genre – identité de genre – orientation sexuelle.

P3-P4

Identifier – exemplifier des stéréotypes* de genre.

✓ Consentement* – refus.

P3-P4

Identifier le consentement et le refus.

SAVOIR-FAIRE

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

P3-P4

Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.

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

P3-P4

Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres.
Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.

➔ Différencier besoins et désirs.

P3-P4

Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.

BALISES ET SENS



Cette rubrique trouve des **points d'appui** dans des savoirs et des savoir-faire d'**ECA** (ressentis et émotions), de **SH** (besoins*, désirs, stéréotypes*, droits de l'enfant), de **FMTTN** (droits à l'image et préserver son identité numérique). Ce n'est que depuis 1989 qu'une **Convention relative aux droits de l'enfant** reconnaît juridiquement **l'enfant en tant que personne détentrice de droits [EPC 3.1]**. L'égalité* de droit doit être affective, réelle ou substantielle et l'autorité ne peut pas être prétexte à l'abus* de pouvoir (Leleux, 2008). La vie privée, le respect de l'intimité* font partie de ces droits. Il importe donc d'en informer l'élève. Le droit à l'intimité ne va pas sans le devoir de respecter celle de l'autre. C'est, entre autres, à partir de situations vécues (à l'école) ou à partir d'albums jeunesse, que les droits des enfants liés à l'intimité peuvent être abordés (« Mon amie a lu mon journal intime, en a-t-elle le droit ? », « Sophie est entrée alors que je me déshabillais, je ne voulais pas ! »...). Mettre ses limites et pouvoir dire non est parfois difficile, surtout face aux adultes (encore plus face aux adultes de confiance) mais également face à ses pairs (surtout lorsqu'il y a un lien d'amitié). **Discuter avec l'élève de la notion de consentement*** : comment dire oui en se laissant le droit et le temps d'analyse et de réflexion, trouver ensemble des pistes pour exprimer son refus. Cet apprentissage vécu dès le plus jeune âge **permet de désamorcer ou d'agir préventivement face aux différents types d'agressions** (physiques, morales ou sexuelles) que l'élève peut rencontrer [EVRAS].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Intimité - Préserver son intimité, son intégrité* et celles des autres

Choisir les photos de classes vertes à placer sur le blog de l'école [FMTTN 6.1]



Pourquoi ne pouvons-nous pas publier toutes les photos de nos classes vertes ?
Qui a accès au blog ?
Quelles sont les photos qui relèvent de l'intimité et celles que nous pouvons partager ?

Apprendre à respecter sa bulle et celles des autres suite à un sentiment de non-respect survenu en classe [VT 1]



Certains ont le sentiment d'être parfois opprimés par d'autres. Nous allons faire un exercice. Par deux, l'un ferme les yeux, l'autre s'approche sans le toucher. Que ressentez-vous lorsque la personne est proche de vous ?
Qu'est-ce qui peut être dérangeant lorsqu'on est trop proche de quelqu'un ?

Classer des situations de vie selon qu'elles relèvent de l'intimité ou non [EVRAS] [VT 1]



Classe les situations sous la porte fermée (intime) ou sous la porte ouverte (publique)*.
Pourquoi as-tu placé ce dessin sous la porte fermée ?
Et toi, Théo, pourquoi l'as-tu mis sous la porte ouverte ?

Jouer des situations pour apprendre à exprimer ses limites [ECA 3.3]



Comment vas-tu exprimer verbalement ton désaccord ? Quelle intonation vas-tu employer ? Quels autres moyens pourrais-tu trouver ? Comment peux-tu exprimer ton refus sans utiliser la parole ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

L'intimité c'est...

- ce qui n'appartient qu'à moi, ce qui est personnel et que je ne montre pas à tout le monde.
 - mes parties intimes
 - mon journal intime
 - des secrets
 - ...
- lorsque j'ai envie d'être seul(e).
 - jeux faire filé
 - jeux me laver
 - jeux m'habiller
 - ...

Comment dire **NON** pour préserver mon intimité ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exprimer ses limites et identifier* celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles (S1).

1. DRSP Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale et Direction régionale de santé publique de Chaudière-Appalaches. (2014). *Les petits découvreurs de la sexualité ! Activité pédagogique préscolaire en prévention de l'agression sexuelle, Guide de l'enseignant*. Québec.

2.2 S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES ET DES CONVCTIONS

COMPÉTENCE

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

ATTENDUS

P3-P4 Identifier* la pluralité des préférences et des règles.

SAVOIRS

✓ Règle - loi* - norme*

P3-P4 Identifier-exemplifier* : distinguer différents types de règles et de normes.

✓ Culture(s)/ multiculturalité*.

P3-P4 Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.

SAVOIR-FAIRE

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

P4 Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.

P3 Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.

→ Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.

P3-P4 Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.

→ Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.

P3-P4 Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.

BALISES ET SENS



Dès la naissance, l'enfant est guidé par des pulsions. Il doit apprendre petit à petit les normes*, les règles et les lois* qui régissent notre société (Galichet, 2010).

L'enfant apprend d'abord les règles et usages de sa famille, puis les normes s'élargissent en même temps que son spectre social s'agrandit. Les normes familiales diffèrent d'une famille à l'autre, même au sein d'une culture identique. **Observer ces différences, les comprendre, les interroger sont des enjeux de l'EPC car les normes font partie intégrante de la vie en société.** Dégager les valeurs* de certaines normes, échanger autour de celles-ci peut permettre à l'élève de s'ouvrir avec **décentrement*** et **esprit critique*** à la pluralité* des cultures et des convictions de notre société actuelle.

Lors de la construction des règles de vie de la classe, échanger sur les règles négociables et celles qui ne le sont pas [REL 4.1.2] permet à l'élève de faire une première distinction entre les différents types de règles.

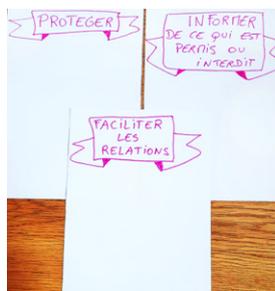


PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Règle - loi - norme

Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes

Associer une règle de vie (maison, école, société) à sa fonction pour distinguer différents types de règles de vie



Écris une règle par post-it.

Colle-le sur l'affiche qui correspond à la fonction de la règle.

Pourquoi as-tu collé ton post-it sur ce panneau ? Argumente.

Pourquoi cette règle peut-elle se trouver sur deux panneaux ? Quel panneau pourrions-nous ajouter pour cette nouvelle fonction ?

Distinguer une règle négociable et une règle non négociable à partir de la charte de la classe [REL 4.1.2]



Parmi ces règles, lesquelles sont négociables ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui rend une règle négociable ? Classons nos règles en 2 colonnes.

Quel est l'intérêt de ces deux types de règles ? Donne d'autres exemples.

Donner du sens aux règles de vie à partir d'un jeu sur les situations de vie



Pioche une carte situation. Identifie* la règle. Est-elle respectée ? Aurais-tu le droit de ne pas suivre cette règle ? Pourquoi ? Quelles en seraient les conséquences ? Quel est l'intérêt de fixer des règles ?

Découvrir la pluralité des normes dans d'autres cultures après avoir visionné le film « Bébés »¹



Pendant le film, repère des informations sur la manière dont le bébé se nourrit, se divertit et comment l'adulte s'occupe de lui [FR 2.1.2].

Quelles sont les normes repérées qui sont différentes de celles que tu vis dans ta famille ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

À quoi ça sert une règle ?



Une société multiculturelle*

	d'aliments	de jeux	d'usages
Une variété...	• lait de sa maman...	• roches. • os...	• bébé indépendant. • joue vite avec les autres enfants...
	• bouteille, apprend très vite à manger de la nourriture comme une banane...	• yoga. • promenade au parc, à vélo. • nage dans un jacuzzi...	• bébé dépendant de ses parents. • exposé aux autres bébés lorsqu'il est avec ses parents...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois (P5) ;
- expliciter les différentes catégories de normes morales et légales (S1).

1. BALMÈS T. (2009). *Bébés*. Documentaire. Studio Canal.

3.1 COMPRENDRE LES PRINCIPES DE LA DÉMOCRATIE

COMPÉTENCE

C6 Comprendre les principes de la démocratie*.

ATTENDUS

P3-P4 Identifier* ce qui caractérise une pratique démocratique.

SAVOIRS

- ✓ Démocratie – autoritarisme*.
- ✓ Équité* – égalité*.
- ✓ Justice.

✓ Liberté – égalité de droits.
(Déclaration universelle des droits de l'homme – Convention internationale des droits de l'enfant).

✓ Citoyen*-citoyenneté*.

P4 Identifier – exemplifier*.

P3-P4 Identifier – exemplifier.

P3-P4 S'identifier comme citoyen en dégagant les caractéristiques de la citoyenneté.

SAVOIR-FAIRE

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

P4 S'identifier comme citoyen en dégagant **les** caractéristiques de la citoyenneté.

P3-P4 Interroger les limites des libertés individuelles.
Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.

P3 S'identifier comme citoyen en dégagant **des** caractéristiques de la citoyenneté.

➔ Reconnaître l'égalité devant la loi.

P3-P4 Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.

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

P4 Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.

P3 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.

P3-P4 Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.

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

P3-P4 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



Être citoyen* dans un pays démocratique renvoie, bien entendu, aux droits et aux devoirs de chacun des individus mais comporte également une **dimension sociale et psychologique**. La citoyenneté n'est donc pas seulement une relation juridique entre un état et un individu mais implique des **sentiments d'appartenance, d'identité, d'inclusion, de participation, d'engagement social...**

Travailler autour des **droits des enfants** avec les élèves, permet d'aborder les concepts de citoyenneté, d'égalité*, d'équité*, de justice et de démocratie*. La liberté d'expression, par exemple, est un droit fondamental de nos sociétés démocratiques, proclamée dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. **Les médias ont donc une fonction très importante en démocratie** car ils sont **les relais des opinions des citoyens, des informations et jouent un rôle de contrôle au nom des citoyens**. Il est, dès lors, important de montrer aux élèves **qu'une démocratie ne fonctionne que si les citoyens sont actifs**. Ainsi, si les deux principes qui sous-tendent la démocratie, **l'autonomie individuelle et l'égalité**, sont bafoués, le citoyen a le droit de réagir (militar, mobiliser l'attention) afin de la cultiver.

L'actualité (presse pour enfants, situations de classe) permet d'aborder ces concepts avec une certaine prise de recul.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Comprendre les principes de la démocratie

S'interroger sur la notion de la liberté de la presse à partir de l'émission « Un jour, une question » [FR 2.1.2 - 2.3.4]

C'EST QUOI
LA LIBERTÉ D'EXPRESSION

???

Nathanaël, 6 ans

1jouractu <https://www.1jouractu.com/france/cestquoila-liberte-dexpression#:~:text=La%20libert%C3%A9%20d'expression%20est,l'homme%20et%20du%20citoyen>

Qu'as-tu retenu de l'émission ? En quoi la liberté de la presse est-elle importante selon toi ?

Certains pays ne la respectent pas, qu'en penses-tu ? Est-ce cela l'abus* de pouvoir ?

Pour quelle raison d'après toi, cette liberté est un droit précieux ?

Échanger sur la citoyenneté suite à la lecture d'un article sur Nafissatou Thiam [EaM] [FR 3.1.2 - 3.3.4]

LIFESTYLE VIDEO Q

"Maman, ils m'ont appelé "la noire" à l'école. Mais je ne suis pas noire, je suis brune"

<https://www.7sur7.be/home/la-jeunesse-difficile-de-nafi-thiam-ce-n-etait-pas-facile-tous-les-jours~a7369d9e/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Pourquoi certains se demandent si elle est vraiment belge ? L'origine étrangère empêche-t-elle d'être une citoyenne belge ? Quels sont les droits et les devoirs d'un citoyen belge ? Qu'est-ce qu'agir en bon citoyen à l'école, dans la rue, au club de sport ?

S'interroger sur les droits de l'enfant suite à la vidéo de l'UNESCO sur le droit à l'éducation [FR 2.1.2 - 2.3.4]



<https://fr.unesco.org/news/ce-que-vous-devez-savoir-droit-leducation>

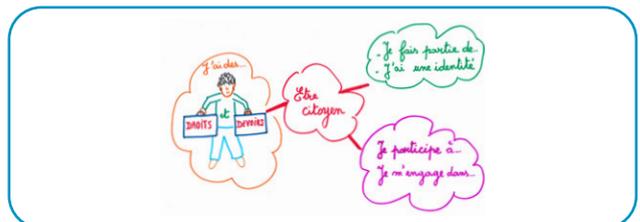
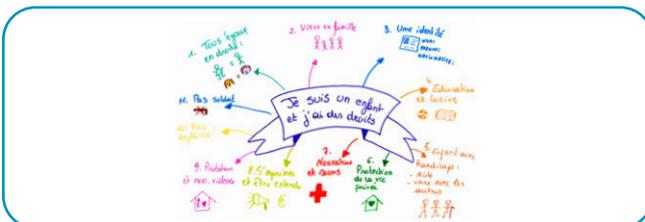
Pourquoi le droit à l'éducation est-il important ? Ce droit a-t-il toujours été présent dans notre pays ? [SH 2.1.4 5/5] Connais-tu des pays où ce droit est bafoué ? Pourquoi les enfants ne sont-ils pas tous égaux par rapport à ce droit ? Trouves-tu cela juste ?

Identifier* des situations liées à du harcèlement suite à l'intervention d'un partenaire en prévention au harcèlement



Regroupez les photos de situations qui vous paraissent harcelantes. En quoi les considérez-vous comme du harcèlement ? Dans une telle situation, que ferais-tu ? Qui pourrait t'aider ? Écris sur chaque doigt de la main une personne qui pourrait te venir en aide.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques (P5) ;
- identifier* le rôle de l'information et de la liberté de la presse en démocratie (S1).

4.1 S'EXERCER AU PROCESSUS DÉMOCRATIQUE

COMPÉTENCE

C7 S'exercer au processus démocratique.

ATTENDUS

P3-P4 S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.

SAVOIR

✓ Règles - lois* - normes*.

P3-P4 Identifier* - exemplifier* : distinguer différents types de règles et de normes.

SAVOIR-FAIRE

➔ Construire le cadre du débat.

P3-P4 Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).
Mettre en œuvre le cadre du débat.

➔ Débattre collectivement.

P3-P4 Formuler des arguments en lien avec le débat.
Exprimer son accord ou son désaccord.
Assumer différents rôles.
Dégager collectivement des idées du débat.

➔ Décider collectivement.

P3-P4 Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.
Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

BALISES ET SENS



Il est intéressant que les élèves puissent **participer à la construction du cadre de leurs débats (espace, règles, objets...)**, cela peut leur permettre de mieux le comprendre, d'y adhérer et de le respecter plus aisément. Ces débats contribuent à la construction d'esprits éclairés et critiques [VT 3] : les élèves, en mettant à l'épreuve leurs opinions, leurs idées, leurs avis (en les questionnant, en formulant des arguments, en exprimant leurs accords et leurs désaccords, en dégageant les idées importantes...) peuvent améliorer le vivre-ensemble.

Afin de s'exercer réellement au processus démocratique, il est nécessaire que les élèves aient **l'opportunité de pouvoir décider régulièrement**, et cela, de différentes manières et dans différents contextes à propos de situations réelles et variées (choix de projets, de personnes, de solutions à un problème...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

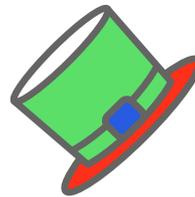
S'exercer au processus démocratique

Voter pour choisir l'ordre dans lequel nous inviterons les auteurs à venir en classe [VT 5]



Voici la liste des 5 auteurs choisis. Tu as 5 points à attribuer. Distribue tes points selon tes préférences. Comme nous l'avons décidé, c'est l'auteur qui remporte le plus de points qui sera invité en premier.

Utiliser les chapeaux de De Bono¹ pour prendre une décision suite à une situation problème [VT 3]



Explique le problème en portant le chapeau blanc. Avec le chapeau noir, liste les risques et les obstacles. Sois créatif avec le chapeau vert !

Prends le chapeau bleu pour décider de la solution la plus intéressante parmi celles proposées.

Voter à l'unanimité pour une règle lors du conseil d'école



Que faudrait-il ajuster à la règle pour qu'elle soit adoptée à l'unanimité ? Quelles propositions faites-vous ? Pourquoi ? Quels compromis seriez-vous prêts à faire ? Est-ce réalisable et pourquoi ?

Élire un représentant de la classe au conseil des enfants de l'école



Comment organises-tu ta campagne électorale ? Quelles sont les règles ? Quels sont tes engagements, tes forces ? Comment se passe le vote secret ? Pourquoi doit-il être secret ? Qui participera au dépouillement ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



- ✓ J'observe les faits.
- ✓ Je comprends les informations sans interpréter.



- ✓ J'exprime mon sentiment.
- ✓ Je dis mes impressions.



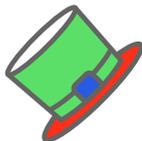
- ✓ Je dis toutes mes idées pour trouver une solution aux problèmes.
- ✓ Je suis créatif/créative.



- ✓ J'exprime les dangers, les risques.
- ✓ Je ne suis pas d'accord... car...



- ✓ J'exprime ma solution idéale.
- ✓ Je critique de manière constructive.



- ✓ Je structure les idées.
- ✓ Je note la (les) solution(s) à retenir.

Pour décider, je peux...

- Voter oui - non
- Voter à l'unanimité
- Voter avec des points à répartir
- Voter avec l'arbre des couleurs



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- participer au débat dans le cadre collectivement établi (P5/S1).

1. DE BONO, E. (2017). *Les 6 chapeaux de la réflexion : la méthode de référence mondiale*. Eyrolles.

4.2 S'INSCRIRE DANS LA VIE SOCIALE ET POLITIQUE

COMPÉTENCE

C8 S'inscrire dans la vie sociale et politique.

ATTENDUS

P3-P4 Imaginer des possibilités de coopération et d'action.

SAVOIR

✓ Entraide – Coopération.

P4 Questionner* – expliciter*.

P3 Identifier* – exemplifier*.

SAVOIR-FAIRE

→ S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.

P3-P4 S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.

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

P3-P4 Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.
Questionner les forces et les limites de la coopération.

→ Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).

P3-P4 À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.

4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE

BALISES ET SENS

« L'éducation à la citoyenneté* vise à faire acquérir 3 compétences : l'autonomie individuelle (intellectuelle, morale, affective et la capacité à (dés)obéir librement à la règle) [EPC 2.2], la coopération sociale et la participation publique. Ces compétences doivent être acquises de manière interdépendante : l'autonomie permet davantage de coopération et de participation ; la coopération renforce l'autonomie et la participation ; et la participation exige tant l'autonomie que la coopération. » (Leleux, 2008, p. 8)

La coopération est donc un objet d'apprentissage important au même titre que l'autonomie et que la participation. L'enseignant veille à **proposer des situations d'apprentissages dans lesquelles les élèves doivent coopérer** pour réussir une tâche afin de leur faire découvrir l'utilité et les avantages de la coopération.

Une **phase de métacognition après l'activité** permet à l'élève de **porter un regard réflexif sur ses comportements** adoptés lors du travail de groupe. Une grille d'autoévaluation peut servir de support.

Dégager, ensuite, les comportements qui favorisent et ceux qui, au contraire, freinent la coopération permet à l'élève de progresser dans cet apprentissage indispensable à son intégration dans la vie sociale et politique du XXI^e siècle.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Entraide - Coopération - Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique

Réfléchir sur les comportements favorisant ou entravant la coopération suite à une activité de lecture coopérative [FR 3.3.9]



Qu'avez-vous dû faire pour reconstituer l'histoire ? Que se serait-il passé si l'un d'entre vous avait refusé de coopérer ? Comment avez-vous fait pour vous écouter et tenir compte des avis/idées des autres ?

Jouer à un jeu de coopération et mettre des mots sur la logique coopérative du jeu [REL 4.1.1]



Jouons ensemble puis échangeons sur notre vécu de la coopération.

Quels étaient les objectifs du jeu ? Qu'est-ce qui nous questionne, nous étonne ? Qu'est-ce que cela nous a apporté ?

Solliciter de l'aide pour mettre en œuvre un projet pour préserver l'eau [SC 2.1]



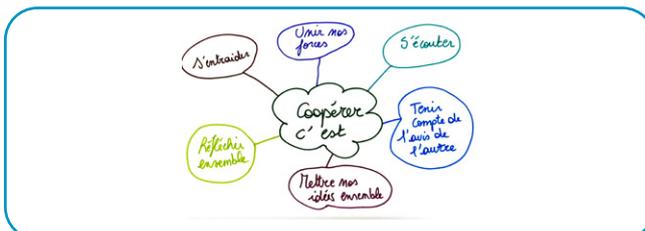
Suite à une décision prise en conseil de classe, allons demander conseil auprès d'un scientifique afin d'avoir des idées d'actions concrètes à mettre en œuvre pour notre projet.

S'autoévaluer suite à une activité coopérative en EP&S [EP&S HSC1]

	Toujours	Parfois	Jamais
Mes relations avec les autres dans le jeu			
J'écoute les autres			
Je communique (mes intentions, mon besoin d'aide, mes idées...)			
J'aide les autres (à surmonter une difficulté, en proposant des solutions...)			
Mon implication dans le jeu			
Je me suis investi(e) (manifesté de l'intérêt pour le jeu)			
J'ai donné des idées, participé à la réflexion			
J'ai agi avec et pour le groupe			

Suite à ce jeu de coopération vécu, situe-toi par rapport à tes comportements en groupe. Quels comportements as-tu développés ? Lesquels dois-tu encore travailler ? À quoi dois-tu être vigilant la prochaine fois ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se concerter en vue de coopérer (P5) ;
- questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme (S1).

GLOSSAIRE

ABUS DE POUVOIR : situation dans laquelle une personne profite de sa position pour intimider, manipuler, harceler, menacer, maltraiter ou faire du chantage envers les autres. L'abus de pouvoir est existant dans tous types de relation humaine.

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 (2003), une pensée attentive, vigilante et bienveillante.

AUTORITARISME : « Conception ou pratique autoritaire du pouvoir. L'autoritarisme se traduit notamment par la primauté de l'exécutif et la restriction des libertés politiques. » (Larousse en ligne, 2022)

BESOIN : [glossaire SH]

CITOYENNETÉ – CITOYEN : « Au sens large, la citoyenneté n'est pas simplement un processus de socialisation. Elle implique des sentiments d'identité, d'appartenance, d'inclusion, de participation et d'engagement social. En tant que partie inhérente de la communauté, le citoyen peut peser de son influence sur celle-ci et contribuer à sa prospérité. Le citoyen est ainsi à la fois un « bénéficiaire » de droits et d'obligations et un « acteur » qui participe au sein d'un groupe auquel il a le sentiment d'appartenir. Selon cette définition, les citoyens sont égaux en dignité. » (Repères Junior en ligne, s.d.)

CONCEPTUALISATION : 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/>).

CONSENTEMENT : « Acte libre de la pensée par lequel on s'engage entièrement à accepter ou à accomplir quelque chose. » (CNRTL en ligne, 2012)

(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.

DÉMOCRATIE : « Emprunté du grec *dēmokratia*, de *dēmos*, "peuple", et *kratos*, "puissance", "autorité". Système d'organisation politique dans lequel la souveraineté et les décisions qui en découlent sont exercées théoriquement ou réellement, directement ou indirectement, par le peuple, c'est-à-dire par l'ensemble des citoyens. La démocratie athénienne fut la première démocratie connue. La démocratie place l'origine du pouvoir dans la volonté des citoyens et soumet son exercice à leur vote majoritaire. La démocratie repose sur le principe de l'égalité* des citoyens. » (CNRTL en ligne, 2012)

DIGNITÉ : « La dignité de la personne humaine est le principe selon lequel une personne ne doit jamais être traitée comme un objet ou comme un moyen, mais comme une entité intrinsèque. Elle mérite un respect inconditionnel, indépendamment de son âge, de son sexe, de son état de santé physique ou mentale, de sa condition sociale, de sa religion ou de son origine ethnique.

La notion de dignité de la personne humaine, en droit international, a été introduite dans la Déclaration Universelle des Droits de l'homme de 1948 qui reconnaît que tous les êtres humains possèdent une "dignité inhérente" et qu'ils "naissent libres et égaux en droits et en dignité" (article 1^{er}). » (Toupictionnaire en ligne, s.d.)

DISCRIMINATION : « Traitement inégal et défavorable appliqué à certaines personnes en raison notamment de leur origine, de leur nom, de leur sexe, de leur apparence physique ou encore de leur appartenance à un mouvement religieux ou philosophique, syndical ou politique. La discrimination est interdite et punie par la loi*. » (FWB, SH, 2022, p. 103)

ÉGALITÉ : « Principe selon lequel tous les êtres humains doivent être traités de la même manière, disposent des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs. On distingue l'égalité devant la loi* (disposer

des mêmes droits et se voir appliquer les mêmes obligations), l'égalité des conditions (posséder les mêmes conditions de vie, les mêmes ressources économiques, sociales ou culturelles) et l'égalité des chances (disposer des mêmes chances et des mêmes possibilités d'accéder aux professions et aux positions sociales choisies). » (FWB, SH, 2022, p. 140)

ENVIE : [glossaire SH]

ÉQUITÉ : « Principe qui conduit à corriger des inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés (cf. Justice* sociale). » (FWB, SH, 2022, p. 140)

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)

INTIMITÉ : caractère de ce qui est intime, profond, intérieur, personnel qui est généralement caché sous les apparences.

JUSTICE SOCIALE : « La justice sociale est un principe politique et moral qui a pour objectif une égalité des droits et une solidarité collective qui permettent une distribution juste et équitable des richesses, qu'elles soient matérielles ou symboliques, entre les différents membres de la société. » (Toupictionnaire en ligne, s.d.)

LOI : « Terme générique pour désigner une règle, une norme*, une prescription ou une obligation, générale et permanente, qui émane d'une autorité souveraine (le pouvoir législatif) et qui s'impose à tous les individus d'une société. Son non-respect est sanctionné par la force publique. » (Toupictionnaire en ligne, s.d.)

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 : 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.

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

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 : [glossaire SH]

VALEUR : [glossaire SH]



BIBLIOGRAPHIE

- BALMÈS T. (2009). *Bébés*. Documentaire. Studio Canal.
- BLAYE, A. & LEMAIRE, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. De Boeck.
- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art – Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
- BARTH B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Chenelière Éducation.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). (2012). Démocratie. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/d%C3%A9mocratie>
- COLLIGNON, J. (2019). *La jeunesse difficile de Nafi Thiam : « Ce n'était pas facile tous les jours »*. 7sur7. <https://www.7sur7.be/home/la-jeunesse-difficile-de-nafi-thiam-ce-n-etait-pas-facile-tous-les-jours~a7369d9e/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- DE BONO, E. (2017). *Les 6 chapeaux de la réflexion : la méthode de référence mondiale*. Eyrolles.
- DICOPHILO. (s.d.). Norme. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://dicophilo.fr/definition/norme/#:~:text=Crit%C3%A8re%20ou%20principe%20auquel%20on,%C3%A0%20la%20part%20des%20cas>.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, EPC). (2022). *Référentiel d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, SH). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- GAGNON, M. & MAILHOT-PAQUETTE, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire*. Chenelière Éducation.
- GALICHET, F. (2010). *Règle et loi*. Le Furet.
- JANEUX P. & MARCHADOUR K., (s.d.). *Éducation et écriture à l'époque Gallo-Romaine*. <http://langues-anciennes.be/IMG/pdf/1167309000.pdf>
- LAROUSSE. (2022). Autoritarisme. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autoritarisme/6837>
- LELEUX, C. (2008). *Éducation à la citoyenneté. Tome 3. La coopération et la participation de 5 à 14 ans*. De Boeck.
- LELEUX, C., ROCOURT, C. & LANTIER, J. (2021). *Questionner, conceptualiser et raisonner en philosophie et citoyenneté de 4 à 15 ans*. De Boeck.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- MAI-VAN-CAN, M. (2020). *C'est quoi la liberté d'expression*. Milan Jeunesse. <https://www.1jour1actu.com/france/cestquoila-liberte-dexpression#:~:text=La%20libert%C3%A9%20d'expression%20est,l'homme%20et%20du%20citoyen>
- MASLOW, A. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même, Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyrolle.
- MÉDIA ANIMATION. (2017). *Dessine-moi la liberté d'expression – La caricature de presse comme vecteur d'éducation aux médias*. Média Animation.
- REPÈRES JUNIOR. (s.d.). *Manuel pour la pratique de l'Éducation aux droits de l'homme avec les enfants. La citoyenneté*. http://www.eycb.coe.int/composito/fr/chapter_5/1.html
- SUAREZ, E. (2019). *La philosophie pour enfants de Lipman et l'éducation émotionnelle*. Université de Laval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/3a60dbf4-f793-4ecf-88d3-ac78bcd7a842/content>
- TOUPICTIONNAIRE. (s.d.). Dignité. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Dignite.htm>
- TOUPICTIONNAIRE. (s.d.). Loi. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Loi.htm>
- TOUPICTIONNAIRE. (s.d.). Justice sociale. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur https://www.toupie.org/Dictionnaire/Justice_sociale.htm
- TOZZI, M. (2002). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Coll. « Savoir penser ». Chronique sociale.
- UNESCO. (2021). [VIDÉO] *Qui est autorisé à aller à l'école ?* <https://fr.unesco.org/news/ce-que-vous-devez-savoir-droit-leducation>





RELIGION



INTRODUCTION	113
FIL ROUGE	118
PARCOURS D'APPRENTISSAGE	120
1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX	122
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	122
1.2 Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner	124
1.3 Discerner les registres de réalité et de langage : distinguer le langage factuel et le langage symbolique ; distinguer le virtuel du réel	126
2. S'OUVRIRE À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE	128
2.1 Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles, religieuses et convictionnelles	128
2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel	130
2.2.1 Pratiquer le dialogue.....	130
2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses.....	130
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	154

4. S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE.....	156
4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine.....	156
4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement.....	156
4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune.....	158
4.2 Pratiquer l'analyse historique: situer les événements et personnages évoqués dans leur contexte.....	160
4.3 Interroger et se laisser interroger par les sciences humaines : distinguer le champ des sciences et le champ du religieux.....	162
5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ.....	164
5.1 Exprimer le parcours effectué dans la découverte de soi comme personne..	164
5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité.....	166
5.3 Découvrir son identité par sa liberté d'engagement.....	168
GLOSSAIRE ET CONCEPTS.....	171
BIBLIOGRAPHIE.....	177

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, REL, 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 P3-P4

L'organisation d'un cours de religion est fondamentale pour les élèves dès leur vécu du tronc commun. À partir de 7-8 ans, un changement radical s'opère dans la soif d'apprendre et de comprendre des élèves et donc, dans leur recherche* de sens. Celle-ci se réalise de moins en moins de manière globale et magique. À partir de ces âges, les élèves confrontent en effet les discours qu'ils entendent avec leur réalité vécue et cela occasionne heureusement des questions relatives au langage utilisé par les religions en général, et le christianisme en particulier. La vérité de récits mythiques et/ou de miracles est par exemple remise en question. Et les élèves attendent rarement des réponses toutes faites (aussi intelligentes et informées soient-elles) qui refermeraient leurs questions. Ils veulent être pris au sérieux dans leur questionnement d'une part, et dans la manière de réfléchir avec ce questionnement en tête d'autre part.

Dès lors, la contribution du cours de religion pour installer les bases raisonnables* d'une recherche de sens se perçoit surtout par diverses attentions :

- en tout premier lieu le respect, la valorisation et la stimulation du questionnement critique des élèves ;
- l'explicitation de l'importance et de la gestion du questionnement dans tout processus d'apprentissage (y compris au sein des parcours* valorisés par ce programme) ;
- la stimulation et la valorisation du questionnement critique à partir de découvertes et rencontres de contenus originaux et stimulants, mobilisant des rencontres variées, les 5 sens, la créativité... ;
- le souci d'une complémentarité dans les apprentissages de contenus/concepts originaux et intéressants et dans la construction, le test et l'évaluation d'outils de compréhension qui permettent d'habiter de manière raisonnable une recherche de sens.

À 8-10 ans, les élèves commencent donc un long parcours qui les conduira à percevoir la nécessité de distinguer, d'articuler et de faire dialoguer différents regards sur la réalité pour comprendre la complexité de notre monde.

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, REL, 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 à 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. 113-114) et l'illustration d'un parcours (pp. 120-121) le montrent, ces 5 compétences constituent moins de 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, REL, 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

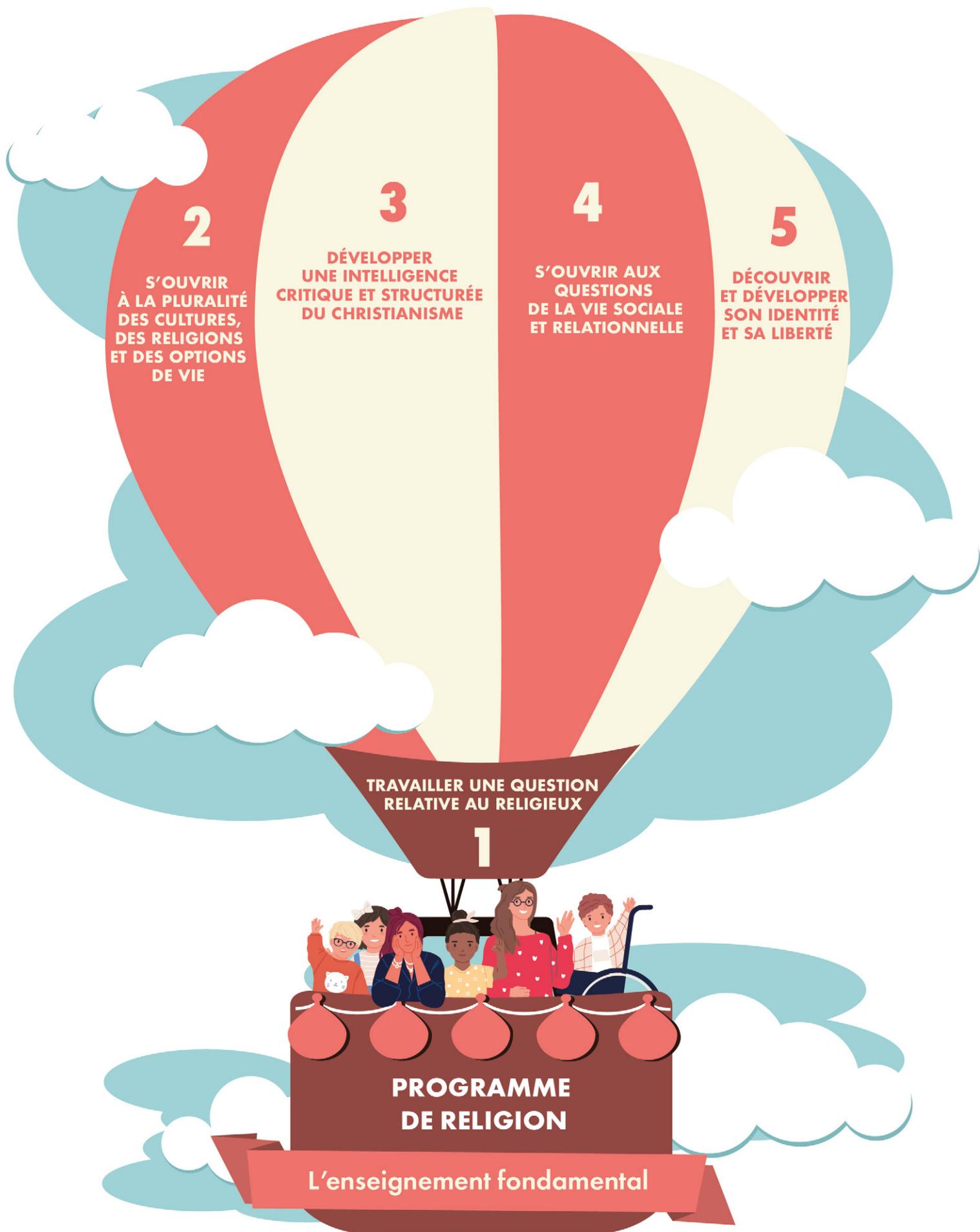
Annexe 4. Fiches méthodologiques pour l'animation des cercles de parole PRODAS

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

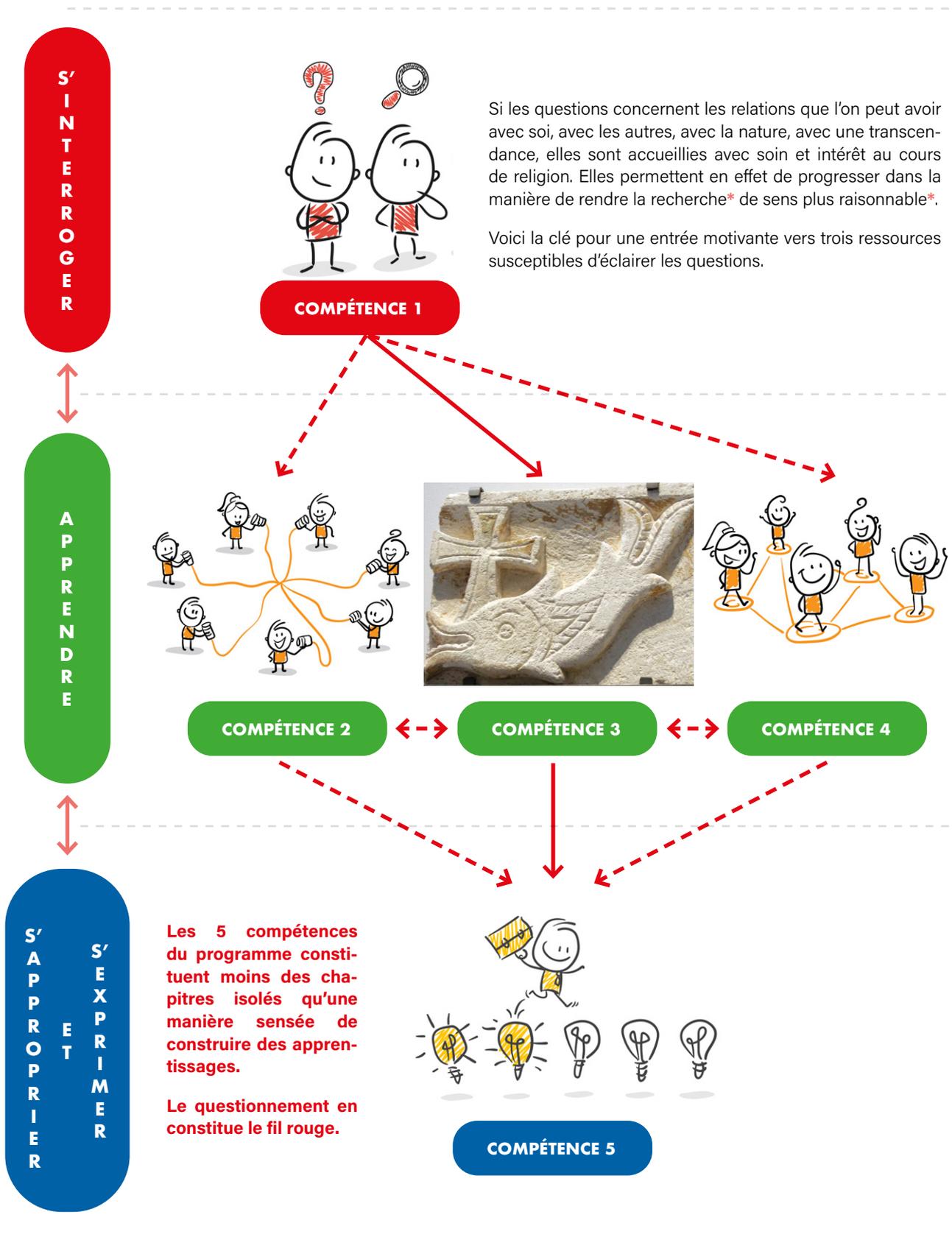
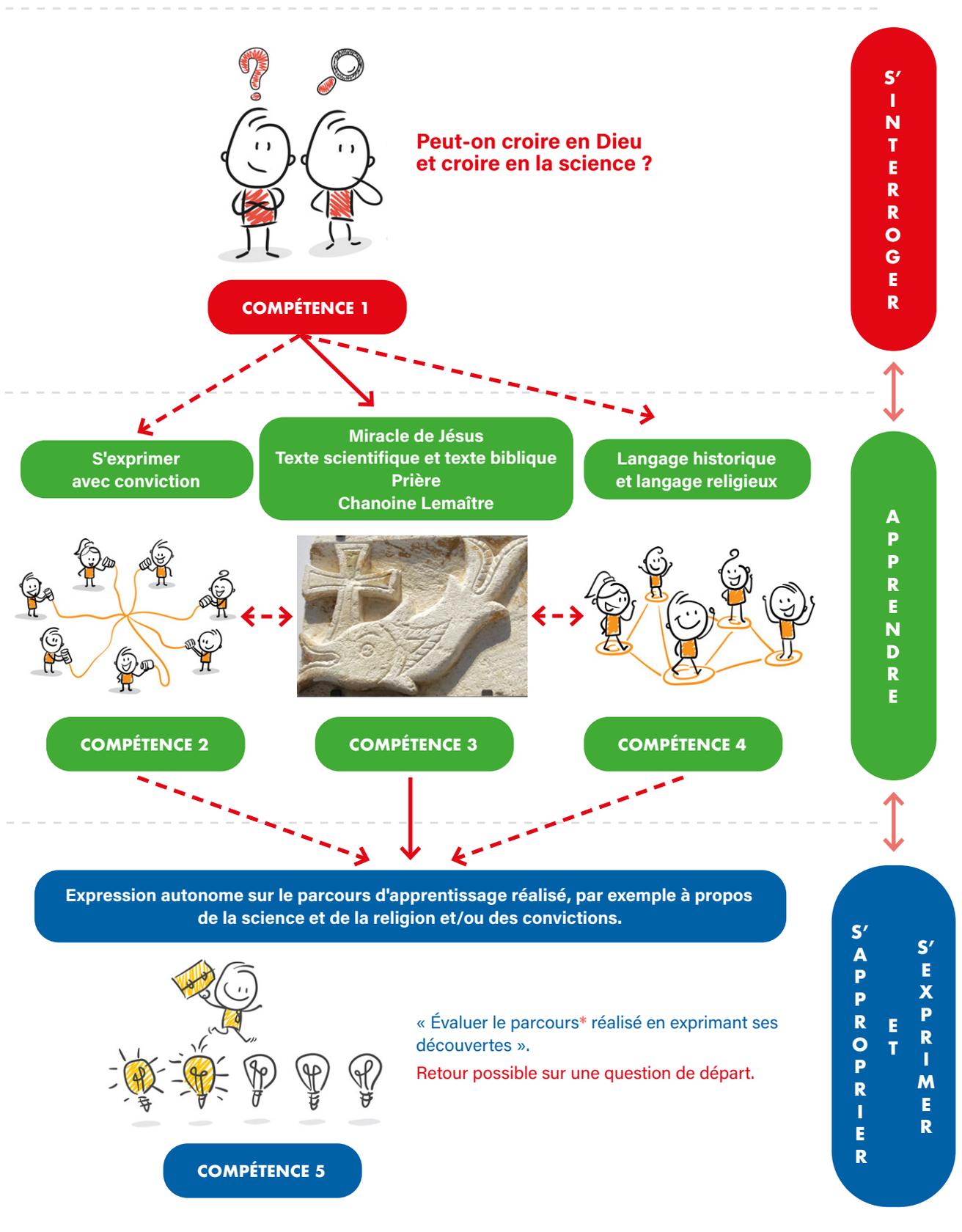


Illustration d'un fil rouge

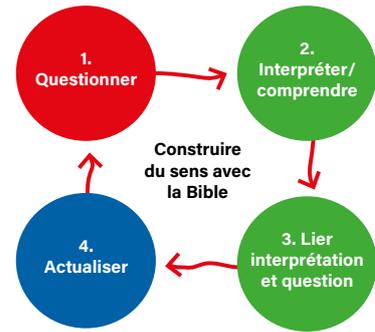


FAUT-IL PRIVILÉGIER CEUX QUI LE MÉRITENT VRAIMENT ?

Ce programme ouvre plusieurs opportunités pour réaliser des parcours d'apprentissage autour d'une question de recherche, notamment en...

1. articulant les 5 compétences du cours de religion entre elles,
2. conjuguant les potentialités du cours de religion avec celles d'autres disciplines

Au-delà, ce parcours illustre une mise en œuvre du schéma didactique du travail biblique [Annexe 1].



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

SAVOIR-FAIRE

- Actualiser le texte biblique de manière créative en le réexprimant à travers des situations contemporaines.

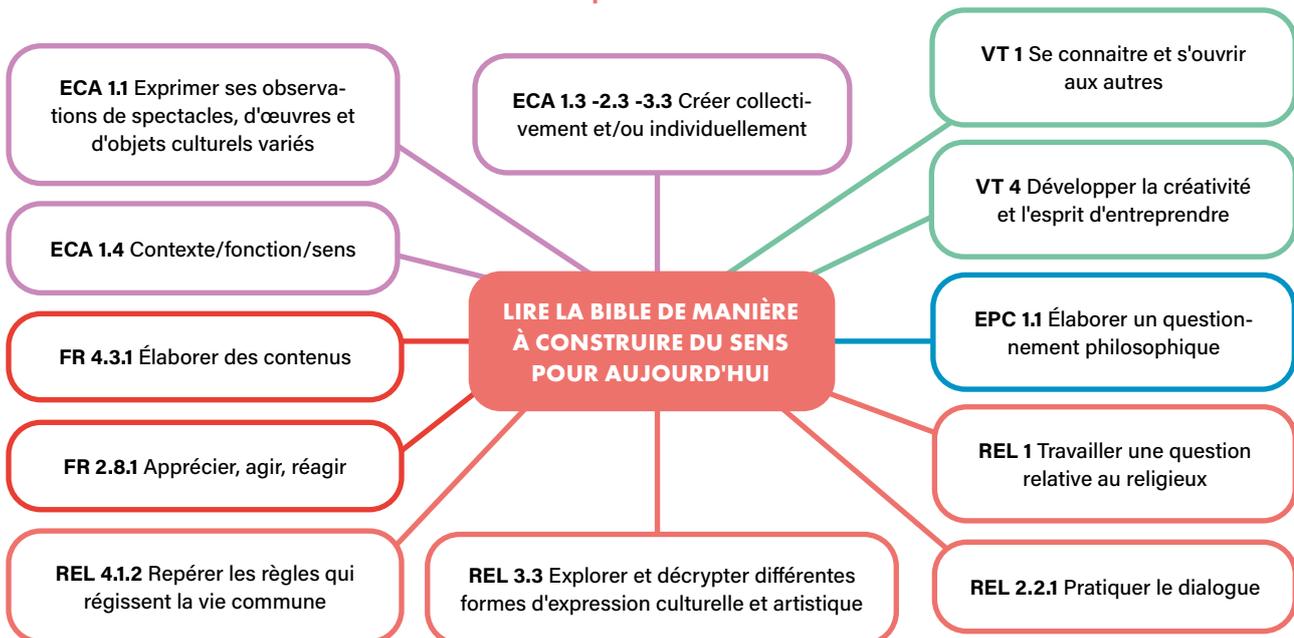
ATTENDU

P3-P4

Repérer des exemples d'actions/attitudes de témoins d'hier et d'aujourd'hui qui actualisent le texte biblique.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Formuler une question de recherche.	<ul style="list-style-type: none"> • Passer de l'expression de ses étonnements, incompréhensions, malaises à l'expression de questions [1.2]. • Expliquer pourquoi on a envie de poser une question [1]. • Se poser d'autres questions à partir d'exemples donnés/Utiliser des mots interrogatifs pour démarrer un questionnement [FR 4.2.2].
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 [1.3 - 3.1.2 - 3.2.3 - 4.3] [FR 3.3.3]. • Exprimer des jugements/interprétations d'émotions à l'aide de différents supports/outils (masques des émotions, activités artistiques...) [ECA 1.4] [EPC 1.2].

Éléments mobilisés dans cette illustration d'un parcours



Mise en situation

Le charme et les difficultés de vie dans notre classe ne sont pas seulement liés à l'efficacité des apprentissages. Nous y vivons aussi des amitiés et des inimitiés, de la reconnaissance et de l'indifférence, des conflits constructifs et destructeurs. Durant le cours de religion, nous pouvons déposer des questions à ce sujet. Nous apprenons ainsi à prendre un nécessaire recul pour réfléchir et mieux comprendre ces situations. Une ressource qui peut nous aider est la parabole*. En effet, celle-ci n'enseigne pas, elle ouvre des pistes à ceux qui cherchent (Colin, 2010).

Dans cette illustration d'un parcours d'apprentissage, nous explorons la parabole dite du fils prodigue. Elle nous permet de découvrir et de nous interroger à partir de personnages en quête de relations ajustées. Ces questions constituent le point de départ d'une recherche plus approfondie de sens de la parabole. Le cheminement des personnages est-il susceptible d'éclairer l'observation de chemins de vie actuels ?



Déroulement (inspiré du schéma didactique du travail biblique - Annexe 1)

<p>Étape 1 : s'interroger Découvrir la parabole du fils prodigue et formuler une/des questions [EPC 1.1]</p>	<p>Étape 2 : apprendre Interpréter, comprendre et construire un sens de la même parabole à partir d'une œuvre d'art</p>
<p>Le fils prodigue - Lc 15, 11-32</p>  <p>https://www.theobule.org/video/le-fils-prodigue/183</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la parabole Luc 15, 1-2. 11-32. • Confronter ce que chacun apprécie, apprécie moins et ne trouve pas important [FR 2.8.1] [VT 1]. • S'interroger à partir de la confrontation des points communs et différences. • Formuler une question de recherche. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Recueillir les descriptions et hypothèses d'interprétation au sujet de 6 détails du tableau [ECA 1.1 - 1.4]. • Découvrir l'œuvre dans sa globalité. • Reprendre les expressions des élèves sur les détails, notamment la main d'homme et la main de femme du père. • Structurer l'interprétation de la parabole que semble donner l'artiste [ECA 1.4]. <p>Rembrandt <i>Le retour du fils prodigue</i></p>
<p>Étape 3 : apprendre Lier questions et interprétation</p>	<p>Étape 4 : apprendre en transférant Actualiser</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer de manière créative un lien entre nos questions de départ et nos découvertes dans la parabole (dessin, texte, sculpture, chant, mime...) [VT 4] [ECA 1.3 - 2.3 - 3.3]. • Exprimer de manière créative les interprétations de la parabole qui ne sont pas en lien avec nos questions de départ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventer et rédiger une histoire, une BD avec des personnages dont deux ont les qualités suivantes : un qui vérifie le respect de toutes les règles, un qui s'intéresse aux personnes avant de s'intéresser aux règles [FR 4.3.1].



Prolongements possibles

- Vivre la compétence 5 : inviter les élèves à s'exprimer librement sur les activités vécues cognitivement et affectivement
- Découvrir et explorer un autre récit traversé par les mêmes questions de vie

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 les bizarreries, les invraisemblances, les étonnements face à un support religieux.
- Passer de l'expression des étonnements au questionnement.

- Exprimer et distinguer ce que je perçois et ce que je pense.
- Comparer mes perceptions et pensées avec celles des autres.
- Transformer cette comparaison de points de vue et de connaissances en volonté d'apprendre et de comprendre.

- S'approprier un questionnement.

- Émettre des hypothèses.

- Garder des traces individuelles et/ou collectives.

ATTENDUS

P3-P4

À partir de supports religieux (Bible*, œuvres d'art, actualité...) :

- relever les bizarreries, les invraisemblances... ;
- en dialogue*, transformer ce relevé en questionnement, en objet de recherche.

P3-P4

À partir de la découverte d'un document iconographique, d'un texte biblique ou profane*, d'un fait de vie :

- exprimer ce que j'en perçois, ce que je peux décrire ;
- exprimer ce que j'en pense.

Reformuler ce qui est exprimé 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.

P3-P4

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

P3-P4

Écouter l'enseignant formuler une question de recherche et oser soi-même poser des questions.
Exprimer ce que je pourrais découvrir, savoir, apprendre, comprendre.
Intégrer les questionnements individuels dans un questionnement collectif.

P3-P4

Imaginer plusieurs réponses aux questions posées.

P3-P4

Garder des traces individuelles et/ou collectives des représentations, étonnements, observations, questions et des 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

BALISES ET SENS



Est-ce toujours mieux si on est tous d'accord ?

L'accélération de la vitesse et de la quantité d'informations qui circulent est un fait. Faut-il s'en réjouir ou s'en méfier ? Sans doute les deux... Une richesse évidente est liée aux accès facilités à l'information, au fait que certaines injustices sont moins dissimulables qu'auparavant. Une difficulté est que parfois, cette rapidité et cette quantité ne permettent pas la lenteur nécessaire pour penser avec recul et profondeur [VT 3].

Le savoir-faire qui permet de **distinguer l'acte de percevoir* et celui de penser** est à la base de la construction d'un esprit éclairé et critique. Il est aussi utile pour réfléchir au vivre-ensemble, où nos perceptions identiques n'induisent pas des pensées similaires. L'observation de la diversité de pensées n'est pas une fin, mais un bon moyen pour **éveiller le questionnement**. **Si nous ne pensons pas la même chose à partir d'une même perception**, il est intéressant que nous nous interrogeons pour poursuivre le dialogue*. L'exercice dit de la poubelle* illustré ci-dessous constitue un processus qui permet de vivre ce cheminement.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exprimer et distinguer ce que je perçois et ce que je pense

Étape 1 : vérifier l'unanimité dans la perception de ce qui est raconté à partir d'un récit légendaire



Découvrons ensemble le récit du martyre de saint Denis avec l'objectif de pouvoir réexprimer exactement ce qui est raconté (Serres, 2012).

Après l'activité vécue, définissons ce qu'est la perception.

Étape 2 : classer les éléments de la description du martyre de saint* Denis en trois « lieux » de ses pensées personnelles



Classons maintenant les éléments de ce récit :

- en vitrine ce qui nous intéresse, ce que nous aimons,
- à la poubelle ce qui ne nous intéresse pas,
- au grenier ce que nous pensons peu intéressant ou inutile.

Étape 3 : dialoguer au sujet de ses pensées, constater les similitudes et différences



Comparons ce que nous pensons en confrontant nos contenus de poubelle, de grenier et de vitrine.

Expliquons aux autres nos pensées et écoutons celles des autres.

Notons les différences entre percevoir et penser.

Étape 4 : passer du constat des différences au défi de formuler des questions

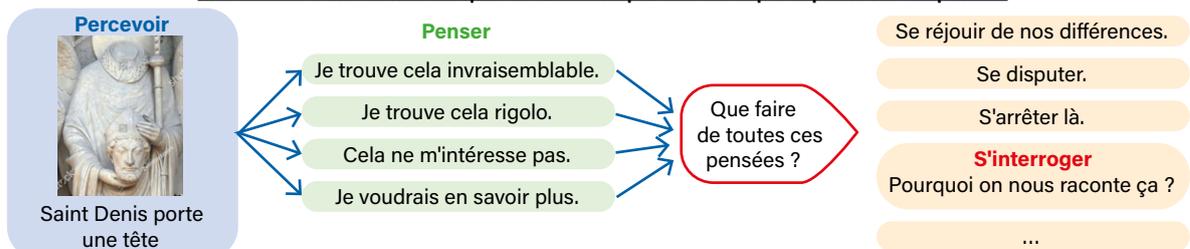


À partir du constat des différences et des points communs, tentons de comprendre nos pensées en nous interrogeant mutuellement.

Essayons de formuler des questions de recherche à partir de nos différences.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Illustration d'un chemin de questionnement partant de la perception vers la pensée



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- saisir les richesses et difficultés du vivre-ensemble avec des pensées différentes ;
- être critique dans ses prises de parole en distinguant, par exemple, les affirmations des questions.



SAVOIR-FAIRE

→ Distinguer les questions* fermées et les questions* ouvertes.

→ 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.

→ Aborder les questions de manière complexe.

→ Exprimer le cheminement de sa pensée [5.1-5.3].

ATTENDUS

P3-P4

Exprimer qu'il y a des questions fermées par la réponse (ex. : quelle heure est-il ? Il est 12 h 30).
Exprimer qu'il y a des questions que les réponses ne ferment pas (ex : faut-il prier ?).

P3-P4

Exprimer sa curiosité, ses impressions, son ressenti.
Repérer, exprimer et confronter des accords, des étonnements, des incompréhensions, des malaises...

Énoncer 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.

P3-P4

Lors de l'exploration commune d'un questionnement :

- illustrer sa pensée par des exemples ;
- oser l'imagination, l'originalité, la (re)mise en question ;
- tenter d'identifier d'où viennent mes idées ;
- essayer d'exprimer ses idées de la manière la plus claire possible.

P3-P4

En fin d'exploration commune d'un questionnement, exprimer de manière verbale ou non verbale l'(éventuelle) évolution de sa pensée.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

BALISES ET SENS



Madame, est-ce vrai qu'avec vous, on peut poser des questions qui nous intéressent vraiment ?

Une caractéristique essentielle des élèves est qu'ils vivent de manière stimulante la découverte du monde inconnu qui les entoure. On rencontre rarement des élèves de 8-10 ans blasés qui nous communiquent leur conviction* de déjà tout connaître. Dans cette activité, trois richesses de l'enfance sont valorisées : **la curiosité, la faculté à s'étonner et la capacité à formuler un questionnement authentique.**

Pour cela, une première étape est d'inviter les élèves à ne pas seulement traverser le monde, mais à le traverser en l'observant. Ce faisant, ils s'étonnent probablement de la présence du patrimoine* laissé par le christianisme et peuvent dès lors formuler un questionnement authentique. Grâce à ce dernier, les élèves peuvent par exemple distinguer les **questions*** (Tozzi, 2020) appelant du contenu pour être **fermées** et celles, **ouvertes**, nécessitant une réflexion commune, partagée.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer les questions fermées et les questions ouvertes [EPC 1.1]

Étape 1 : observer le patrimoine pour relever des traces du christianisme et exprimer son questionnement

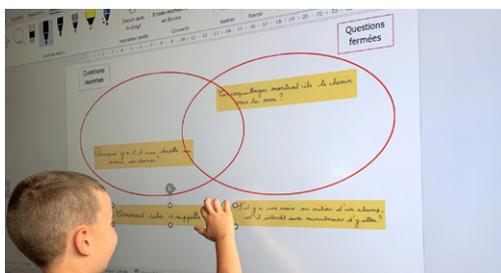


Repérons des traces de présences religieuses autour de l'école lors de notre balade ou sur un support vidéo/visuel [ECA 1.1].

Qu'est-ce qui vous étonne, surprend ?
Formulons des questions à partir de nos observations. Notons-les sur des bandelettes.



Étape 2 : trier les questions

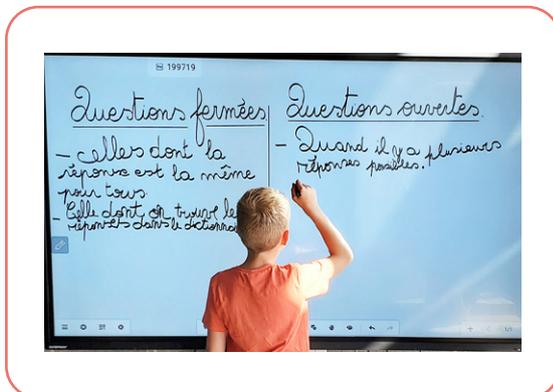


Regroupe les questions qui te semblent similaires.

Pourquoi mets-tu cette question avec celles-là ? Quel(s) critère(s) as-tu choisi(s) ? Pourquoi ? Quel titre peut-on donner à ce regroupement ?

Dialoguons.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



**Questions fermées – Questions ouvertes
à propos du petit patrimoine religieux**

Comment ça s'appelle ?

Quelle est l'année de construction ?



Pourquoi ce monument se trouve-t-il au milieu de la forêt ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- cultiver sa curiosité, son envie de comprendre, d'apprendre ;
- cultiver la variété de ses questionnements.

1.3 Discerner les registres de réalité et de langage : distinguer le langage factuel et le langage symbolique ; distinguer le virtuel du réel



SAVOIR-FAIRE

→ Distinguer les langages factuel et symbolique*.

ATTENDU

P3-P4

Repérer si une image, un texte, un discours relatif à l'actualité :

- décrit un fait concret, une réalité ;
- exprime aussi une idée, (par ex. l'image de la colombe peut être en même temps l'image d'un animal et elle peut aussi être utilisée comme symbole* de paix, ou de l'Esprit-Saint*...).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

BALISES ET SENS



Monsieur, est-ce une colombe ou la paix ?

Au cours de religion, progressivement à partir de la P2, une question souvent posée est celle de savoir si les miracles de Jésus sont **réels ou symboliques***. Un objectif est non seulement de permettre ce questionnement, mais aussi et surtout de comprendre le caractère inapproprié de cette opposition. **Symbolique ne s'oppose pas à réel**. Les symboles* sont d'abord des éléments factuels, des objets réels auxquels une signification peut être attribuée.

Les premiers symboles étaient des assiettes que deux peuples cassaient en repartant chacun avec un morceau. Quand ils se retrouvaient, ces deux morceaux faisaient non seulement un objet réel, et signifiait en outre une alliance*.

Avec des élèves de P3-P4, l'objectif est de permettre et de **valoriser un questionnement** sur le langage symbolique utilisé par les religions* en général et le christianisme (la Bible*...) en particulier.

La lecture d'un récit où les serpents parlent, où les êtres humains vivent jusque 900 ans et où les morts ressuscitent... soulève inmanquablement des questions chez les élèves qui le découvrent.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer les langages factuel et symbolique

Étape 1 : présenter un objet auquel on tient



Décris d'abord ton objet.
Exprime ensuite pourquoi il est important pour toi.
Gardons des traces des présentations en deux colonnes : les descriptions des objets et les expressions de leur importance.

Étape 2 : comparer les deux types d'expression : descriptive et symbolique [ECA 1.4]



Décrire ce qui est	Exprimer l'importance de ce qui est
Ceinture de judo en corde, de couleur jaune.	Elle me fait penser à mon grand-père car il était champion de judo.

Qu'est-ce qui caractérise la première colonne ? Qu'est-ce qui caractérise la deuxième colonne ?

Étape 3 : imaginer des questions différentes selon qu'elles attendent une réponse factuelle et/ou une réponse symbolique (exprimant aussi du sens) [VT 2]

Quel sens cela a ?

L'as-tu depuis longtemps ?

Qu'est-ce que c'est ?

Pourquoi est-ce important pour toi ?

Imagine des questions à poser :

- pour avoir des réponses dans la première colonne, par ex. qu'est-ce que c'est ?
- pour avoir des réponses dans la deuxième colonne, par ex. quel sens cela a ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Trace qui permet une expression individuelle

Langage symbolique

Dimension du sens (left)

Dimension factuelle/descriptive (center)

Dimension du sens (right)

C'est le moment où je retrouve mes copains

C'est chouette de s'entraîner ensemble

Ça me rappelle que j'ai du talent

Je me souviens de la joie de ma première victoire



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer une symbolique individuelle d'une symbolique davantage partagée.

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



SAVOIRS

- ✓ Traditions*.
- ✓ Religion*.

ATTENDUS

P3-P4 Distinguer les concepts de tradition et de religion.

SAVOIR-FAIRE

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

À partir de la diversité présente dans la classe et/ou de témoignages :

- repérer l'existence de traditions familiales, culturelles, religieuses, convictionnelles ;
- repérer des traditions semblables d'une culture à l'autre, et des traditions qui diffèrent.

P3-P4

Exprimer que ce qui est différent peut être :

- nié ou non reconnu (« Tu as un souci... Ce n'est pas grave » ou « Bartimée crie et la foule le rabroue ») ;
- reconnu (« Tu as un souci, souhaites-tu me l'expliquer ? » ou « Bartimée crie et Jésus demande à la foule de l'appeler »).

Exprimer que la différence peut être source de richesses et/ou de difficultés.

Lien possible vers EPC :

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



BALISES ET SENS



Madame, pourquoi tu dis que ce n'est pas grave alors que je trouve ça grave ?

Le pluralisme (Honneth, 2000) est une des questions les plus difficiles et stimulantes qui se posent dans la vie. Comment vivre ensemble en étant différent et en ne pensant pas toujours la même chose ? Certains ne veulent pas reconnaître les différences en préférant considérer qu'on est tous les mêmes (Lippmann, 2008). Cela signifie souvent que tout le monde doit être comme soi.

Le cours de religion accueille spontanément des questions relatives au vivre-ensemble. Sa finalité est d'outiller les élèves pour qu'ils puissent **mettre des mots sur des manières de vivre la différence, notamment religieuse**. Ils peuvent ainsi exprimer des positionnements qui se situent entre la négation et la reconnaissance du pluralisme [VT 3]. En cas de reconnaissance du pluralisme, une autre option est possible. Y aura-t-il, ou non, stigmatisation des différences ?

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Mettre des mots sur des expériences vécues de la différence

S'interroger sur la différence à la lecture d'un album jeunesse : *Ma grande*

As-tu envie que ta différence soit reconnue ?



Pourquoi la différence est-elle parfois niée ou parfois reconnue ?

Suite à la lecture de l'album, exprime ce qui te marque, ce qui t'interpelle.

Écoute l'avis de chacun et exprime tes accords, désaccords et découvertes.

Dialoguons et formulons une question autour de la différence.

S'interroger sur la différence en observant des supports divers [FR 3.3.8]



« Ensemble »

« Je te donne...
Tout ce que je veux,
ce que je suis
Mes dons, mes défauts
Mes plus belles chances,
mes différences »

Observons les supports et interrogeons-nous.

Y a-t-il différentes manières de considérer la différence ? Est-elle reconnue ou non ? Stigmatisée ou non ?

« Accepter l'autre, c'est précisément l'accepter comme autre »

Mettre des mots sur les concepts liés à la manière de regarder les différences : (non) reconnaître, (non) stigmatiser



Exprime avec tes mots ce que signifie pour toi :

- reconnaître ou non reconnaître la différence
- stigmatiser ou non stigmatiser la différence.

Observer la réalité sur base des concepts liés à la manière de regarder les différences : (non) reconnaître, (non) stigmatiser

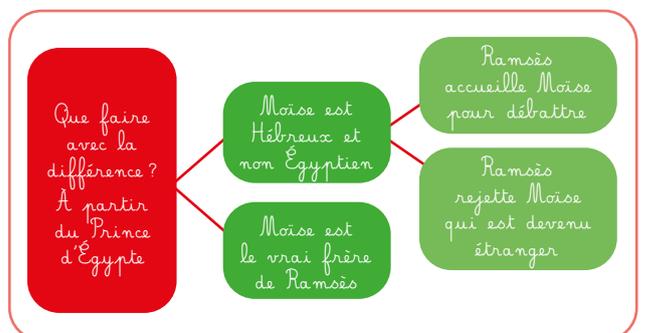
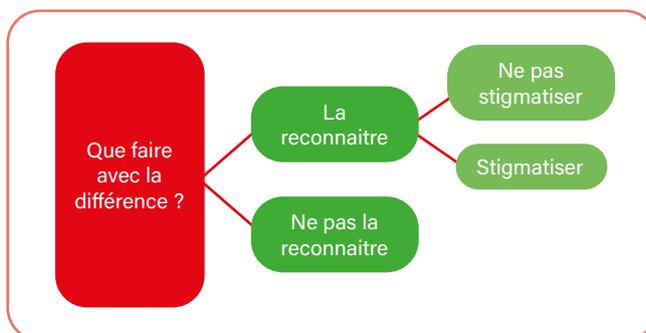


Repère la manière dont les différences sont vécues dans une chanson, un dessin animé, un film, une BD...

Sont-elles reconnues ou non ? Stigmatisées ou non ?

Explique. Dialoguons.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

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

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel



2.2.1 Pratiquer le dialogue

SAVOIR-FAIRE

→ Pratiquer le dialogue*.

ATTENDU

P3-P4

Dans une recherche commune :

- exprimer ce que je pense, ce à quoi je tiens ;
- écouter ce que l'autre pense, ce à quoi il tient ;
- confronter ce que je pense avec ce que l'autre pense ;
- confronter ce à quoi je tiens avec ce à quoi l'autre tient ;
- 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

✓ Convictions* religieuses et convictions non religieuses.

ATTENDUS

P3-P4

Repérer des convictions qui se réfèrent à un/des dieu(x) et des convictions qui ne se réfèrent pas à des dieux.

SAVOIR-FAIRE

→ S'ouvrir au dialogue interconvictionnel.

P3-P4

À partir de supports et/ou d'actualités vécues à l'école ou observées dans les médias :

- dialoguer pour appréhender collectivement le sujet, ses composantes convictionnelles et formuler les questions ;
- avec l'aide de l'adulte, préparer, organiser et vivre un dialogue avec des témoins des convictions impliquées ;
- structurer ses découvertes des différentes convictions religieuses et non religieuses.

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

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

BALISES ET SENS



Pas tout le monde croit en la même chose ? Je ne savais pas ! dit Dimitri (Charlemagne, 2017).

Les êtres humains sont habités de **convictions***, qu'elles soient religieuses, non religieuses (morales par ex.) et/ou anti-religieuses. Dans tout comportement humain, ces convictions ont comme caractéristique paradoxale d'être à la fois extrêmement visibles et cachées en même temps. Visibles parce que c'est au nom de ces convictions que nous agissons. Cachées parce que nous en parlons rarement de manière explicite ; elles demeurent en notre for intérieur.

Le cours de religion a aussi comme mission d'outiller les élèves afin que cette réalité des convictions puisse être réfléchie. En P1-P2, les élèves ont commencé à les identifier à travers la rencontre de personnes aux engagements de vie divers. En P3-P4, les découvertes se précisent. Pour cela, les élèves sont mis en présence de témoignages dans lesquels des personnalités relatent des moments clés de leur vie, des moments où les convictions se sont clarifiées.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer des convictions qui se réfèrent à un/des dieu(x) et des convictions qui ne se réfèrent pas à des dieux

Étape 1 : évoquer la réalité des convictions et questionner leur importance



Rappelons-nous ce que nous avons appris en P1-P2 autour de l'importance des convictions dans nos comportements (ou exprimons nos représentations).

Comment expliquer cette importance ?

Étape 2 (facultative) : enquêter sur l'origine des convictions d'une personnalité proche



À la manière du héros de 9 ans - Henri - (Desplechin, 1994), interrogez une personne de votre entourage sur l'importance de ses convictions religieuses. Si vous le jugez intéressant et si cela n'est pas trop intime, vous pouvez partager ce témoignage.

Étape 3 : repérer ou inférer la conviction à partir d'un témoignage et préciser sa nature



Lisons la naissance d'une conviction dans des biographies (par ex. Abbé Pierre). Identifions son importance dans la vie du témoin et sa nature (religieuse, morale, antireligieuse...).

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Gardons des traces de nos découvertes

Témoignages		
Nom et photo du témoin	Les convictions sont-elles importantes ? Pourquoi ?	De quelle nature sont-elles ?
Abbé Pierre 	Oui car elles l'ont accompagné toute sa vie	Morale/éthique
Mamy Francine
Imam Mohamed	...	Religieuse
Le papa du héros - Henri	Oui car cela l'empêche de parler avec son enfant.	Anti religieuse



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

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

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel



2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes

SAVOIRS

- ✓ Convictions* monothéistes* et convictions polythéistes.
- ✓ Le nom de religions monothéistes et quelques caractéristiques.

ATTENDUS

P3-P4

Sur la base de supports variés, repérer des convictions qui se réfèrent à plusieurs dieux et des convictions qui se réfèrent à un dieu.

Nommer trois religions monothéistes : judaïsme, christianisme, islam.

Identifier les lieux de culte et les livres fondateurs dans le judaïsme et quelques caractéristiques.

Identifier les lieux de culte et les livres fondateurs du christianisme et quelques caractéristiques.

Identifier les lieux de culte et les livres fondateurs dans l'islam et quelques caractéristiques.

SAVOIR-FAIRE

- S'ouvrir aux courants religieux monothéistes.
- Structurer ses découvertes par rapport aux religions monothéistes.

P3-P4

À partir d'actualités vécues à l'école ou observées dans les médias :

- dialoguer pour appréhender collectivement le sujet, ses composantes convictionnelles et formuler les questions ;
- avec l'aide de l'adulte, préparer, organiser et vivre un dialogue avec des témoins des convictions impliquées ;
- structurer ses découvertes des différentes convictions.

Structurer les réponses trouvées aux questions posées (questions de connaissance et/ou questions de réflexion) relatives aux religions monothéistes.

2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique

SAVOIR-FAIRE

- S'ouvrir aux différentes confessions chrétiennes.

ATTENDU

P3-P4

À partir d'actualités vécues à l'école ou observées dans les médias :

- dialoguer pour appréhender collectivement le sujet, ses composantes convictionnelles et formuler les questions ;
- avec l'aide de l'adulte, préparer, organiser et vivre un dialogue* avec des témoins des convictions impliquées ;
- structurer ses découvertes des différentes convictions.

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



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

BALISES ET SENS

Le curé est-il aux catholiques ce que le pasteur est aux protestants et l'imam aux musulmans ?

Les élèves sont curieux et posent une foule de questions pour mieux cerner leur propre identité et celle de leurs voisins. Faire une place à ce questionnement et les aider à y répondre, c'est leur donner les clés pour comprendre le monde dans lequel ils vivent (Westerloppe, 2010).

Le cours de religion offre un cadre où ces clés peuvent se construire. L'accumulation de culture générale est aujourd'hui réalisable rapidement et en quantité surabondante. L'objectif est de tirer profit de ces informations pour exercer la compétence plus fondamentale du recul critique, illustré ici de trois manières différentes :

- l'information est collectée en lien avec une question de recherche. Ce n'est pas l'offre qui crée le besoin mais le besoin qui met en route la recherche d'offre pertinente.
- les données sont choisies en lien avec une question de recherche ; l'élève apprend davantage à chercher et sélectionner l'information plutôt que de se laisser submerger par elle.
- les réponses différentes à une même question peuvent être envisagées dans un dialogue* constructif (Gira, 2012).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Structurer ses découvertes par rapport aux religions monothéistes*

Étape 1 : identifier une question de recherche



Que penser de cette photo d'une croix chrétienne au milieu d'une terre aride ?

Devons-nous accuser Dieu de ne rien faire pour l'environnement ?

Si vous étiez Dieu, feriez-vous quelque chose pour les changements climatiques ? Pensez-vous que le photographe accuse les croyants ?

Étape 2 : chercher et sélectionner une information pertinente issue de chaque religion monothéiste



Pousser la porte du centre culturel islamique

Par sous-groupes, récoltons l'information pour éclairer notre question de recherche (internet, personnes ressources, bibliothèque...).

Sélectionnons nos informations en lien avec la question de départ.

Étape 3 : présenter, écouter l'éclairage de la question de recherche et dialoguer



Présentons le fruit de nos recherches. Comment chaque religion monothéiste éclaire-t-elle la question ?

Quels points communs et différences voyons-nous ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Exemple de question de recherche : Dieu va-t-il faire quelque chose pour le climat ?



	Points communs	Différences
Judaïsme	Respecter la planète considérée comme une création de Dieu.	À l'intérieur de chaque religion, certains considèrent que l'humain est plus important que la nature, et d'autres que l'humain fait partie de la nature.
Christianisme		
Islam		

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

- ✓ La Bible* comme une bibliothèque.
- ✓ L'existence de quatre évangiles* dans le Nouveau Testament*.

ATTENDUS

P3-P4

Identifier les parties de la Bible (testaments, livres, chapitres, versets).

Repérer les quatre évangiles dans le Nouveau Testament et leur abréviation.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Découvrir la Bible à partir de sa « table des matières ».
- ➔ Associer le nom de personnages/acteurs* bibliques avec leurs actions et leur place dans la Bible.

P3-P4

Décoder la « table des matières » d'une Bible.

Identifier les moyens numériques et physiques de se référer et de se balader dans la Bible.

Décoder des références bibliques.

Identifier des personnages/acteurs bibliques, leurs actions et les situer dans la Bible.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Monsieur, les plus forts ont-ils toujours plus raison ?

La **Bible*** propose, souvent sous forme de récits, « une mise en scène du drame humain, de la condition humaine » (Eslin et Cornu, 2003).

À travers la découverte de cette bibliothèque, des « histoires » qui la composent, de la manière dont elle est organisée, s'ouvre aussi aux élèves la possibilité de réfléchir aux questions humaines essentielles. Dans la Bible, il existe des personnages assez remarquables auxquels on a donné le nom de **prophète*** ; celui-ci n'est pas quelqu'un susceptible de prédire l'avenir. Il s'avance auprès de ses contemporains, souvent les puissants, afin de leur parler au nom d'un dieu préoccupé par le respect de la justice. Le prophétisme constitue un bon support pour montrer la continuité entre les récits de l'**Ancien Testament*** et ceux du **Nouveau Testament** (Aerens et al., 2015).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Associer le nom de personnages/acteurs* bibliques avec leurs actions et leur place dans la Bible

Découvrir et s'interroger sur quelques prophètes de l'AT et du NT

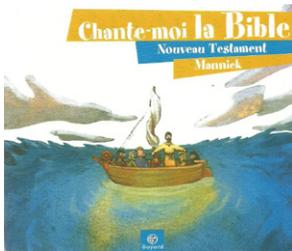


Écoute le récit de Nathan et David (2 Samuel 12, 1-7.9).
Pour caractériser l'action de Nathan, imaginez qu'il devienne un animal. Lequel serait-il et pourquoi ?

Extrait de BibleProject¹



Découvre le personnage d'Amos².
Que fait Amos avec les riches et responsables religieux de son époque ? Comment qualifier cette action en utilisant un portrait chinois ?

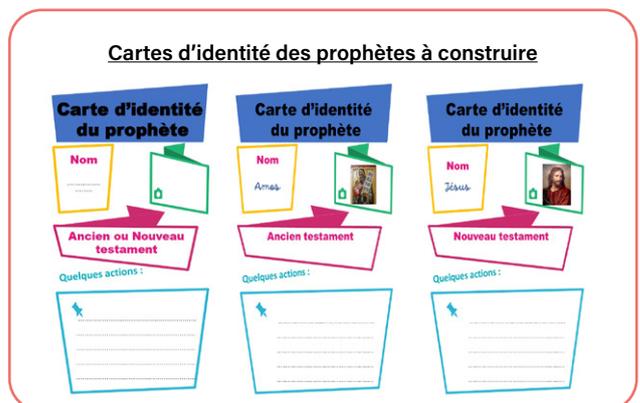
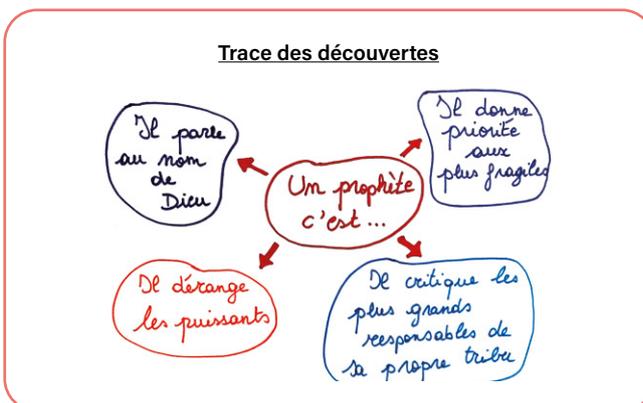


Écoute le chant « Il s'appelait Jean Le Baptiste » (Mannick, 2002).
Que fait Jean-Baptiste avec Hérode ? Comment qualifier cette action en le représentant par une marionnette ou un dessin ?



Lis la planche de BD de la femme adultère (Bayard, 2011).
Comment les responsables religieux de l'époque apprécient-ils l'action de Jésus ?
Comment qualifier son action en faisant un nuage de mots ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- percevoir la Bible comme une ressource symbolique ;
- percevoir en quoi la Bible peut être source d'inspirations.

1. BIBLEPROJECT. (2022, 7 mai). Amos-Synthèse. TGC-Evangile21. Consulté le 6 juillet 2022 sur <https://evangile21.thegospelcoalition.org/video/amos-synthese/>
2. BRUNELLI, J. et al. (2015). *Se faire proche - Il était une fois l'autre...*, dans Mosaïques, De Boeck.

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

✓ Texte* scientifique/historique et texte* biblique [4.3].

✓ Le mot évangile*.

✓ Les étapes du texte à dominante narrative.

SAVOIR-FAIRE

➔ Explorer le texte biblique.

➔ Dégager le contexte culturel (géographique, historique, social, religieux...) du texte biblique.

ATTENDUS

P3-P4

Définir le but d'un récit scientifique/historique.
Définir le but d'un récit biblique.
Identifier les points communs et les différences.

Identifier les deux composantes du mot évangile (εὐ : bonne – ἀγγελιον message).
Identifier 4 « témoins » particuliers de la foi* : Matthieu, Marc, Luc, et Jean.

P3-P4

Dégager les étapes du texte biblique.

P3-P4

Lors de la découverte du texte biblique :

- exprimer librement ses questions (vocabulaire ou autres), émotions et impressions ;
- repérer les étapes (succession des faits et des actions) ;
- s'approprier le vocabulaire spécifique et construire sa signification ;
- identifier les personnages/acteurs* principaux.

Raconter le texte biblique travaillé en respectant son organisation.

Repérer, dans le texte, les indications de temps et d'espace.
Avec l'aide de l'adulte, explorer leur sens dans le texte.
Repérer les relations entre personnages/groupes différents.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



La science rend-elle la Bible périmée ?

En parlant de la Bible*, Marine nous dit : « Si ce n'est pas des histoires vraies, alors ce sont des histoires fausses ? » (Charlemagne, 2020). **Les élèves de P3-P4 remettent heureusement en question la vérité des affirmations religieuses telles qu'elle leur a été présentée dans leur jeune enfance.** Des outils sont utiles pour éclairer ces remises en question. La manière de distinguer et articuler récit scientifique/historique et récit biblique en est un.

Les évangiles* ont des traces de ce que les premières communautés chrétiennes poursuivaient comme objectifs quand elles ont raconté des histoires et les ont mises par écrit. On les retrouve au début et à la fin des évangiles de Luc et Jean par exemple. À partir de cette découverte, les questions risquent de se modifier. À un moment, on peut se poser la question de savoir si ce qui est raconté dans la Bible est vrai ou faux. Ensuite, on se pose deux autres questions. Que peut-on savoir de ce qui est historique ? Que peut-on savoir des raisons pour lesquelles cette histoire est racontée ? Avec ces questions, la date de péremption de la Bible ne se pose plus.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Texte* scientifique/historique et texte biblique

Étape 1 : s'interroger sur la manière de raconter des histoires [FR 1.8.1 - 2.8.1]



Rédige, dessine, raconte un même évènement vécu ensemble.

Écoute les autres et compare avec ton témoignage.

Quels sont les éléments qui se sont réellement passés ? Quels sont les autres éléments ?

Étape 2 : qualifier deux composantes du témoignage : exprimer une histoire vécue et la présenter de manière personnelle



Quels sont les deux objectifs que l'on a lorsqu'on témoigne d'un évènement ?

A-t-on l'information sur la manière dont cela s'est passé ?

Sait-on aussi comment le témoin a vécu personnellement les choses ?

Étape 3 : découvrir le genre littéraire évangile à partir de Luc et/ou de Jean



Lis Lc 1, 1-4 et/ou Jn 20, 30-31.

Dialoguons sur les éléments du récit qui te permettent de réfléchir à ces questions.

Écrit-il un récit scientifique/historique ? Religieux ?

Écrit-il les deux en même temps ? [FR 3.1.1]



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Tourner le dos à une question... et en poser d'autres



C'est vrai ou faux ?

Qu'y a-t-il d'historique ?

Pourquoi est-ce raconté ?

Lire l'évangile, c'est se poser deux questions



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- aborder avec recul critique les textes fondateurs ;
- tenir compte du genre littéraire évangile dans ses interprétations du récit biblique.

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 

SAVOIRS

✓ Les principaux symboles* découverts dans le texte biblique et leur signification.

✓ Types de questionnements.

SAVOIR-FAIRE

→ Repérer, dans le texte biblique, ce qui est inouï*.

→ Passer de l'expression de l'inouï au questionnement.

→ Repérer certains « acteurs* » découverts dans les textes bibliques et leurs relations.

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

→ Établir des liens entre les textes bibliques et l'année liturgique [3.2.1 (2/2)].

ATTENDUS

P3-P4

Repérer quelques termes à portée symbolique* et en approcher leur signification (par exemple : la lumière, le vent, l'eau, le souffle, la terre, le pain, la montagne, l'arbre, la vigne, le désert, l'huile...).

P3-P4

Distinguer une variété de questionnements (étonnements, questions factuelles, questions aux réponses multiples, complexes...).

P3-P4

Repérer, dans les découvertes du texte, ce qui étonne, ce qui choque, ce qui surprend, ce qui intrigue, ce qui est nouveau.

Formuler une question en lien avec ce qui étonne, ce qui choque, ce qui surprend, ce qui intrigue, ce qui est nouveau.

P3-P4

Repérer dans le texte biblique, les personnages/« acteurs » et leurs interactions, relations.

Exprimer un sens à ces interactions, relations en les qualifiant (ex. : « Jésus se met en colère » contre le rejet des enfants par les disciples. (Mc 10, 14) -> Jésus est accueillant).

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

Repérer que les textes bibliques peuvent produire des sens différents selon la personne qui les découvre.

P3-P4

Repérer, dans les textes bibliques, des éléments liés aux fêtes liturgiques chrétiennes.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Les mages veulent-ils aussi que Jésus meure en lui amenant de la myrrhe ?

L'épisode de la visite des mages a été abondamment illustré par les peintres (Carrère, 2014). Et ce temps de l'épiphanie fait aussi sens dans de nombreuses cultures profanes, depuis la tradition de la galette des rois dans nos pays jusqu'à la distribution de cadeaux aux enfants dans certains pays du Sud de l'Europe. Des traditions populaires s'ajoutent aussi au récit biblique. En effet, bien que la Bible* ne donne aucune information à ce sujet, on connaît par exemple aujourd'hui le nombre de mages et leur prénom. On les a même élevés au statut de roi.

Lorsque le récit biblique est parcouru avec des élèves dans le cadre d'une recherche de sens*, des questions se posent souvent autour de la manière d'être chef, d'être roi. Voyons comment il est possible de parcourir ce récit pour éveiller et accompagner ce questionnement.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer progressivement des sens du texte biblique et rechercher des actualisations

Étape 1 : découvrir le récit de l'épiphanie et s'interroger



Découvrons le texte de l'épiphanie en utilisant le récit Mt 2, 1-16.
Relevons ce qui nous interpelle.
Exprimons-le, notamment sous la forme de questions.

Étape 2 : réexprimer le récit selon le point de vue de différents personnages



Raconte le récit en te mettant à la place soit d'Hérode, soit de Jésus, soit du mage qui apporte la myrrhe à Jésus [EPC 1.3].

Étape 3 : qualifier ce qui est dit de la manière d'Hérode et de Jésus d'être roi



Repérons les points communs et les différences dans les récits de l'étape 2.
Qualifions ces différences (par exemple une royauté qui s'impose et soupçonne d'un côté et qui est reconnue de l'autre).

Étape 4 : observer la réalité avec en tête les deux conceptions de la « royauté » telles que qualifiées dans l'étape 3



Raconte 2 récits d'un enseignant qui donne un ordre/ conseil [FR 1.1.1]. Dans l'un, il a des comportements ressemblant à la royauté d'Hérode et dans l'autre, à celle de Jésus.
Confrontons nos conceptions des ordres/conseils.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer les concepts de pouvoir et d'autorité ;
- découvrir la Bible comme ressource symbolique*.

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

3.1.4 Réexprimer 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.
- Actualiser le texte biblique de manière créative en le réexprimant à travers des situations contemporaines.



ATTENDUS

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

P3-P4

Réexprimer un texte biblique de manière créative, en utilisant des techniques et supports variés (numérique, dessins, chants, expression verbale et corporelle...) et en garder des traces.

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

Repérer des exemples d'actions/attitudes de témoins d'hier et d'aujourd'hui qui actualisent le texte biblique.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée



3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



« Et après, Jésus était-il vivant une deuxième fois (dit Dorian) ? » (Charlemagne, 2017)

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).

Nous l'avons vu dans les pages précédentes, **la Bible est mobilisée au cours de religion parce qu'elle est traversée par des questions de vie et des questions de sens qui nourrissent les réflexions de ses lecteurs.** Dans les pistes proposées ci-dessous, les élèves arrivent comme à un aboutissement de leurs recherches puisqu'ils sont invités à actualiser un sens du récit qu'ils ont découvert, interrogé et travaillé. Traditionnellement, leur créativité et l'utilisation de moyens de communication sont particulièrement valorisées dans cette étape.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Actualiser le texte biblique de manière créative en le réexprimant à travers des situations contemporaines

Découvrir et actualiser le texte biblique en utilisant la technique de la Bible en boîte

Découvrons le récit Jn 20, 10-18.

Quels sont les éléments qui vous posent question ?

Explorons le texte pour y percevoir la manière dont le narrateur met en scène les questions de vie.



Quels liens faites-vous entre les questions de vie explorées dans la Bible et des situations actuelles ?

Réalisons une Bible en boîte pour exprimer ces liens

- soit en plaçant des personnages et/ou des éléments contemporains dans le décor du récit biblique,
- soit en mettant en scène un personnage et/ou un élément du récit biblique dans un contexte actuel [ECA 3.3].



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Bible en boîte

Personnages contemporains dans un décor du récit



Bible en boîte

Personnages du récit dans un décor contemporain



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- actualiser le texte biblique de manière créative en le réexprimant à travers des situations contemporaines ;
- lire le monde contemporain à partir de récits anciens et inversement.

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 de différentes modalités de vie chrétienne.

✓ La notion de communautés* chrétiennes.

✓ Le nom de différents bâtiments chrétiens et leurs caractéristiques.

ATTENDUS

P3-P4

Repérer différentes expressions de la vie de l'Église* (engagement solidaire, communauté* monastique, vie familiale, paroissiale...).

P3-P4

Exprimer les caractéristiques de l'Église en tant que communauté.
Repérer différentes communautés de vie chrétienne.

P3-P4

Repérer, s'interroger et nommer des bâtiments (et traces patrimoniales) chrétiens (ex. : niches, potales*, repositoires, basiliques...) et leurs caractéristiques, extérieures et intérieures.

SAVOIR-FAIRE

➔ Découvrir l'Église à travers l'observation d'une ou plusieurs églises, et des traces d'activités vécues qu'elles contiennent.

➔ Découvrir l'Église à travers des rencontres.

➔ Chercher à expliquer la présence de bâtiments chrétiens dans l'environnement [3.3].

P3-P4

À partir d'observations in situ (visite d'églises, découverte de traces patrimoniales ...) ou de supports physiques et numériques :

- s'interroger et interroger ;
- élaborer des hypothèses sur les activités qui s'y vivent ;
- approfondir ses hypothèses, par exemple en projetant, organisant et vivant une rencontre avec une personne susceptible d'éclairer les questions des élèves sur le bâtiment et les activités qui s'y vivent.

Projeter, organiser et vivre la rencontre de personnes/associations chrétiennes susceptibles d'éclairer les questions que les élèves se posent.

P3-P4

Observer une ou des églises (visite, réelle ou virtuelle, photo, ...), s'interroger et interroger.
Élaborer des similitudes et différences entre ces bâtiments.
Élaborer des similitudes et différences entre ces églises et d'autres bâtiments.
Comparer des églises en fonction de leur date de construction (architecture...).

Rencontrer des personnes/associations susceptibles d'éclairer les questions relatives à un bâtiment chrétien.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Monsieur, trouvez-vous cela normal de transformer une église en magasin de vêtements ?

Les traces, nouvelles et anciennes, de 2 000 ans d'histoire chrétienne imprègnent l'environnement proche et lointain de nos écoles. On peut même dire que l'organisation du territoire s'est très longtemps réalisée sur la base de celle des édifices de communautés religieuses (D'Haenens, 1980).

En cohérence et continuité avec les pistes d'apprentissage proposées en [1.2], cette activité vise à donner **sens à la présence de traces patrimoniales** issues de la culture chrétienne [ECA 1.1] en pouvant les repérer et les nommer d'une part et, d'autre part, en interrogeant et en comprenant l'ancrage historique.

Cette activité illustre encore le fait que la culture générale des élèves ne s'enrichit pas comme on remplit un seau vide de données extrinsèques. C'est parce que les élèves sont confrontés à une réalité qui peut leur poser question que des recherches sont réalisées.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Chercher à expliquer la présence de bâtiments chrétiens dans l'environnement

Étape 1 : repérer les traces du patrimoine* issues du christianisme lors de balades et s'interroger [VT 3]



Essaie de repérer tout ce qui te semble lié à la religion et prends une photo ou dessine dans ton carnet.
Quelles sont les questions que tu te poses ?
Note-les dans ton carnet.

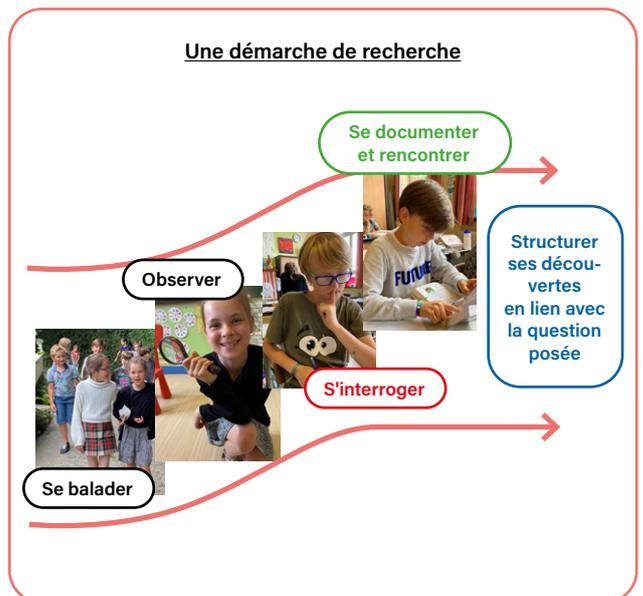
Étape 2 : réaliser une démarche de recherche [VT 2] et structurer les informations éclairant le questionnement



Qui peut éclairer nos questions ? Comment pouvons-nous rencontrer ces personnes ?
Où pouvons-nous trouver des informations pertinentes ?
Comment allons-nous retenir ce que nous découvrons ? Prenons nos questions et essayons de saisir dans les réponses/informations obtenues ce qui permet de les éclairer [1.2].

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Patrimoine religieux	Description	Signification
	Plaque métallique en forme de coquille Saint-Jacques sur le sol	Trace d'un chemin menant à la ville de Santiago de Compostela (Espagne)
	Niche dans un mur avec une statue	Tradition plaçant le bâtiment sous la protection du saint représenté par la statue
	Petit bâtiment avec une statue, des espaces pour bougies et des fleurs alentours	Endroit qui constituait une étape d'une procession (Reposoir)
...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- prendre la mesure des évolutions dans les liens entre l'Église et la société ;
- prendre la mesure des évolutions dans la vie de l'Église catholique.

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 sens des sacrements* dits du soin : onction des malades et réconciliation

✓ La dynamique des célébrations chrétiennes.

SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir des sacrements et leur signification.

→ Découvrir des célébrations chrétiennes et leur sens.

ATTENDUS

P3-P4

Associer le sens des sacrements de l'onction et de la réconciliation au soin.

P3-P4

Illustrer la structure de célébrations chrétiennes.

P3-P4

À partir de supports variés, repérer et s'interroger sur des éléments caractéristiques (gestes, objets...) des sacrements, par exemple de l'onction et/ou de la réconciliation.

Construire et exprimer le sens des sacrements à partir de ces découvertes.

P3-P4

Observer une ou des célébrations chrétiennes, s'interroger et interroger.

Élaborer des similitudes et différences entre ces célébrations chrétiennes et d'autres fêtes.

Exprimer le sens des célébrations à partir de ces découvertes.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Monsieur, est-ce que tout est pardonnable ?

Les fêtes et les célébrations religieuses ont été instituées pour accompagner les moments importants de la vie des croyants. La découverte du sens de célébrations particulières que sont les **sacrements*** peut passer par différentes voies. La plus immédiate est le questionnement suite à la découverte des gestes extérieurs. Cela peut aussi passer par la découverte du moment important et/ou de la difficulté de vie que le sacrement accompagne.

Gérard Fourez sj (2002) présente le sacrement* de pardon/réconciliation comme moyen de délivrer les chrétiens « du joug d'être parfait pour être acceptable ». Il invite en effet les chrétiens à prendre la mesure que ce **processus si difficile et important du pardon** intègre une dimension personnelle, une dimension interpersonnelle vécue avec les autres et une vécue avec un transcendant*.

La réflexion permettra aux élèves de réfléchir ensemble à cette question difficile du pardon et de découvrir une pratique chrétienne qui l'accompagne.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des sacrements et leur signification

Étape 1 : s'impliquer dans la réflexion et **s'interroger** au sujet de la réconciliation [VT 1]



Raconte une dispute observée ou inventée et sa fin.
S'agit-il d'une vraie ou fausse réconciliation ? Y a-t-il réconciliation ?
Qu'est-ce qui la rendrait plus facile ? Qu'est-ce qui la rendrait difficile ?

Étape 2 : identifier des éléments nécessaires à la réconciliation et **se questionner** sur le rôle de la religion



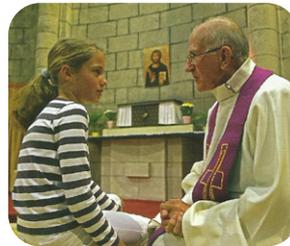
Pourquoi est-ce difficile de se réconcilier ?
Est-ce toujours utile ?
Est-ce que la religion peut aider ? [2.2]

Étape 3 : découvrir un accompagnement du pardon dans le judaïsme qui a précédé le christianisme



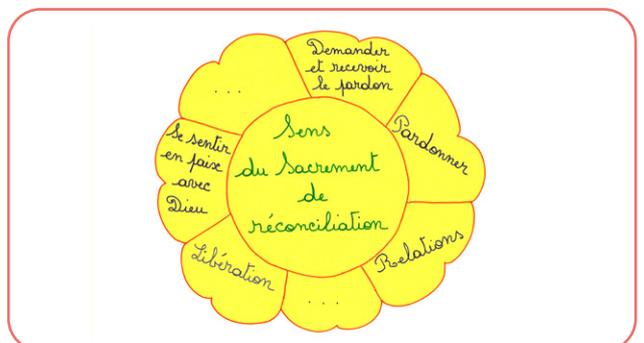
Réalise des recherches sur le Yom Kippour et exprime la manière dont cela accompagne le pardon [2.2.3].

Étape 4 : découvrir un accompagnement du pardon dans la religion catholique



Réalise des recherches sur le sacrement de pardon/réconciliation et exprime la manière dont cela accompagne le pardon.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir la variété des sacrements et leur 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* chrétienne et la prière* profane.

✓ Différentes parties du Notre Père.

SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir la variété des prières et de leur sens.

→ Analyser la prière du Notre Père.

ATTENDUS

P3-P4

Identifier les similitudes et les différences entre les prières chrétiennes et les prières profanes.

P3-P4

Identifier les parties du Notre Père.

P3-P4

À l'aide de supports variés et/ou témoignages, observer, rechercher et exprimer :

- différents buts de la prière ;
- différentes expressions de la prière ;
- différents destinataires de la prière ;
- différentes postures de la prière ;
- différents lieux et moments de la prière ;
- différentes modalités (communautaires, individuelles...) de la prière.

Repérer les différentes parties du Notre Père.
Construire et préciser le sens de ces parties.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Madame, ces personnes sont-elles seules dans leur tête ?

Les pratiques religieuses, comme les prières*, lorsqu'elles sont regardées de manière purement extrinsèque, risquent peut-être d'être jugées comme insensées. Dans l'autre sens, communiquer à autrui le sens de sa prière n'est pas évident non plus. Il ne suffit pas d'exprimer sa conviction intime ou ses certitudes pour que celles-ci soient perçues, entendues, comprises.

Là réside le sens, la difficulté et l'intérêt de la démarche d'apprentissage : offrir un cadre qui permet de dialoguer de manière posée au sujet des sens possibles de cette pratique de la prière.

En fin de compte, cette opportunité d'une communication comme ses difficultés disent aussi quelque chose du sens de la prière chez les chrétiens. Il s'agit fondamentalement d'une pratique relationnelle. Avec les élèves de P3-P4, un chemin part de l'observation questionnante jusqu'à un essai de compréhension. Ils peuvent ainsi découvrir que **dans la prière chrétienne, l'intention (plus ou moins explicite) accompagnant des gestes extérieurs est plus fondamentale que ceux-ci.**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir la variété des prières et de leur sens

Étape 1 : découvrir une forme de prière chrétienne : la prière* méditative et **s'interroger**



Que voyons-nous du comportement extérieur ?
Quelle est l'intention ?
Quelle question cela pose-t-il ?

Étape 2 : découvrir une forme de prière chrétienne : la récitation collective du Notre-Père et **s'interroger**



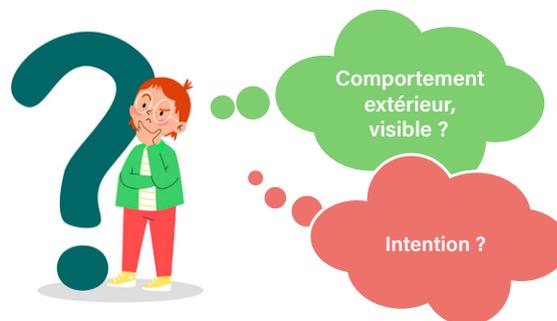
Quand les chrétiens prient le Notre-Père, que voyons-nous de leur comportement extérieur ?
Cherchons l'intention de cette récitation en explorant le sens de ce qui est dit.
Quelle question cela pose-t-il ?

Étape 3 : installer la distinction entre comportement extérieur et intention à partir de l'observation de plusieurs types de prières



Reprenons nos découvertes et nos questions.
Essayons de les caractériser.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- découvrir la variété des prières et leur sens ;
- observer avec esprit critique les activités spirituelles* et religieuses.

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

P3-P4

Repérer des chrétiens engagés pour plus de justice et/ou au service du monde, à partir de récits, de témoignages, de rencontres...

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.

P3-P4

Préparer la rencontre de personnes engagées dans des associations chrétiennes ; vivre cette rencontre et en garder des traces.
Repérer, à l'aide d'un récit et de supports variés, le nom et quelques éléments de la vie d'un saint* ou d'un témoin dans son contexte de vie.
Repérer des similitudes et différences entre le contexte de vie du témoin/saint et le contexte contemporain.
Repérer des similitudes et différences entre les engagements de témoins/saints et ceux de Jésus.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

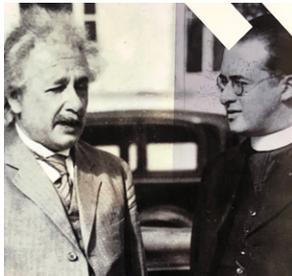
Peut-on être chrétien et intelligent ?

Au cours de religion, les élèves de P3-P4 sont merveilleux en offrant aux enseignants de nouvelles réflexions déroutantes. À cet âge, le discours croyant leur pose un problème de nouvel ordre. Ils acceptent de moins en moins spontanément des propositions magiques et acritiques de la religion. Leur remise en question du discours religieux s'accompagne progressivement et graduellement de la capacité de comprendre la distinction et la complémentarité entre un strict discours scientifique et technique, et un discours symbolique* qui ne se limite pas à la technique. Pour accompagner cette maturation des élèves dans leur compréhension de la **complémentarité entre un discours scientifique et un discours religieux**, l'idée est ici de leur présenter des témoins ancrés dans une culture chrétienne qui ont mené conjointement une vie religieuse ou spirituelle avec une vie de scientifique [3.1.2] [VT 1].

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

Étape 1 : **formuler des questions** et hypothèses à partir d'une photo [FR 3.3.3]



Observez cette photo.
Que font-ils ? Qui sont-ils ?
Pourquoi sont-ils ensemble ?
L'habit nous renseigne-t-il quelque chose sur Georges Lemaître ?
Formulons les questions qui nous restent.

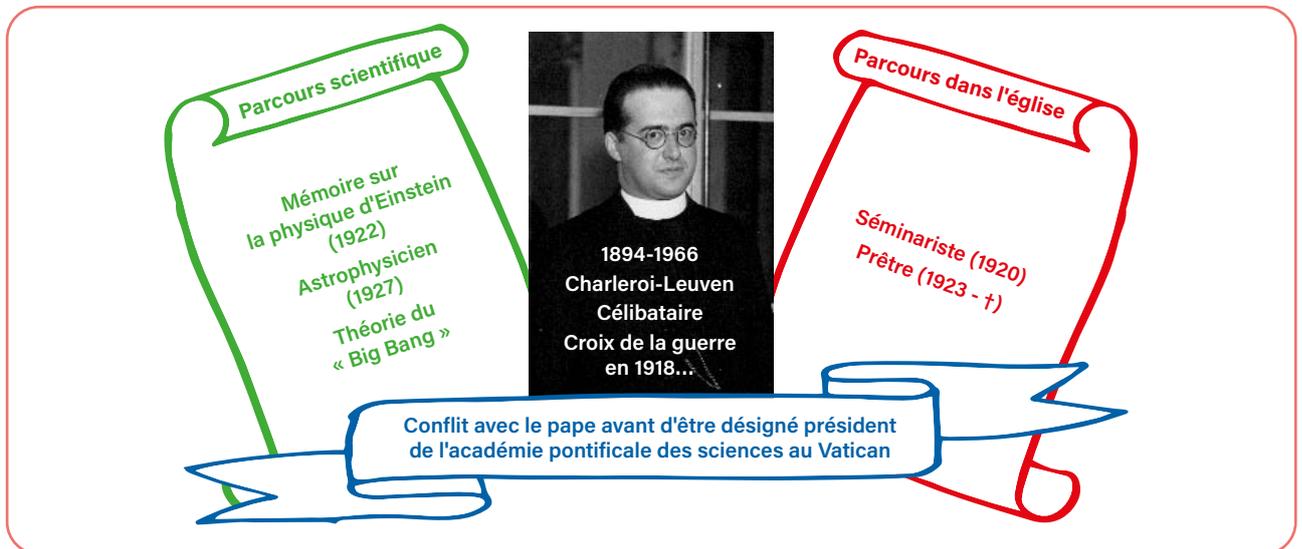
Étape 2 : **découvrir un chrétien engagé au service du monde : le chanoine Georges Lemaître**¹



Observons la vidéo et répondons à ces questions :
Pourquoi Georges Lemaître est-il connu ?
Qu'a-t-il apporté au monde ?

Que peut-on dire des liens entre sa vie de scientifique et sa vie de prêtre ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'interroger sur les liens entre la science et la religion;
- identifier, repérer différentes personnes ou associations mobilisées pour une même cause.

1. PCPESCHET. (2016, 1^{er} décembre). *Rendons à Georges Lemaître...* YouTube. Consulté le 6 juillet 2022 sur <https://www.youtube.com/watch?v=Fp3gO6OfbRg>

3.3 Explorer et décrypter différentes formes d'expression culturelle et artistique



SAVOIR-FAIRE

- Explorer un support artistique, s'exprimer et (se) questionner*.
- En lien avec l'expression d'une question ou l'intérêt des élèves, explorer un support artistique.

- Établir des relations entre texte(s) biblique(s) et support(s) artistique(s).

- Établir des relations entre un sujet religieux (vie d'un témoin, un concept religieux ou éthique*...) et un ou des supports artistiques.

- Découvrir quelques œuvres du patrimoine* religieux, local et/ou universel.

- S'inspirer de l'observation d'un support artistique pour s'exprimer de manière créative.

ATTENDUS

P3-P4

Observer des supports artistiques de manière multisensorielle (dessin, peinture, icône, vitrail, sculpture, théâtre d'ombres, conte, chanson, musique, films, manifestations folkloriques...) et exprimer librement son ressenti, ses émotions, ses réactions, ses questions.

Distinguer les différentes questions, par exemple en questions :

- de connaissances/culture générale ;
- existentielles/réflexives ;
- ...

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 (par exemple, « Si j'étais telle partie du support artistique... »). Dialoguer à partir des apports/imagination de chacun.

P3-P4

À partir de visites ou de l'observation de documents en classe, établir des comparaisons entre support(s) artistique(s) et texte(s) biblique(s) : points communs, originalités...

Réaliser librement un support créatif.

Comparer ces réalisations et éventuellement (se) questionner.

À partir de visites ou de supports divers, observer une ou des représentations artistiques d'un même sujet, le décrire, exprimer librement son ressenti, ses réactions, ses questions...

Réexprimer ce qui est marquant dans ce ou ces supports.

P3-P4

Observer de manière multisensorielle le patrimoine local et/ou universel.

Exprimer librement son ressenti, ses réactions, ses questions.

Explorer ce questionnement en :

- repérant divers éléments du support ;
- réalisant des interviews...

P3-P4

Repérer les divers éléments d'une œuvre.

Créer individuellement ou collectivement une production artistique en lien avec l'œuvre observée.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique



3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Pourquoi j'aime bien regarder des choses qui font peur et pas toi ?

L'actualité du petit écran, celle vécue à l'école, etc. offrent l'opportunité d'une observation de la violence sous différentes formes. Le cours de religion constitue un espace où ce type de réalité peut être déposé, questionné, mieux compris avec un recul réflexif, de manière collective et parfois aussi créative (Brunelli & Otten, 2021).

En effet, tout support artistique présentant un sujet religieux, « quels qu'en soient les détails (...) touche avant tout à l'expérience commune. S'il évoque un dépassement possible de la condition humaine, ce ne peut être qu'en faisant le tour de ses aspects les plus significatifs : la peur de la mort, la solitude, l'amour, la culpabilité, l'ambition, la pauvreté. (...) même dans l'image en apparence la plus éloignée du quotidien, les visages, les gestes ou les relations des personnages entre eux sont souvent traduits avec un sens aigu de la vérité humaine » (Barbe-Gall, 2012).

Dans ce savoir-faire, **l'œuvre d'art** permet d'aider à préciser une **question sur la violence**. Au-delà, elle peut aussi être utile comme support pour accompagner et faire avancer la réflexion.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

En lien avec l'expression d'une question ou l'intérêt des élèves, explorer un support artistique [ECA 1.4]

Étape 1 : découvrir l'œuvre¹ pour la première fois



Observe attentivement l'œuvre dans son ensemble et dans ses détails. Raconte ce qui se passe. Quel est ton ressenti général ?

Étape 2 : s'exercer à l'outil de la poubelle* pour construire un questionnaire



Range en vitrine les éléments de l'œuvre que tu aimes, au grenier ceux qui t'indiffèrent et à la poubelle ceux que tu n'aimes pas.

Exprimons une question à partir de nos rangements [ECA 1.1].

Étape 3 : utiliser un élément de l'œuvre pour explorer la question posée



Choisis un personnage et imagine la réaction qu'il pourrait avoir par rapport à la question posée.

Exprime ton interprétation et dialoguons [ECA 1.4].

Étape 4 : réaliser une activité créative illustrant les points de vue des élèves face à la question posée



Et toi, quelle est ta réaction face à cette question ? [VT 3]

Exprime-la en utilisant le matériel proposé (modelage, bonhomme articulé...).

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces de l'expression des élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- établir des relations entre un sujet religieux et un ou des supports artistiques ;
- percevoir le potentiel de la créativité pour la recherche de sens*.

1. MANTEGNA, A. (1456-1459). *La Crucifixion* [Tableau]. Musée du Louvre, Paris, France.

3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne



SAVOIRS

- ✓ Notion de foi*/confiance.
- ✓ Notion de foi/confiance religieuse.

- ✓ Le signe de croix.

ATTENDUS

P3-P4

Identifier dans un récit de vie, la ou les expression(s) de la foi/confiance des différents personnages.

Identifier dans un texte biblique et/ou religieux, la ou les expression(s) de la foi/confiance des différents personnages.

P3-P4

Identifier les paroles qui accompagnent le signe de croix chez les chrétiens et y repérer une expression de foi/confiance en un Dieu Père, Fils et Esprit Saint.

SAVOIR-FAIRE

- Repérer que tout le monde ne s'adresse pas à Dieu de la même manière.

P3-P4

Repérer dans des textes bibliques et/ou religieux la manière de nommer et de s'adresser à Dieu.

- Reconnaître que le signe de croix résume l'essentiel du contenu de la foi chrétienne.

P3-P4

Identifier, dans les paroles qui accompagnent le geste commun des chrétiens, la mention des trois personnes de la Trinité.

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



Y a-t-il plusieurs dieux ? Dieu a-t-il plusieurs noms ? Ou les deux ?

En observant les multiples manières de nommer Dieu, les élèves pourraient avoir la tête qui tourne. Est-il chef des armées et/ou prince de la paix, réconfortant ou exigeant, tout puissant ou tout absent ? Est-il à l'origine de la punition tombée sur la personne handicapée ou plutôt solidaire de toutes les personnes qui vont l'accompagner dans sa vie sociale ?

Ici, les élèves s'interrogent tout d'abord sur l'importance et les dangers de nommer les choses et les personnes. Cette nécessité et ces dangers existent aussi dans la manière dont les êtres humains nomment et s'adressent à Dieu. Éveiller le regard critique [VT 3] des élèves sur ces pratiques constitue une étape importante. **Au-delà, ils approfondissent leur réflexion sur la manière originale de s'adresser à Dieu comme à un père et/ou un papa.**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer que tout le monde ne s'adresse pas à Dieu de la même manière

Étape 1 : **se poser des questions** sur la manière de nommer les personnes/animaux/objets [FR 1.5.1]



Découvrons des petits noms parfois attribués à des personnes/animaux...
Lesquels pouvons-nous choisir pour appeler un papa, un ami, un directeur, un ennemi... ?
Dialoguons et formulons des questions.

Étape 2 : **se poser des questions** sur la manière de nommer les choses, les personnes et Dieu



Reprenons des petits noms parfois attribués à des personnes. Lesquels pouvons-nous choisir pour appeler Dieu ?
Expliquons nos idées et comparons-les. Formulons des questions suite au dialogue*.

Étape 3 : **observer une diversité de noms** attribués à Dieu dans la Bible*

Lc 1, 46

46 Marie dit alors :
« Mon âme exalte le Seigneur,
47 et mon esprit tressaille de joie en Dieu mon Sauveur,
48 parce qu'il... »

Recherchons différents noms de Dieu dans la Bible ou dans une chanson.
Dialoguons sur les différentes manières de nommer Dieu.

Étape 4 : **découvrir la manière** de nommer Dieu dans cette prière et identifier ses rôles

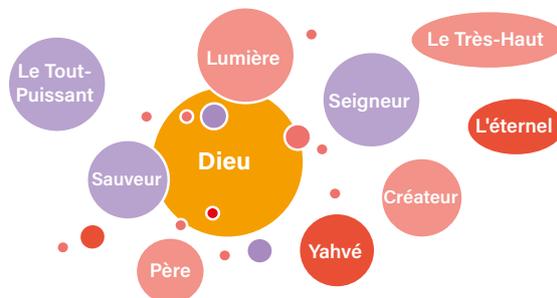
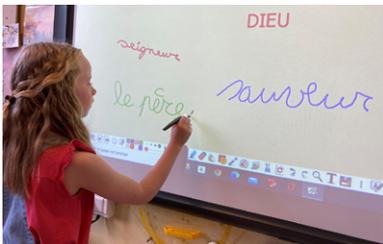


Notre Père, qui es aux cieux,
que ton nom soit sanctifié,
que ton règne vienne,
que ta volonté soit faite sur la terre comme au ciel.
Donne-nous aujourd'hui...

Dialoguons sur la manière de nommer Dieu dans le Notre Père.
Qu'est-ce qui, dans le texte, te permet d'identifier le rôle d'un père ?
Quel sens cela a-t-il pour toi de nommer Dieu père ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Les différents noms pour désigner Dieu



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réfléchir au sens pour les chrétiens d'attribuer le nom de Père à leur Dieu ;
- percevoir* les liens entre notre manière de percevoir les autres et notre manière de les nommer, notre manière de nous percevoir et de nous présenter aux autres.

3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne



SAVOIR-FAIRE

→ Distinguer les langages factuels et éthiques* / moraux.

→ Distinguer, dans l'argumentation éthique, la conscience personnelle, la situation concrète et la référence aux valeurs.

→ Repérer la dimension éthique et citoyenne* des textes bibliques.

→ Repérer la dimension éthique et citoyenne de la vie de certains témoins/saints*.

ATTENDUS

P3-P4

Repérer si une image, un texte, un discours relatif à l'actualité :

- décrit un fait concret, une réalité ;
- exprime aussi une valeur* éthique/morale.

P3-P4

Dans un dialogue autour d'un fait de vie et/ou d'un support religieux :

- décrire les éléments de la situation concrète, y compris les points de vue différents qui s'y expriment ;
- expliciter les références à des valeurs ;
- exprimer son point de vue, son positionnement, son jugement et écouter celui des autres.

P3-P4

Dans un texte biblique :

- décrire les éléments de la situation concrète, y compris les points de vue différents qui s'y expriment ;
- mettre en évidence les valeurs qui sont mises au premier plan et les valeurs qui sont mises en arrière-plan (par ex, dans l'épisode de la guérison de la main en Mc 3,1-5, le respect de la religion est mis en arrière-plan et la solidarité avec la personne en souffrance est mise au premier plan) ;
- imaginer/identifier les conséquences de la mise au premier plan de certaines valeurs et de la mise en arrière-plan d'autres valeurs.

P3-P4

Dans un récit de vie d'un témoin/saint :

- décrire les éléments de la situation concrète, y compris les points de vue différents qui s'y expriment ;
- mettre en évidence les valeurs qui sont mises au premier plan et les valeurs qui sont mises en arrière-plan ;
- imaginer/identifier les conséquences de la mise au premier plan de certaines valeurs et de la mise en arrière-plan d'autres valeurs.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

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



À quoi cela sert-il de faire des vaccins si on n'apprend pas aussi à vivre ensemble ?

Vivre ensemble fait apparaître des questions éthiques* sur ce qu'il est bien ou mieux de faire. Dans le christianisme, la conscience personnelle pose des choix éthiques éclairés par la réflexion basée sur trois piliers (Compendium, 2006).

- Le recueil d'informations relatives au problème, y compris en termes de points de vue et d'intérêts différents qui sont en jeu.
- La référence explicitée à des valeurs*.
- L'évaluation des conséquences liées aux choix possibles.

Au cours de religion, l'apprentissage le plus fondamental se réalise dans la manière concrète dont les relations se déroulent au quotidien dans la classe (Bissonnette et al., 2016). Au-delà, le cours aide à installer les bases de l'exercice d'une **réflexion éthique**. Lorsque les élèves découvrent des personnes reconnues pour leur engagement éthique, ils s'enrichissent de trois manières : en expérimentant des apprentissages dans une dynamique de vie collective, en découvrant des contenus intéressants et originaux et en exerçant le savoir-faire qui consiste à observer la réalité avec un regard éthique...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Repérer la dimension éthique et citoyenne de la vie de certains témoins

Identifier dans le témoignage de représentants du mouvement *Youth for climate* les propos relatifs à l'analyse du contexte et des intérêts en jeu, aux valeurs, aux conséquences des choix [VT 3]

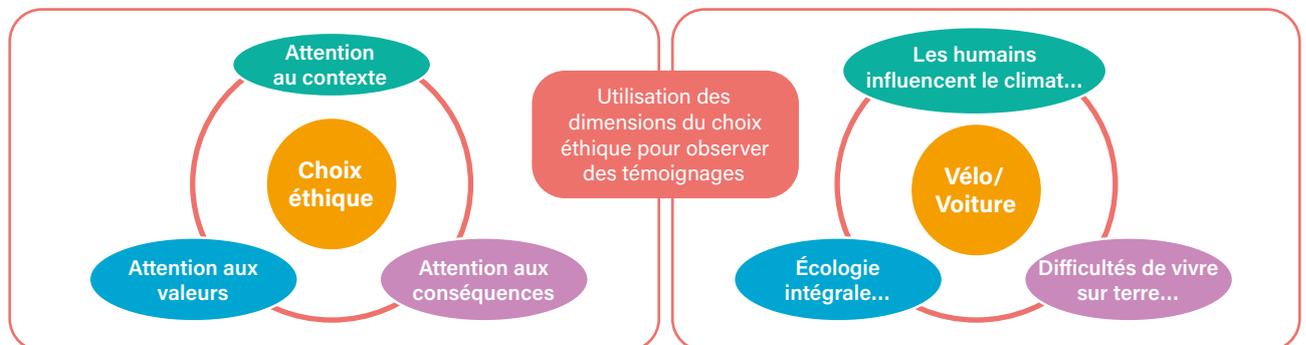
Dans quel contexte les jeunes pour le climat agissent-ils ? Qui sont les acteurs impliqués ?
Qui veulent-ils interpeller ? Quels sont leurs soutiens ?



Qu'est-ce qui est important pour ces jeunes ?
Quelles sont leurs valeurs ?

Que disent les jeunes de l'avenir ?
Qu'est-ce qui pourrait changer si on les écoute ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer, dans l'argumentation éthique, l'analyse de la situation concrète, la référence à des valeurs et l'évaluation des conséquences liées à différents choix ;
- adopter une posture éthique dans l'élaboration de jugements moraux.

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement



SAVOIRS

- ✓ Individu*, membre d'un groupe* et citoyen*.
- ✓ Identifier différents liens sociaux.

ATTENDUS

P3-P4

- Définir individu, membre d'un groupe et citoyen. Identifier les points communs et les différences.
- Définir et distinguer collaboration* et compétition*/indifférence et attention.

SAVOIR-FAIRE

- Repérer l'importance et les difficultés de tisser des liens avec les autres et l'environnement.
- Apprécier des relations sociales (fictives ou réelles) en utilisant les concepts de compétition et de collaboration.

P3-P4

- Repérer, dans des textes bibliques, des paroles et des actes qui témoignent de l'importance des liens.
- Exprimer en « Je » l'importance et les difficultés de son ouverture aux autres.
- Découvrir, à partir de visites et/ou de rencontres, l'importance des relations sociales et de l'engagement citoyen (mouvement associatif, respect de la biodiversité...).
- Situer des relations sociales sur un axe* de tension reliant collaboration et compétition, expliquer son point de vue, écouter le point de vue des autres et dialoguer.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS

Madame, faut-il toujours collaborer... même avec Cruella ou Scar ?

La **compétition*** comme la **collaboration*** ne sont ni bonnes ni mauvaises en soi. Elles constituent des fonctionnements différents qui sont plus ou moins adaptés aux circonstances. Les deux peuvent être divertissantes dans le jeu et/ou la vie sociale, selon des modalités différentes.

Pour les élèves, le sens de l'apprentissage réside tout d'abord dans la possibilité de construire ces concepts de compétition et de collaboration grâce auxquels ils nommeront leurs pratiques sociales et celles qu'ils observent autour d'eux avec un regard renouvelé. Au-delà, leur utilisation permettra aussi de ne pas tomber dans le **dualisme*** ou le **manichéisme***. La compétition et la collaboration sont toutes les deux plus ou moins bien adaptées en fonction de la situation [VT 1].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Apprécier des relations sociales (fictives ou réelles) en utilisant les concepts de compétition et collaboration

Étape 1 : jouer à un jeu de compétition et mettre des mots sur la logique compétitive du jeu [EP&S - HSC3]



Jouons ensemble.
Exprimons-nous sur notre vécu.
Quels étaient les objectifs, les manières de jouer ?
Structurons les caractéristiques de la compétition.
Quelles sont les questions que la compétition me pose ?

Étape 2 : jouer à un jeu de collaboration et mettre des mots sur la logique collaborative du jeu [EP&S - HSC3]



Jouons ensemble.
Exprimons-nous sur notre vécu.
Quels étaient les objectifs, les manières de jouer ?
Structurons les caractéristiques de la collaboration.
Quelles sont les questions que la collaboration me pose ?

Étape 3 : schématiser la tension entre les concepts de compétition et de collaboration [FR 4.3.1]



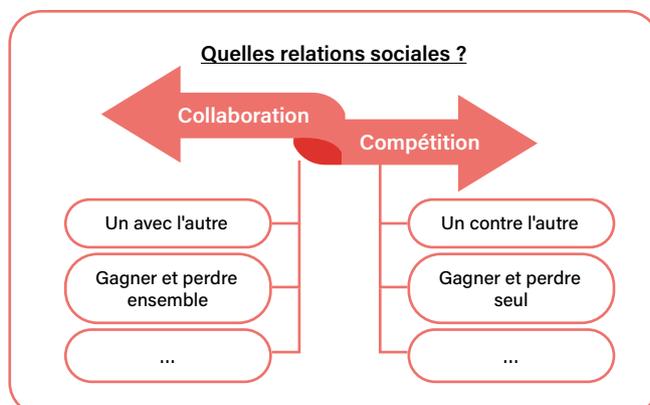
En reprenant ce que nous avons dit après avoir joué, réalisons un axe de tension* reliant la collaboration à la compétition et notons en dessous de ces deux concepts ce qui permet de les reconnaître.

Étape 4 : isoler les comportements compétitifs et collaboratifs à partir d'une vidéo, d'une chanson... [EPC 4.2]



Dans la vidéo de moments vécus en récréation, observe les comportements des personnes et décris-les. Exprime s'il s'agit de compétition, de collaboration ou de...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser les apprentissages du cours de religion pour analyser avec esprit critique les relations sociales ;
- observer la vie sociale, s'interroger et en comprendre les enjeux.

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune



SAVOIR

✓ Droits* et devoirs*.

ATTENDUS

P3-P4

Définir, distinguer et articuler droits et devoirs.

SAVOIR-FAIRE

→ Évaluer et élaborer des règles du vivre-ensemble.

P3-P4

Repérer, dans des extraits d'évangiles*, l'attitude de Jésus face à la loi de son époque et en dégager du sens.

Identifier ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas dans un contexte donné (la famille, la classe, l'école...).

Évaluer et faire évoluer ensemble les règles de vie commune dans la classe et l'école.

S'exprimer par rapport aux infrastructures et aux aménagements de la classe, à leurs avantages et inconvénients pour le climat général, et dialoguer en vue d'éventuelles évolutions.

Liens possibles vers EPC :

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

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



Madame, tu crois vraiment que ça vaut la peine de donner notre avis ?

Nos élèves et nous-mêmes sommes vite déçus lorsque nous avons l'impression de pouvoir participer à une décision et que nous nous rendons compte que tout était décidé à l'avance. Un des facteurs qui explique cette déception est l'absence préalable d'explicitation/compréhension de ce qui était négociable et de ce qui ne l'était pas (Oury & Pochet, 1997). Cette distinction est donc nécessaire. Mais elle n'est pas suffisante. Ce qui n'est pas négociable aujourd'hui peut le devenir demain. Par exemple, si la guerre se déclare, la frontière entre le négociable et le non-négociable peut bouger. Avant le mouvement autour de Martin Luther King, la ségrégation raciale ne pouvait pas se négocier aux États-Unis...

Les récits bibliques comme les ateliers philo-théo constituent deux supports intéressants pour nourrir la réflexion des élèves sur ce sujet. Dans les deux cas, il n'est pas rare que la question des règles se pose. Le cours de religion offre donc un cadre où les élèves prennent la mesure de la **distinction entre négociable et non négociable**, et de ses limites.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Évaluer et élaborer des règles du vivre-ensemble

Découvrir un récit où des règles non négociables sont **remises en question**



(Carpentier, 1995)

Découvrons le texte et **formulons nos questions**.

Pourquoi certains personnages veulent-ils respecter les règles ? [VT 3]

Pourquoi d'autres personnages veulent-ils changer les règles ?

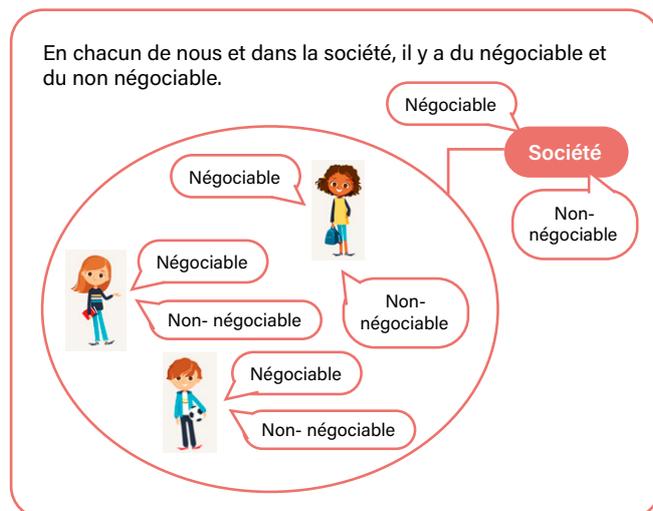
Sur quoi s'appuie Jésus pour transformer le non négociable en négociable ? [3.1.1]

Utiliser la délibération d'un atelier philo-théo pour réfléchir aux règles

Voici des questions de relance pour réfléchir sur les règles.



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Regard réflexif sur l'atelier philo-théo



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réfléchir et élaborer des règles pour vivre ensemble ;
- vivre et réfléchir l'articulation permanente du « je »/« nous ».

4.2 Pratiquer l'analyse historique :
situer les évènements et personnages évoqués dans leur contexte

SAVOIR

✓ Le nom de quelques personnages, faits ou évènements qui ont marqué l'histoire et le christianisme.

ATTENDUS

P3-P4

Repérer des personnages, faits ou évènements qui ont marqué l'histoire et le christianisme.

SAVOIR-FAIRE

➔ Dégager l'influence des personnages, faits ou évènements qui ont marqué le christianisme.

P3-P4

À l'aide de l'adulte et de supports variés et en lien avec les autres apprentissages :

- repérer quelques grands personnages, faits et évènements qui ont marqué l'histoire et le christianisme ;
- réaliser une frise chronologique en intégrant ces personnages, faits et évènements ; repérer leur influence à l'époque identifiée ;
- chercher si ces personnages ont encore une influence aujourd'hui, et laquelle.

4. S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE

BALISES ET SENS



Monsieur, pourquoi on ne joue pas tous au foot comme Pelé, Hazard... ?

Présenter aux élèves des témoins ayant marqué l'histoire comporte intérêt et danger [VT 3]. Le premier réside dans la découverte d'actions souvent considérées comme exemplaires, expliquant en partie des tournants ou révolutions historiques. Un danger réside dans le fait que ces exemples restent souvent tellement éloignés et en décalage qu'ils risquent vite de devenir insignifiants ou fantasmés. Le danger de moralisation* doit aussi être pris en compte.

La présentation de **personnages marquants** se réalise ici avec deux finalités :

- Utiliser un **questionnement** comme fil rouge. Par exemple, comment l'enseignement a-t-il été utilisé pour accompagner des personnes en situation de fragilité à des époques différentes (Maria Montessori, Don Bosco, Guy Gilbert) ? Des liens entre les témoignages et le vécu scolaire actuel des élèves deviennent possibles.
- Contextualiser la vie du personnage. Pour cela, les élèves ne découvrent pas seulement l'action d'un témoin, ils en saisissent aussi l'originalité au sein de son milieu de vie (social, historique...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Dégager l'influence des personnages, faits et événements qui ont marqué le christianisme

Étape 1 : induire un questionnement relatif aux inégalités de talents à partir d'un bain d'images

Pourquoi n'avons-nous pas tous les mêmes facilités ?



Pourquoi certains courent-ils 1 km en 8 minutes et d'autres en 4 minutes ?

Quelles questions vous posez-vous au vu de ces images ?

Que faire lorsque les inégalités deviennent des sources d'injustices ? [VT 1]

Étape 2 : découvrir la vie de témoins et leur recours à l'éducation pour plus d'équité

En sous-groupe, prenez connaissance de la vie du témoin. Préparez une présentation sur base des questions suivantes :

- Dans quel contexte social et politique le témoin vit-il ?
- Comment utilise-t-il l'enseignement pour lutter contre les injustices ?
- Y a-t-il d'autres originalités dans sa vie qui méritent d'être valorisées ?

Présentez vos découvertes à la classe.



DON BOSCO
Une vie au service des jeunes



Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Carte de visite du témoin



Don Bosco

Contexte de vie	Actions originales dans ce contexte
	
Impacts aujourd'hui	



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- contextualiser le regard sur des événements ayant marqué l'histoire ;
- faire des liens entre les convictions* religieuses et une implication sociale.

4.3 Interroger et se laisser interroger par les sciences humaines :
distinguer le champ des sciences et le champ du religieux



SAVOIR

✓ Langage* religieux
et langage* scientifique
[3.1.2].

ATTENDUS

P3-P4

Progressivement en cours de cycle :

- définir le but du langage scientifique ;
- définir le but du langage religieux ;
- identifier les différences et les points communs.

SAVOIR-FAIRE

→ Identifier et distinguer
des types
de questionnements.

→ Identifier et distinguer
des affirmations
scientifiques et des
affirmations religieuses.

P3-P4

Avec l'aide de l'adulte et en lien avec les autres disciplines apprises à l'école, distinguer une variété de questionnements : étonnements, questions factuelles, questions aux réponses multiples, complexes...

Avec l'aide de l'adulte et progressivement en cours de cycle, distinguer les affirmations qui ont comme but de décrire une réalité (ex : Jésus va à la pêche avec ses amis) et des affirmations qui ont aussi comme but de proposer du sens (ex : Jésus marche sur la mer).

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

BALISES ET SENS



Madame, trouvez-vous normal de vouloir construire des humains augmentés grâce à des puces électroniques dans leur cerveau ?

Les élèves peuvent avoir découvert avec le chanoine Lemaître [3.2.3], qu'une même personne peut très bien être scientifique et prêtre. Le savoir-faire travaillé ici permet d'étayer les apprentissages relatifs à cette distinction et cette articulation entre l'activité scientifique et celle religieuse (Lambert, 2008). Il permet bien entendu de susciter et d'entendre les questions des élèves [1.3], en particulier celles relatives à la vérité des affirmations religieuses. Au-delà, il accompagne aussi ce questionnement en permettant de **spécifier le but du langage lorsqu'il est utilisé pour décrire scientifiquement la réalité et le but du langage* religieux qui ne se limite pas à la description, mais propose aussi un sens et/ou de faire sens**. Cette distinction permettra déjà d'éclairer la question relative aux puces électroniques dans le cerveau sans nécessairement y répondre. Une chose est en effet de savoir construire des puces électroniques. Une autre chose est de savoir si la vie humaine aurait davantage de **sens** avec ces puces ?



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier et distinguer des affirmations scientifiques et des affirmations religieuses

Étape 1 : classer des bandelettes avec un langage* scientifique (descriptif) ou un langage porteur de sens



Classe les bandelettes.
Confronte ton classement avec celui des membres de ton groupe. **Formulez des questions** si vous ne parvenez pas à vous mettre d'accord.



Étape 2 : expliciter les critères qui ont été utilisés pour réaliser ce classement



Entre groupes, confrontez vos classements/questions en exprimant vos critères.

Étape 3 : construire les caractéristiques des langages scientifique/descriptif et porteur de sens (religieux...)



Mettons-nous d'accord entre les groupes pour caractériser les affirmations de nos (deux) ensembles.

Notons également nos désaccords, nos questions...

Étape 4 : transférer les apprentissages en imaginant une histoire combinant des éléments descriptifs et de sens



Racontez l'histoire de Louana, qui rêve de devenir enseignante et musicienne [FR 1.3.1].

Repérons ce qui relève plutôt du langage descriptif et ce qui relève d'un langage qui essaye d'exprimer le sens de la réalité.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Avec une œuvre de Bernadette Lopez



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- garder une distance critique par rapport au discours qui hiérarchise la religion ou la science ;
- ne pas opposer les affirmations scientifiques et religieuses, mais les distinguer pour éventuellement les articuler.



SAVOIR-FAIRE

→ Évaluer le parcours* réalisé en se posant des questions.

ATTENDUS

P3-P4

Exprimer sa pensée personnelle et son éventuelle évolution à propos du parcours effectué.

Identifier les questions qui ont été éclairées durant le parcours.

Dans le récit et l'appréciation du parcours par les uns et les autres :

- exprimer et reconnaître les points communs ;
- exprimer et reconnaître les différences.

Formuler des questions qui seraient encore intéressantes à traiter après le parcours.

→ Reconnaître son identité* narrative.

P3-P4

Repérer, dans des récits bibliques et/ou de vie, les évolutions des personnages.

Mettre des mots sur le fait que l'on grandit dans ses différentes composantes (corporelle, intellectuelle, morale...).

Mettre des mots sur le fait et/ou exprimer que l'on évolue en restant plus ou moins le même.

Écouter et réexprimer les expressions d'autrui.

→ Reconnaître l'importance du groupe et la place unique de chacun au sein de celui-ci.

P3-P4

Repérer, à l'aide de supports variés et/ou dans des récits bibliques, les apports et difficultés liés à la vie de groupe.

Exprimer en dialogue* et en « Je » les effets sur soi des paroles, regards et actes d'autrui.

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.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ

BALISES ET SENS

Quoi de neuf docteur ?

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 leurs découvertes. Plusieurs savoir-faire illustrés dans les pages de droite nourrissent la capacité des élèves à mieux comprendre leur vie sociale, la vie de groupe. Proposons aux élèves de choisir un support pour exprimer des découvertes en lien avec les apprentissages et les questions explorées durant le parcours.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconnaitre l'importance du groupe et la place unique de chacun au sein de celui-ci

Exprimer un apprentissage que nous avons apprécié ou que nous aimerions réaliser en choisissant un groupe connu [VT 6]

Nous avons réfléchi ensemble à...

Image pour aider les élèves à s'exprimer

Si tu dois choisir un groupe connu (par toi seul ou par de nombreuses personnes) pour exprimer ce que tu as apprécié ou aurais encore envie d'apprendre, ce serait... parce que...



Don Bosco aide les enfants en difficulté. Mais pourquoi y a-t-il des enfants en difficulté ?

J'ai l'impression de n'avoir rien appris, de tourner en rond !

Nous avons appris qu'on peut reconnaître ou pas reconnaître la différence. J'ai beaucoup aimé.



Exprimer un apprentissage que l'on a apprécié à propos de l'engagement en utilisant un groupe connu



Grâce au parcours, j'ai découvert que des gens s'associent pour défendre des causes.

Dans ce parcours, j'ai pu affirmer...

J'ai senti la cohésion du groupe.



Nous avons réfléchi ensemble à l'engagement.

Si tu dois choisir un groupe connu (par toi seul ou par de nombreuses personnes) pour exprimer ce qui t'a marqué dans notre réflexion, 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'approprier et s'exprimer

Lister les questions qui restent, « naissent ».



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaître son identité* narrative et celle du groupe ;
- intégrer progressivement la démarche de rationalisation de la recherche de sens*.

5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité



SAVOIR-FAIRE

→ Approcher la notion de mystère*.

ATTENDUS

P3-P4

À l'occasion d'expériences vécues ensemble (visites sur le terrain profane* et/ou religieux, observation d'une œuvre, écoute de contes ou de musique...) :

- exprimer ce qui est perçu avec les 5 sens ;
- exprimer ce qui interpelle, ce qui aiguise la curiosité, ce qui provoque une envie de découverte et une crainte de ne pas y parvenir.

Exprimer, de manière créative et personnelle, son approche du mystère.

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* » [3.5].

P3-P4

Dans la découverte de situations de vie religieuse ou profane, réelle ou fictive :

- dire pourquoi je trouve une situation juste*/injuste ;
- écouter et réexprimer pourquoi les autres trouvent telle situation juste/injuste ;
- préciser le contexte de ces situations ;
- exprimer et expliciter les valeurs mobilisées pour qualifier des situations justes/injustes avec leurs nuances.

Exprimer des valeurs de manière créative et personnelle.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

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

5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ

BALISES ET SENS

Est-ce vrai qu'il faut de tout pour faire un monde ?

Le développement d'une pensée* réflexive/complexe (Lipman, 2003) constitue un des objectifs [VT 3] de la pratique d'un atelier philo théo vécu en communauté de recherche. Celle-ci invite notamment à

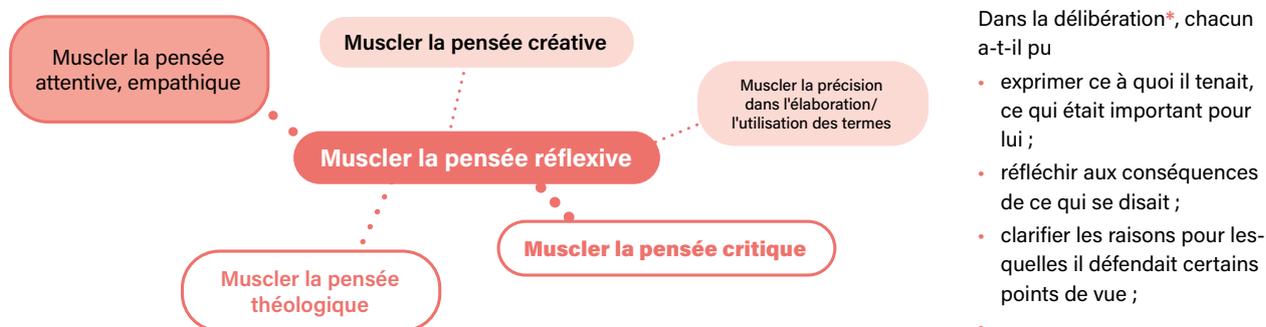
- clarifier ce que chacun pense lui-même, ce qui l'anime (**pensée empathique**) ;
- évaluer les possibles conséquences de ce qu'il avance (**pensée créative**) ;
- tenter de clarifier les raisons qu'il mobilise pour appuyer son point de vue (**pensée critique**).

Ces trois formes de pensée sont aussi utiles pour développer les habiletés de participer à une discussion éthique [3.5]. L'atelier permet d'exercer cette capacité. Dans le débriefing qui suit la clôture de l'atelier, chacun peut prendre du recul par rapport au contenu de la discussion et s'exprimer sur la mobilisation de ces formes de pensée.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réfléchir et mettre des mots sur ses « valeurs* »

Réaliser le débriefing sur la mobilisation d'au moins 3 formes de pensée lorsque l'atelier philo-théo intègre une réflexion éthique



Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Après la clôture d'un atelier philo-théo qui aurait intégré une discussion éthique, utiliser un support pour réaliser le débriefing

- Nous avons nommé les valeurs auxquelles nous tenons.
- Nous n'avons pas nommé les valeurs auxquelles nous tenons.
- Nous avons essayé d'expliquer pourquoi nos valeurs sont importantes.
- Nous n'avons pas essayé d'expliquer pourquoi nos valeurs sont importantes.
- Nous avons réfléchi aux conséquences de ce qui se disait.
- Nous n'avons pas réfléchi aux conséquences de ce qui se disait.
- Nous avons explicité le contexte.
- Nous n'avons pas explicité le contexte.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- approcher la notion de valeur ;
- 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

P3-P4

Exprimer librement et de manière créative ses réactions à propos des découvertes réalisées pendant le cours de religion.

P3-P4

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 récits bibliques et ressources religieuses des engagements de vie, leurs conséquences, leurs richesses et leurs difficultés.

Repérer dans les évangiles* la liberté de parole et d'action de Jésus.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS



Monsieur, est-ce que ne rien faire c'est faire quelque chose ?

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.



PISTE POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir le sens de la responsabilité, de l'engagement et de la liberté

Exprimer son engagement de manière créative à la suite d'un parcours

Après avoir appris... je choisis cette place parce que j'ai encore besoin d'informations et d'entraînement.

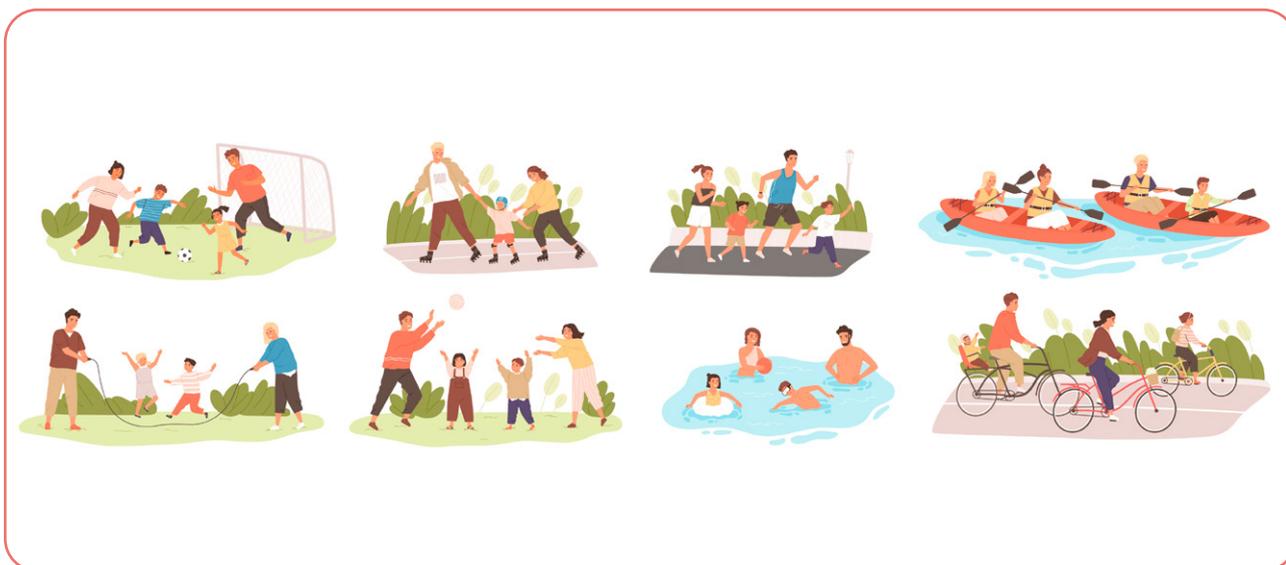


Rappelle-toi le parcours que nous venons de vivre, sur base d'un paysage scolaire [1.2-3.2.1], milieu naturel [3.5], big bang [3.2.3], terrain de foot [4.1.1], par exemple.

Place ta photo ou un dessin ou l'image d'un personnage sur ce support à l'endroit qui correspond à la partie du cours dans laquelle tu t'es sentie le plus impliquée.

Explique ton choix, si tu le souhaites.

Exemple de supports à proposer aux élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réexprimer de manière variée le parcours effectué ;
- vivre et exprimer ses prises de responsabilité.

GLOSSAIRE ET CONCEPTS

ACTEUR (DU TEXTE BIBLIQUE) : par le terme d'acteur dans un récit biblique, on peut entendre tout élément d'un récit qui accomplit une action ou exerce une influence. Il ne s'agit donc pas exclusivement d'êtres humains mais un élément naturel, un animal, le personnage de Dieu... peuvent aussi y jouer un rôle.

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.

AXE DE TENSION : l'axe de tension est un outil qui permet de représenter la vie d'un groupe*, d'une organisation, d'une société ou d'une collectivité composés d'individus* qui ne sont pas unanimes sur tous les sujets. L'axe de tension illustre de manière schématique cette présence de visions différentes de voir le monde et de se comporter. Il met donc en opposition et contraste des manières socialement acceptables de voir la vie sociale et d'agir dans cette société. Il ne s'agit donc pas d'opposer les gentils et les méchants, les bons et les mauvais d'une manière moralisatrice. Il s'agit au contraire de qualifier et montrer des tensions entre certains qui accentuent la liberté individuelle et d'autres la responsabilité collective par exemple, ou la collaboration* et la compétition*.

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 (CITOYENNETÉ) : 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.

COLLABORATION : la collaboration comme la compétition nécessitent l'existence d'un groupe/de groupes et de ses/leurs règles. Dans ces contextes, il y a **collaboration** quand des personnes et des groupes acceptent de vivre socialement avec des règles selon lesquelles chacun doit essayer de constituer un groupe uni dans la différence, en essayant de n'exclure personne, de ne mettre personne en avant-plan, pour gagner ou perdre ensemble.

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).

COMPÉTITION : la compétition comme la collaboration* nécessite l'existence d'un groupe/de groupes et de ses/leurs règles. Dans ces contextes, il y a compétition quand des personnes ou des groupes acceptent de vivre socialement avec des règles selon lesquelles chacun doit essayer de se dépasser pour arriver le premier ou être éliminé le dernier, pour être le plus fort, le préféré, pour gagner en battant l'autre...

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).

DEVOIR/DROIT : les devoirs du citoyen* précisent sur ce qu'il est obligé de faire. Les droits du citoyen insistent davantage sur leurs libertés, sur ce qu'on ne peut pas interdire.

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, avec la perspective d'avoir un gagnant et un perdant ;
- 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 ŒCUMÉNIQUE : au sens restreint, dialogue entre chrétiens (orthodoxes, catholiques, protestants...). Au sens étymologique, dialogue en vue d'une entente universelle.

DROIT/DEVOIR : les droits du citoyen insistent davantage sur les libertés, sur ce qu'on ne peut pas interdire. Les devoirs du citoyen insistent davantage sur ce qu'il est obligé de faire.

DUALISME : pensée qui voit la réalité comme composée de deux réalités opposées.

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 » (Brunelli & al., 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 attentif aux dimensions environnementale, sociale, économique, culturelle de ses actions.

ÉGLISE/église : le mot « église » vient du grec « *ex kaleo* » (« *εξ 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.



ÉTHIQUE : réflexion relative aux principes qui peuvent guider la recherche d'une vie bonne, d'une conduite morale.

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*).

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.

GROUPE : ensemble d'individus* reliés par une commune appartenance observable. Les individus qui composent un groupe se définissent et se reconnaissent mutuellement comme faisant partie de ce groupe, ils interagissent donc entre eux. Le but d'un groupe est lié à la réalisation de tâches et/ou seulement centré sur sa propre existence. Il se distingue d'une organisation davantage centrée sur des missions à accomplir et une organisation structurée afin d'atteindre ses objectifs.

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.

INDIVIDU : être humain ou élément d'un ensemble pris de manière isolé.

INOÛ : 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.

LANGAGE HISTORIQUE/SCIENTIFIQUE : expression qui cherche à décrire la réalité comme elle est, à raconter les événements comme ils se sont passés.

LANGAGE RELIGIEUX : expression qui cherche à exprimer un sens à partir d'une expérience de vie, à partir d'événements vécus. Ce langage est utilisé à la fois pour exprimer ses convictions au sein d'une communauté mais aussi pour essayer d'en rendre compte dans un dialogue avec d'autres communautés (Ricoeur, 1975).

MANICHÉISME : doctrine qui conçoit le monde comme opposant des forces du mal et des forces du bien.

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.

MORALISATION : littéralement, la moralisation consiste à élever de manière extrinsèque les individus et les institutions à des comportements conformes aux règles de ce que l'on trouve bien et bon.

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 paraboles 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 « projette » 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, p. 13)

PARCOURS : dans le cadre du référentiel du cours de religion, il s'agit d'une séquence de plusieurs séances d'apprentissage. 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.

PERCEVOIR : entrer en relation avec le monde extérieur et en prendre connaissance grâce à l'organisation des informations fournies par nos 5 sens. Entrer en relation avec le monde extérieur et en prendre connaissance grâce à l'intuition.

PENSÉE COMPLEXE : chez Lipman (2003), un synonyme de pensée complexe est pensée multidimensionnelle. Il propose plusieurs manières de la pratiquer et de la déployer avec les 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).

POTALE : niche creusée dans un mur et contenant la statue de la Vierge Marie ou d'un saint*. Tradition remontant au 14^e siècle, plaçant les habitants de la maison sous la protection du saint. Dans les campagnes, elle prend souvent la forme d'une borne-potale, ou potale sur pied, monument constitué d'une colonne surmontée d'une ou plusieurs niches. Elle est placée à un carrefour, au bord d'un chemin pour la protection des voyageurs ou au bord d'un champ pour assurer de bonnes récoltes. Au fil des temps, les potales de campagne sont fréquemment devenues des points de repère. (Francard, *Dictionnaire des belgicisms*, 2021)

POUBELLE (EXERCICE DIT DE...) : technique qui aide à formuler des questions* authentiques, notamment à partir de la découverte d'un récit biblique. Pour le détail, voir la salle des profs du Segec.

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.

PRIÈRE CONTEMPLATIVE (MÉDITATIVE) : dans la tradition chrétienne, la prière méditative est une manière de nourrir sa relation à soi, aux autres, à l'environnement et à Dieu dans une attitude de silence, de retrait. La personne qui médite centre le plus souvent son attention sur un sujet précis ou un objet de sa pensée. La prière méditative est parfois associée à la contemplation, au recueillement.

PROFANE : ni religieux, ni sacré. Relatif à la vie quotidienne quand elle ne se réfère pas à un transcendant.

PROPHÈTE : dans la Bible*, les prophètes et prophétesses sont des personnages qui s'avancent pour prendre la parole au nom de leur Dieu. Ils critiquent souvent les comportements des responsables de leur tribu lorsque ceux-ci ne respectent pas le droit et ne recherchent pas la justice. Leur réputation de prédire l'avenir vient surtout du fait qu'ils mettent les responsables et le peuple face aux conséquences possibles de leurs actes.



QUESTION FERMÉE : question dont la réponse est à choisir parmi une liste de réponses imposées et préétablies. Question que la réponse fait disparaître. La réponse à une question fermée est souvent choisie.

QUESTION OUVERTE : question dont la réponse ou les réponses ne sont pas à choisir dans une liste de réponses préétablies et imposées. Question qui s'explore car aucune réponse ne peut a priori prétendre faire disparaître la question. La réponse à une question ouverte est souvent construite.

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.

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.

RAISONNABLE : est raisonnable ce dont on peut rendre compte de manière sensée face à autrui. Aristote et Matthew Lipman (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, à son environnement et à un transcendant*) dans une perspective de recherche de sens. Le mot 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 « *μυστήριον* » « *mysterion* ». 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'épuise pas dans ce qui en est visible. Pour les catholiques, ils sont aussi porteurs de significations dans les moments importants de leur vie religieuse.

SACREMENT DE RÉCONCILIATION : pour les chrétiens, une proposition/offre d'une manière de se réconcilier avec soi-même, avec les autres et Dieu si on ressent cette nécessité.

SAINT : des hommes et des femmes qualifiés de saints 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.

TEXTE HISTORIQUE/TEXTE BIBLIQUE : par contraste avec le texte de la Bible*, un texte historique est défini dans ce programme par une volonté centrée sur le relaté et la description de la manière dont les choses se sont réellement passées.

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.

TRANSCENDANT : « Qui s'élève au-dessus d'une limite, d'un niveau donnés ; qui s'élève au-dessus du niveau moyen. » « Qui se situe au-delà du domaine pris comme référence ; en particulier, qui est au-dessus et d'une nature radicalement supérieure. » (CNRTL, 2022)

VALEUR : Dans un sens générique, le mot valeur signifie ce à quoi nous accordons de l'importance.



BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, J. (2012). *Les grands témoins en BD*. Bayard.
- AERENS, L. et al. (2015). *Mosaïques*. De Boeck/Lumen vitae.
- 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.
- BARBE-GALL, Fr. (2012). *Comment parler de l'art et du sacré avec les enfants ?* Le baron perché.
- BAUDIQUÉY, P. (1995). *Rembrandt, le retour du Prodiges*. Mame.
- BERGHMANS, H. et al. (2002). *Récits bibliques en images – ancien testament*. Averbode.
- BERGHMANS, H. et al. (2002). *Récits bibliques en images – nouveau testament*. Averbode.
- BIDEAULT, A. et al. (2019). *Les grands témoins en BD*. Bayard jeunesse.
- BIDEAULT, A. et al. (2020). *Les grands témoins en BD*. Bayard jeunesse.
- BISSONNETTE, S. et al. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et à l'école*. Chenelière Éducation.
- 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., et al., *Mosaïques* (p. 31-38). De Boeck/Lumen Vitae.
- BRUNELLI, J. et al. (2015). *Se faire proche*. Dans AERENS, L., et al., *Mosaïques*. De Boeck/Lumen Vitae.
- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art – Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
- CARPENTIER, G. & CRESPIEN, M. (1995). *Évangile de Marc*. Hachette.
- CARRÈRE, E. (2014). *Le Royaume*. P.o.l.
- CARREZ, M., GALY, L., & METZGER, G. (2015). *Nouveau Testament interlinéaire grec/français*. Bibli'O.
- CHARLEMAGNE, A. (2017). *Les ateliers*. Salvator.
- CHARLEMAGNE, A. (2020). *Je t'écoute*. Bayard.
- COLLIN, D. (2010). *Mettre sa vie en paraboles*. Fidélité.
- COLLIN, D. (2019). *L'Évangile inouï*. Salvator.
- CONCILE ŒCUMÉNIQUE VATICAN II : constitutions, décrets, déclarations, messages. (1967). Bayard Culture.
- CONSEIL PONTIFICAL JUSTICE ET PAIX. (2005). *Compendium de la doctrine sociale de l'Église catholique*. Saint-Augustin.

- D'HAENENS, A. (1980). *La Belgique. Société et cultures depuis 150 ans*. Créadif.
- 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.
- DESPLECHIN, M. (1994). *Et Dieu dans tout ça ? L'école des loisirs*.
- DEWEZ, J. (2010). *Cours de didactique de l'enseignement du cours de religion*, Syllabus. HELDV.
- 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.
- ESLIN, J.-CL. & CORNU, C. (2003). *La Bible, 2000 ans de lecture*. Desclée de Brouwer.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, REL). (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*.
- FESEC. (2003). *Programme du cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire – Humanités générales et technologiques, Humanités professionnelles et techniques*, Licap.
- FILORAMO, G. (2008). *Le christianisme*. Hazan.
- FOCANT, C. (2004). *L'évangile selon Marc*. Cerf.
- FOUREZ, G. (2002). *Cette foi-ci. Itinéraire d'un confiant*. Mols.
- FOURNIER LE RAY, A.-L. (2011). *La Bible en BD*. Bayard jeunesse.
- FRANCARD, M., GERON, G., WILMET, R., WIRTH, A. (2021). *Dictionnaire des belgiscismes*. De Boeck Supérieur.
- GAST, M. (2001). *Surfer avec la Bible*. Signe.
- 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.
- HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- JUSTICE ET PAIX. (2006). *Compendium de la doctrine sociale de l'Église*. Fidélité.
- La Bible – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- L'Ancien Testament – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- LAMBERT, D. (2008). *L'itinéraire spirituel de Georges Lemaître*. Lessius
- 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.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- LIPPMANN, W. (2008). *La cité libre*. Medisis.
- MAGNIFICAT JUNIOR. (2013). *Seigneur, délivre-nous du mal !* Fidélité.
- MANNICK, (2002). *Chante-moi la Bible (CD)*. Bayard Musique.
- MARCHON, B. et al. (2020). *Marie, mère de Jésus*. Bayard jeunesse.



- MULLER-COLARD, M. (2021). *Les grandissants*. Labor et fides.
- 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.
- OURY, F. & POCHET, C. (1980). *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*. Champ Social
- PAPE FRANÇOIS. (2015). *Laudato si*. Salvator.
- PEPIN, Ch. (2021). *La rencontre. Une philosophie*. Allary.
- RACHEDI, I., Taïbi, B., & Rousseau, C. (2019). *L'intervention interculturelle*. Chenelière Éducation.
- RAINOTTE, G. (2010). *Dieu ? La parole aux enfants – dvd*. Meromedia.
- RICOEUR, P. (1975). *La philosophie et la spécificité du langage religieux*, dans *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 55, 1975, p. 13-26.
- 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.
- SASSEVILLE, M. (2018). *Pourquoi je n'aime pas le mot débat*, dans SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*. Presses université Laval.
- SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- SEYVOS, F. & Vaugelade, A. (2003). *L'ami du petit tyrannosaure*. École des loisirs.
- 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.
- WESTERLOPPE, V. (2010). *Comment parler de religions aux enfants ?* Barron perché.

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)
- CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/transcendant> (2022)





SCIENCES
HUMAINES



INTRODUCTION.....	183
DÉMARCHES D'INVESTIGATION.....	187
1. FORMATION GÉOGRAPHIQUE.....	188
2. FORMATION HISTORIQUE.....	202
3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....	228
ANNEXE.....	242
GLOSSAIRE.....	244
BIBLIOGRAPHIE.....	248

INTRODUCTION GÉNÉRALE

SCIENCES HUMAINES

1. Enjeux et objectifs généraux des Sciences Humaines

1.1 Visées des Sciences Humaines au sein du tronc commun

Le domaine (« Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale ») dont font partie les Sciences Humaines vise 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 [EaM] y compris au numérique et poser un regard critique sur l'information [VT 3].

(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
La formation de nos représentations et de l'information en général. Comment (se) représente-t-on le passé, le temps et l'évolution, comment se construit le récit historique ? 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 ? Comment se représente-t-on les différentes catégories sociales, les rapports sociaux, les faits économiques ? 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 ?	L'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production... Comment concilier occupation des territoires, création de richesses, répartition équitable de ces richesses et respect de la nature et des générations futures ? Quelles responsabilités individuelles et collectives ?

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. 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. 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, pp. 20-21)

Il ne s'agit pas d'apporter des réponses toutes faites aux questions soulevées, mais de les aborder de manière critique 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

Le programme de Sciences Humaines est organisé en **trois 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/utilisations 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 orohydrographie 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'information</p> <p>2.3.2 Lire et exploiter des documents</p> <p>2.3.3 Connaître le vocabulaire spécifique de l'historien</p>	<p>3.1 Formation économique</p> <p>3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrire des notions économiques (biens, besoins) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité) • 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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrire des notions sociales (rôles, règles) par l'observation de l'environnement proche (classe, école, quartier, localité) • 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. Les objets communs aux trois champs

Les champs de 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
OBSERVER  SE QUESTIONNER 	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnaire, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/dynamiques spatiales que le questionnaire émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnaire, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies*, des ruptures* ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnaire émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnaire, 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 questionnaire émerge.
QUAND ? OÙ ? QUI ? QUOI ? POURQUOI ? COMMENT ?			
RECHERCHER 	Identifier des composantes de l'espace qui peuvent être mises en lien avec des répartitions/dynamiques spatiales observées.	Identifier des évolutions de structures et de dynamiques d'une société, identifier des acteurs et facteurs de changement pour éclairer la problématique.	Identifier des éléments économiques, sociaux et environnementaux qui apportent un éclairage sur des activités et des pratiques économiques et sociales.
<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>			
STRUCTURER VALIDER COMMUNIQUER 	<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 –, photos, 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)

Les différents pictogrammes sont replacés au sein du programme uniquement quand **l'ensemble d'une démarche est illustré** en page de droite ou en activité de mise en lien.

Il n'est pas obligatoire de travailler une démarche complète pour chaque activité et, contrairement aux Sciences, il n'y a pas un nombre précis de démarches à développer durant l'année.

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.....	189
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	191
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	192
1.1 Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait.....	194
1.1.1 Construire des repères spatiaux.....	194
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.....	196
1.2.1 Identifier des occupations/utilisations du sol et les associer à leur fonction.....	196
1.3 Caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives au milieu naturel (dont orohydrographie et bioclimats).....	198
1.3.1 Décrire des milieux naturels.....	198
1.4 Représentations de l'espace.....	200
1.4.1 Lire, annoter une représentation de l'espace.....	200

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 :

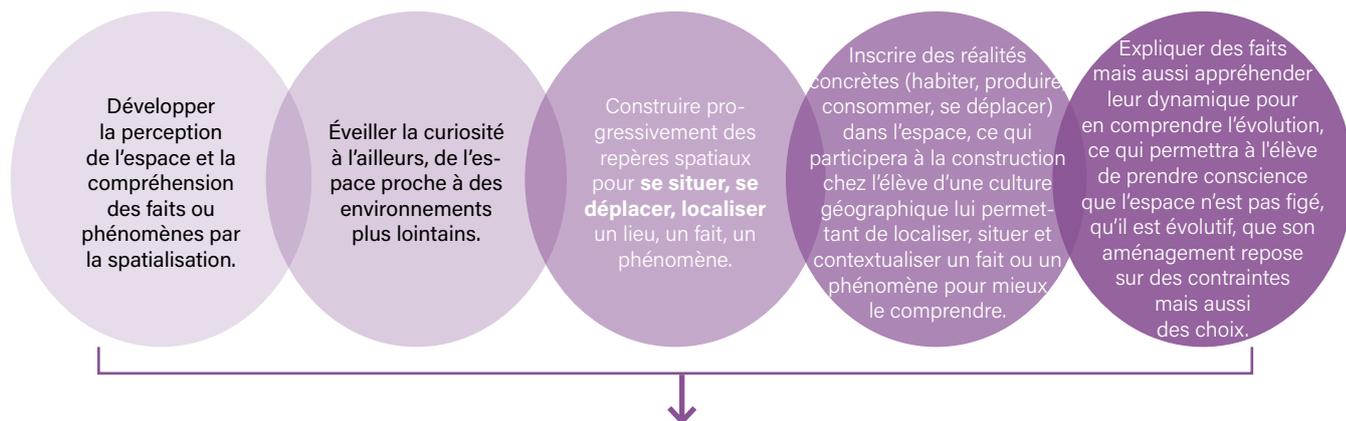
- comprendre l'occupation progressive de l'espace* par l'Humain, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels et les écosystèmes ;
- favoriser dès lors une ouverture sur le monde, la découverte de la diversité des visages de la Terre (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 au sein du tronc commun

« 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. 20)

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 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'OU VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En P2	En P3	En P4	En P5
L'élève développe la connaissance d'occupations du sol, spécifiques ou non à des milieux ruraux et urbains en Belgique . Après avoir enrichi les connaissances du milieu proche de l'école, il s'ouvre aux occupations et 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. Il découvre progressivement les liens entre une occupation du sol et son utilisation à travers des activités (sans nommer les fonctions).	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 . Il renforce cette approche en développant la connaissance d'occupations et d'utilisations du sol caractéristiques des principales fonctions à l'échelle locale et s'ouvre sur l'ailleurs , en comparant avec d'autres localités belges.	L'élève poursuit la découverte d'autres milieux de Belgique afin de dégager les grands traits des principaux ensembles morphologiques et humains qui structurent le territoire belge. L'élève apprend à faire des liens entre des utilisations du sol et des composantes relatives au milieu naturel . Il apprend également à utiliser des repères à différentes échelles pour situer des faits ou des phénomènes , pour mettre en évidence notre connexion avec le monde .	L'élève élargit la connaissance des éléments qui structurent le territoire belge notamment sur la base de la répartition de la population et des divisions administratives . L'élève apprend à caractériser des occupations du sol en Belgique et en Europe en référence aux reliefs. Il apprend à faire des liens entre la répartition de la population, des éléments du relief et de l'hydrographie. Il renforce cette approche en privilégiant la carte comme porte d'entrée pour lire les espaces* et les comprendre.

L'apprentissage sur le terrain est un des fondamentaux de la géographie. Aussi, il est important de le privilégier quand c'est possible et pertinent.

Les apprentissages seront travaillés de manière spiralaire en articulant l'ici et l'ailleurs, en partant des espaces* vécus et/ou familiers chez les élèves les plus jeunes, pour les comparer avec des espaces lointains chaque fois plus vastes, au fur et à mesure de la scolarité. (FWB, FHGES, 2022, p. 75)

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, FHGES, 2022, pp. 79, 82, 84, 87).

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/ un phénomène.

C3 Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.



ATTENDUS

P4

Sur la base d'une carte, situer un paysage à l'échelle de la Belgique, en faisant référence à des repères connus et aux directions cardinales.

Sur le terrain, indiquer une direction cardinale, à l'aide de la boussole.

P3

Sur la base d'observations sur le terrain, d'une vue verticale ou d'un plan, situer une occupation/utilisation du sol caractéristique d'une fonction par rapport à des éléments remarquables et en précisant le nom du quartier ou du village et de la commune.

P4

Sur la base d'une photographie, d'une vue aérienne ou d'une observation sur le terrain dans un paysage étudié :

- caractériser un paysage en faisant référence à des éléments marquants de son occupation/utilisation du sol ;
- distinguer deux paysages sur la base de leurs occupations du sol.

P3

Sur la base d'une observation sur le terrain ou d'une image géographique, décrire un paysage en faisant référence à l'occupation/ utilisation du sol.

Sur la base d'images géographiques au sol ou verticales ou de représentations de l'espace actuelles et d'il y a une centaine d'années maximum, identifier des transformations/permanences dans l'occupation/utilisation du sol à l'échelle locale.

P4

Sur la base d'éléments de l'occupation du sol, au départ d'une image photographique, d'une vue aérienne ou d'une observation sur le terrain :

- justifier l'appartenance d'un paysage à un ensemble morphologique étudié ou à une agglomération urbaine ;
- mettre en évidence des occupations du sol différentes en lien avec le relief, l'hydrographie, les éléments naturels et sa proximité ou non d'un centre urbain.

P3

Sur la base d'une observation sur le terrain ou d'une image géographique, associer une fonction à une occupation dominante du sol observée à l'échelle locale.

CARACTÉRISER UN ENSEMBLE* MORPHOLOGIQUE : L'ARDENNE



COMPÉTENCE

C3 Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.

ATTENDUS

P4

Sur la base d'éléments de l'occupation* du sol, au départ d'une image photographique, d'une vue aérienne ou d'une observation sur le terrain :

- justifier l'appartenance d'un paysage* à un ensemble morphologique étudié ou à une agglomération urbaine ;
- mettre en évidence des occupations du sol différentes en lien avec le relief, l'hydrographie, les éléments naturels et sa proximité ou non d'un centre urbain.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Justifier l'appartenance d'un paysage à un ensemble morphologique et nommer cet ensemble morphologique.	Reprendre les activités travaillant la rubrique spécifique [1.2.1].
Maitriser les concepts liés au relief et à l'hydrographie.	Reprendre les activités travaillant la rubrique spécifique [1.3.1].

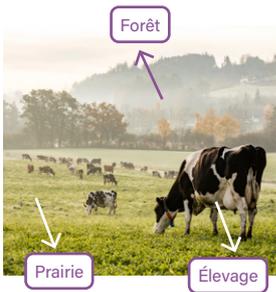
Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Nous revenons de notre voyage scolaire en Ardenne. Par rapport à nos différentes découvertes de l'occupation* du sol, caractérisons l'ensemble* morphologique ardennais [1.2.1].

Déroulement

<p>Étape 1 : trier puis annoter les photos prises lors du voyage scolaire en Ardenne [VT 1]</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Observer les images et les décrire par groupe. • Sélectionner celles qui représentent le mieux des paysages* ardennais. • Annoter, décrire les paysages librement par groupe [1.4.1]. 	<p>Étape 2 : mettre en commun les annotations pour relever des caractéristiques</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Inscrire sous forme de mots clés ce qui a été observé. • Identifier les éléments qui reviennent souvent. • Lister les caractéristiques retenues [1.2.1]. <ul style="list-style-type: none"> • prairies, forêts, vallées, cultures, élevages...
<p>Étape 3 : observer les produits du terroir ramenés du voyage et les associer aux caractéristiques découvertes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se questionner autour de chaque produit ou photo de produit : quelle est la matière première pour réaliser un fromage ? Quelle caractéristique du paysage correspond au milieu de production de la matière première ? • Sensibiliser à la consommation* de produits locaux [ErE]. <ol style="list-style-type: none"> 1. Le beurre/le lait  2. Le jambon d'Ardenne fumé au bois  3. Les myrtilles (ou fruits des bois)  4. La truite à l'ardennaise (jambon et champignons à la crème)  	<p>Étape 4 : structurer les découvertes pour garder des traces [VT 2]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les occupations du sol (caractéristiques) qui permettent la production des différents produits. • Associer une photo à un produit. • Légender en mettant en avant les caractéristiques. 



Prolongement possible

- Se questionner sur sa consommation, identifier les circuits courts et transposer les découvertes dans son propre environnement

Autres idées d'activités de mise en lien

- Proposer un regard similaire vis-à-vis des activités touristiques ou sur d'autres produits (hors gastronomie) sur ce même ensemble morphologique ou sur les autres
- Visiter Bruges et se questionner à propos des différentes utilisations de l'eau à proximité dans ce paysage



1.1 REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT...

1.1.1 Construire des repères spatiaux¹

SAVOIRS

✓ Termes pour (se) situer et se déplacer : les quatre directions cardinales.

✓ Principales villes de Belgique : Bruxelles, Charleroi, Liège, Namur, Anvers, Bruges, Gand et Louvain.

✓ Cours d'eau de Belgique : Meuse, Escaut, Sambre, Yser, cours d'eau proche de l'école.

✓ Principaux reliefs de Belgique : Littoral, Basse Belgique, Moyenne Belgique, Haute Belgique.

✓ Mer du Nord.

✓ Le quartier, le village : une partie de la commune.

✓ Des éléments* remarquables de l'occupation* du sol à l'échelle* de la commune dont un cours d'eau.

ATTENDUS

P4 Indiquer les quatre directions cardinales sur une rose des vents.

P4 Nommer les principales villes, les cours d'eau, les principaux reliefs de Belgique ainsi que la Mer du Nord figurés sur une carte.

P3 Nommer la commune à laquelle appartient le quartier ou le village.

Identifier des éléments remarquables de l'occupation du sol à l'échelle de la commune.
Nommer le cours d'eau du milieu* observé.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1]

BALISES ET SENS



En P1-P2, l'élève parcourt et décrit l'espace* proche afin de mieux se l'approprier en identifiant des éléments* remarquables.

De manière générale, il est essentiel que ceux-ci, issus de l'espace* « vécu-perçu », soient partagés avec d'autres car c'est par cette validation collective que se construit **un sentiment d'appartenance, un attachement à un milieu* de vie [VT 1]**. Mérenne-Schoumaker (2019, p. 13) rappelle que « se sentir de quelque part, est la condition fondamentale pour devenir plus tard des citoyennes et des citoyens » [EPC 3.1].

En Formation géographique, il est essentiel de construire des repères* spatiaux et de les utiliser plutôt que d'uniquement les mémoriser. Qu'il s'agisse de **ses propres repères** (ressentis, construits...) ou **des repères partagés** (communs à tous), ceux-ci doivent permettre à l'élève de **structurer et de questionner son espace-temps, ainsi que d'y situer d'autres éléments remarquables [VT 1]**.

En P4, l'élève s'ouvre progressivement à l'ailleurs. Il convient de le confronter régulièrement à d'autres façons d'organiser le territoire* pour l'amener à s'interroger sur les **différences et les similitudes** avec son espace proche.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire des repères spatiaux

Créer des géocaches* pour découvrir les éléments remarquables [FMTTN 5.1], aidé de l'enseignant



Prenez une tablette par groupe. Inscrivez le nom de notre commune et choisissez un endroit pour placer votre géocache. Placez-la près d'éléments remarquables. Qu'est-ce qu'un élément remarquable ?

Situer sur une carte de Belgique les différents folklores de Wallonie [PECA] pour découvrir le nom des principales villes wallonnes



Hier nous avons participé au carnaval de l'école. Quels carnivals ou folklores connais-tu ?

Dans le document*, identifie le nom des villes dont on parle.

S'interroger à partir de l'inscription « La mer commence ici » afin de découvrir des repères hydrographiques¹



Si le papier que tu jettes dans cet égout ne va pas en station d'épuration, où arrive-t-il ?

Quel est le cours d'eau de notre commune ? Dans quel autre cours d'eau se jette-t-il ? Dans quelle mer se jette-t-il ?

Identifier les villes de Belgique traversées lors d'un voyage scolaire (Mons - Spa)



Observe le trajet que nous devons parcourir en car.

Près de quelles grandes villes allons-nous passer ?

Entoure les villes sur l'itinéraire qui est tracé sur la carte mais aussi sur la carte de Belgique [1.4.1].

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les principales villes à retenir



Carte d'identité de l'école

Notre école se situe dans la commune de Comblain-au-Pont



des éléments remarquables :



l'église Saint Martin
les grottes
Dans notre commune coule l'Ourthe.
L'Ourthe se jette dans la Meuse.
La Meuse se jette dans la mer du Nord



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- indiquer les huit directions cardinales sur une rose des vents, de nommer des espaces et des limites figurés sur une carte, de nommer les pays limitrophes, les principaux reliefs et mers et distinguer les réseaux de communication (P5) ;
- nommer les principaux espaces du monde marqués par la croissance démographique, les principales agglomérations européennes et les principales zones forestières du monde figurées sur une carte (S1).

1. Où s'en va mon déchet ? <https://theoceancleanup.com/plastic-tracker/>

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/utilisations du sol et les associer à leur fonction

SAVOIRS¹

- ✓ Occupations du sol caractéristiques des grands ensembles* morphologiques de la Belgique :
 - le littoral belge (paysages* marqués par la mer) : dune, plage, digue, port ;
 - les plateaux* limoneux (paysages marqués par des grandes cultures) : paysage ouvert, surface généralement plane, grande parcelle cultivée, ferme, nombreux villages ;
 - l'Ardenne (paysages marqués par des forêts, des prairies et des cultures) : vallée encaissée, regroupement des maisons en villages et hameaux, forêt, prairie, culture ;
 - le Sillon Sambre-et-Meuse (paysages marqués par une vallée) : voie navigable, voie ferrée, versant, habitat dense, industrie.

- ✓ Occupations* du sol caractéristiques d'une agglomération urbaine (paysages marqués par la diversité et l'organisation des utilisations* du sol non agricoles et la convergence des réseaux de transport) : voie navigable, autoroute, voie ferrée, aéroport, habitat dense.

- ✓ Principales fonctions à l'échelle* d'une commune et occupations du sol caractéristiques :
 - fonction résidentielle : par exemple, maison/ immeuble à appartements, immeubles jointifs, habitat en lotissement ou le long des routes, maison quatre façades ;
 - fonction commerciale : par exemple, magasin, rue commerçante et marché, centre commercial et grande surface, café/restaurant ;
 - fonction industrielle : par exemple, usine, parc industriel ;
 - fonction agricole : par exemple, ferme, champ, prairie, bois, verger, potager ;
 - autres fonctions : par exemple, loisirs, soins, cinéma/théâtre/centre culturel, hôtel de ville ou maison communale, hôpital, terrain ou hall de sport, parc d'activités, lieu de culte, espace vert et cimetière.

ATTENDUS

P4

Reconnaître différentes occupations du sol dans un paysage.
Citer les grands ensembles morphologiques et préciser les principales caractéristiques (au moins deux) qui permettent de les distinguer.

P4

Citer des occupations du sol qui caractérisent une agglomération urbaine.

P3

Associer une occupation/utilisation du sol à une fonction.
Illustrer une fonction à l'aide d'un exemple d'occupation du sol.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].

BALISES ET SENS

En P3, l'élève découvre **les principales fonctions de différentes occupations* du sol**¹. La notion de fonction est abstraite pour l'élève et est compliquée à identifier à partir de l'occupation du sol et/ou de sa représentation. **Les sorties sur le terrain permettent d'apporter un éclairage bénéfique**. En effet, Partoune (2020, p. 53) souligne que « sortir permet d'expérimenter la manière d'utiliser les lieux et d'observer concrètement ce qui se passe en localisant les problèmes, en mesurant les choses, en produisant des données originales, en rencontrant les usagers... En les **contextualisant**, l'élève peut plus facilement **se décentrer et remettre en question ses préjugés*** ou se rendre compte des limites de validité de ses représentations. »

En P4, l'élève découvre **les grands ensembles* morphologiques**. Lorsque la découverte de l'espace* sur le terrain n'est pas réalisable, il est possible d'**exploiter le terrain** par l'accueil de personnes ressources en classe, une correspondance avec une autre école ou simplement la manipulation de ressources (images, bandes sonores, vidéos, visites...).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Occupations du sol caractéristiques de quatre grands ensembles morphologiques de la Belgique

Étape 1 : écouter et décrire quatre bandes sonores²



Scanne le QR code et écoute la bande sonore.

Pour chacune, sur ta feuille de route, note au moins deux éléments* remarquables que tu identifies.

Nomme l'espace dans lequel tu pourrais te trouver et justifie ta réponse.

Étape 2 : associer chaque bande sonore à une photo et justifier



Associe une photo aux bandes sonores.

Pourquoi as-tu choisi cette photo ? Et toi, quelle photo as-tu choisie pour cette bande sonore ? Pourquoi ?

Quelles autres informations t'apportent les photos ?

Étape 3 : identifier les caractéristiques d'un ensemble morphologique en particulier (plateau limoneux) avec feedback de l'enseignant



Voici une vue aérienne, sur celle-ci sont délimités quatre sites spécifiques. De quel ensemble s'agit-il ?

Place les photos sur la vue aérienne.

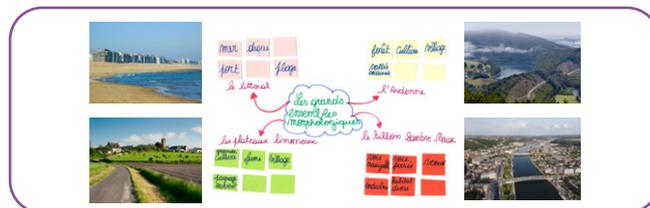
Cite deux éléments remarquables que tu as entendus ou vus.

Étape 4 : structurer les découvertes pour associer les grands ensembles morphologiques et leurs caractéristiques



Compose une carte mentale reprenant les ensembles morphologiques découverts et leurs caractéristiques. Utilise les photos. Pense à ce que tu as entendu et vu.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Projet de Marion C. sur les grands ensembles morphologiques intéressants à l'intention de l'enseignant

<https://earth.google.com/web/data=MicKJQojCiExcXU5ckdnTzdRZUw5cjM1SUUycTc0NVdrc3Rzc0Q5aHg>



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer les espaces les plus peuplés en Belgique et énoncer des ordres de grandeur de la population en Belgique, en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles-Capitale, au dixième de million près (P5) ;
- appréhender le processus d'évolution de l'occupation des espaces et les effets positifs et négatifs de cette évolution sur l'environnement* (S1).

1. Site identifiant les différentes occupations du sol dans le monde : OSM - Landuse (osmlanduse.org).
2. Les bandes sonores doivent se référer aux caractéristiques des grands ensembles morphologiques cités en [1.2.1].

**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

SAVOIRS¹

- ✓ Éléments du relief : versant, vallée.
- ✓ Éléments hydrographiques : rive (droite et gauche), lit du cours d'eau, amont, aval.

ATTENDUS

P4

Distinguer des éléments du relief ou de l'hydrographie dans un paysage*.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].

BALISES ET SENS



L'étude du relief est souvent le **point de départ des apprentissages en Formation géographique car elle permet d'y fixer** les autres objets géographiques (une frontière, une ville, un réseau, etc.). Cependant, conceptualiser la forme du relief à une échelle* d'un massif, d'un pays ou d'un continent n'est pas chose aisée car cette construction est abstraite et complexe pour un élève de P4.

Pour comprendre la notion de relief, **l'idéal est de pouvoir observer directement le milieu***. Lorsque cela n'est pas possible, Baudinault (2016, p. 11) propose **d'utiliser ses mains** : « explorer une carte du relief « en relief » avec la paume de sa main est un moyen d'envoyer une information sensorielle au cerveau qui construit bien plus efficacement ainsi la catégorie relief avec toutes les nuances qu'elle contient du fond des océans jusqu'au sommet des montagnes ». **La manipulation reste importante en P3-P4** : « fabriquer » de la matière géographique par l'intermédiaire de supports en 3D est **une manière de la concevoir et de se l'approprier**.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Décrire des milieux naturels

Observer, sur le terrain, les différents éléments de l'hydrographie pour découvrir le vocabulaire



Que dire à propos du cours d'eau ? Comment s'appelle-t-il ? [1.1.1]

Dans quel sens s'écoule-t-il ? Mets-toi d'un côté du cours d'eau dans le sens d'écoulement. Sur quelle rive te trouves-tu ? Marc, mets-toi plus en amont que Lise.

Identifier, sur différentes représentations de la ville, des éléments hydrographiques



Montre où se trouve le cours d'eau. Comment s'appelle-t-il ? [1.1.1]

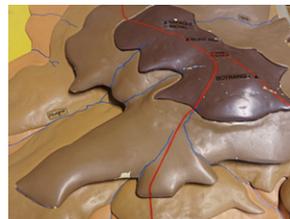
Sur la carte, que signifient les couleurs ? Quelles sont les habitations qui risquent d'être inondées ? Comment éviter cela ? [ErE]

Réaliser une marche dans la nature pour ressentir, découvrir et comprendre la notion de relief



Pourquoi es-tu essoufflé ? Pourquoi est-ce plus facile maintenant ? L'ensemble des « bosses » et des « creux », comme les montagnes et les vallées par exemple, s'appelle le relief.

Décrire avec ses propres mots le relief de Belgique à partir d'une carte en relief



Touche la carte en relief. Décris ce que tu ressens au fur et à mesure de la manipulation. Recherche sur Internet [FMTTN 5.1] comment s'appellent les deux pentes d'un massif ou d'une vallée.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Structurer les mots de vocabulaire

Grâce à de la plastiline



Sur une coupe oblique



Stratégie pour retenir les mots ? [VT 2]



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer les éléments hydrographiques figurés sur une représentation de l'espace* et décrire en quelques mots ce qu'est une plaine, un plateau*, une montagne et l'altitude (P5) ;
- illustrer par un exemple un facteur de localisation naturel d'une activité ou de l'habitat (climat et relief) (S1).

1.4 REPRÉSENTATIONS DE L'ESPACE

1.4.1 Lire, annoter une représentation de l'espace

SAVOIR-FAIRE¹

→ Lire un paysage*.

→ Lire un croquis* cartographique, un plan*, une carte.

→ Annoter/construire une représentation de l'espace.

ATTENDUS

P4	<p>À partir d'observations sur le terrain ou de représentations de l'espace* :</p> <ul style="list-style-type: none"> • annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence une occupation* du sol caractéristique d'un paysage ; • annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence les éléments de l'hydrographie ou du relief.
P3	<p>Annoter une photo prise au sol pour mettre en évidence les occupations/ utilisations* du sol caractéristiques d'une fonction du milieu* observé.</p>

P4	<p>Annoter une représentation cartographique pour mettre en évidence des éléments du relief et de l'hydrographie, sur base de la légende.</p>
P3	<p>Annoter un plan ou une carte pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol caractéristiques d'une fonction à l'échelle locale.</p>

P4	<p>Annoter une image* géographique pour mettre en évidence une occupation du sol caractéristique d'un paysage. Schématiser l'occupation du sol par un croquis cartographique.</p>
P3	<p>Annoter une vue verticale ou un plan pour mettre en évidence une occupation/utilisation du sol caractéristique d'une fonction. Positionner des éléments observés sur le terrain sur un plan ou sur une vue verticale.</p>

1. Les savoir-faire de cette rubrique peuvent être travaillés en parallèle des rubriques [1.1-1.2-1.3].

BALISES ET SENS

Le paysage* est à envisager comme une **composante de la géographie des perceptions et des représentations** (Arnould, 2004). Il ne suffit pas d'utiliser cette ressource pour elle-même mais comme un objet géographique que l'on cherche à comprendre et à partir duquel se construit **le raisonnement géographique**.

Partoune (2022) propose **trois portes d'entrée pour appréhender le paysage [ErE]** :

- **celle du savoir** par l'intermédiaire d'une balade guidée, d'une conférence ou de brochures afin de faire découvrir les types de paysages d'une région ;
- **celle du sens** qui englobe nos 5 sens mais aussi d'autres « sens ignorés » comme nous orienter et nous situer dans le temps et l'espace*, percevoir les distances... Cette approche, si elle vise à développer du vocabulaire pour décrire et représenter le paysage via un croquis, permet également à l'élève de s'émerveiller, s'étonner ou s'amuser des nuances et des subtilités du paysage ;
- **celle des émotions** car la dimension affective dont sont chargés les paysages, nous pousse à exprimer ce qui nous touche, à tenter de comprendre son organisation.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lire un paysage - Annoter/construire une représentation de l'espace

Étape 1 : annoter une vue aérienne du quartier à l'aide de gommettes pour exprimer un ressenti [EPC 1.2]



Place tes gommettes selon ton ressenti (verte ce qui te plaît, rouge ce qui ne te plaît pas) sur l'image aérienne. Justifie.

Pourquoi y a-t-il beaucoup de gommettes vertes sur le terrain ?

Étape 2 : observer les lieux identifiés sur la vue aérienne et les prendre en photos en se rendant sur le terrain



Pourquoi avais-tu placé une gommette rouge ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ce lieu ?

Que dire à propos de l'occupation* du sol ?

À ton avis à quoi servait ce bâtiment désaffecté avant ?

Étape 3 : associer différentes photos à la vue aérienne du quartier et nommer les différentes occupations du sol identifiées



Place chaque photo sur la vue aérienne du quartier. Quelle occupation du sol observes-tu ? Quelle fonction remplit-elle ? Où vois-tu une occupation du sol qui remplit une fonction agricole ? Écris-le sur la photo.

Étape 4 : construire une représentation de l'espace observé (ex. : image enrichie)



Nous avons identifié trois espaces différents.

Créez par groupe une image enrichie en fonction de l'un des espaces observés.

Qu'aimerais-tu mettre en évidence ? Quelle bande sonore associer à cet espace ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour annoter une représentation de l'espace (une carte, une photo, un croquis, un plan...), je peux :

- écrire des mots ;
- placer des images, des photos ;

- créer un paysage sonore (lors d'une visite, enregistrer le commentaire lié au lieu observé) ;
- créer une image enrichie ;
- ...

Image enrichie



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- annoter une carte à une seule variable en valeurs absolues pour mettre en évidence des éléments ; mettre en évidence des pays à l'échelle* de l'Europe ; relever l'altitude et repérer la variation d'altitude sur un profil du relief... (P5) ;
- observer l'évolution de l'occupation de l'espace à partir d'une image* géographique et annoter un croquis* cartographique pour mettre en évidence cette évolution (S1).

1. Exemple de site pour créer une image enrichie : www.thinglink.com, LearningApps.org – exercices scolaires interactifs

2. FORMATION HISTORIQUE

INTRODUCTION DE LA FORMATION HISTORIQUE.....	203
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	207
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	208
2.1 Repères temporels.....	210
2.1.1 Construire des repères de temps : des durées.....	210
2.1.2 Construire des repères de temps : des générations.....	210
2.1.3 Connaître et organiser les périodes conventionnelles.....	212
2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés.....	214
2.2 Représentations du temps.....	224
2.2.1 Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps.....	224
2.3 Trace du passé et travail postérieur.....	226
2.3.1 Utiliser un outil d'information.....	226
2.3.2 Lire et exploiter des documents.....	226
2.3.3 Connaître le vocabulaire spécifique de l'historien.....	226

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 :

- 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...

En égard aux visées de la formation historique (notamment pouvoir relier des réalités d'aujourd'hui à des moments clés qui les ont façonnées), l'approche du temps historique est, pour chaque année, déployée sur la base **d'une inscription de réalités d'aujourd'hui dans le temps de l'histoire**, pour en saisir la genèse et les grandes étapes de leurs évolutions.

Cette inscription temporelle, d'ordre rétrospectif et diachronique*, doit permettre de **construire des périodisations et des repères** qui sont autant de **clés de compréhension du monde d'aujourd'hui et de ses enjeux**. Le choix des réalités à éclairer détermine donc le choix des thématiques annuelles fixées par le référentiel.

En raison des finalités de la formation et des capacités cognitives de l'enfant... [le programme] opte pour une planification des apprentissages qui se traduit par **une approche diachronique** de l'histoire.

Celle-ci conduit l'élève à explorer et à arpenter **les différentes périodes de l'histoire** à partir de la 4^e primaire.

Ce cheminement permet de construire **des repères et des périodisations** qui, selon **une approche spiralaire**, sont mobilisés, approfondis et enrichis au fur et à mesure des années. La logique diachronique, fil rouge de la formation historique, contribue nécessairement à une compréhension chronologique des thèmes et phénomènes étudiés.

...

(FWB, FGHEs, 2022, pp. 31-32)

3. Les différents thèmes abordés au fil du tronc commun

P1	Des durées et leurs découpages à travers des activités quotidiennes (des étapes de la vie, des générations)
P2	Des durées et leurs découpages à travers des activités quotidiennes (des étapes de la vie, des générations)
P3	Comparaison de quelques objets et habitudes de sa vie quotidienne (modes de déplacement, moyens d'information et de communication) avec ceux des trois générations précédentes
P4	L'évolution de l'accès aux savoirs et à l'instruction dans nos régions
P5	L'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions et certains impacts sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle
P6	Les dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions
S1	Mise en perspective historique d'une des dimensions de la multiculturalité de notre société actuelle : la dimension religieuse
S2	Le processus de mondialisation
S3	Des relations entre citoyens/citoyennes et l'État, de la démocratie athénienne du v ^e siècle av. J.-C. à nos jours



4. Éléments généraux de continuité¹

D'OU VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En P2	En P3	En P4	En P5
<p>L'élève apprend des repères temporels (du jour jusqu'à l'année) pour inscrire son vécu quotidien dans le temps. Il découvre des outils de mesure et de représentation du temps. Il maîtrise un premier vocabulaire temporel. Il apprend à identifier des fréquences et des durées et à ordonner dans le temps des faits et des activités qui le concernent, lui ou ses proches. En comparant l'une ou l'autre de ses activités avec celles d'un enfant dans le passé, il développe une première conscience de la profondeur du temps et de l'évolution.</p>	<p>L'élève opère une première structuration du temps historique sur une échelle d'une centaine d'années. Il apprend à situer dans le temps l'origine de quelques habitudes de vie actuelles. Il structure ce temps historique sur la base de la succession des générations et en recourant à une représentation du temps découpée en décennies et en siècles. Il prend conscience d'une évolution au travers de trois moments clés.</p> <p>La découverte de cette évolution permet de faire émerger des questionnements à propos des identités et des cultures (habitudes de vie différentes selon les époques et les personnes), de l'évolution des rapports sociaux (égalité/inégalité d'accès) et des impacts environnementaux.</p>	<p>L'élève découvre cinq moments clés qui ont marqué l'évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs dans nos régions depuis 2000 ans. Il est également initié au découpage conventionnel de l'histoire ainsi qu'aux notions de changement et de continuité.</p> <p>La découverte de cette évolution permet de faire émerger des questionnements à propos des identités et des cultures (accès aux savoirs et à l'information) et de l'évolution des rapports sociaux (égalité/inégalité d'accès) et des rapports de genre.</p>	<p>L'élève découvre cinq ruptures qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation et certains de ses impacts sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle en Europe occidentale à travers le temps long de l'histoire. Il est initié au découpage conventionnel de l'histoire en structurant un cadre chronologique de plus de 7000 ans (de 5000 av. J.-C. à aujourd'hui) ainsi qu'aux notions de changement et de continuité.</p>

1. Reprise des éléments clés du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, pp. 42, 46, 51, 55).

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

P4

Compléter une frise chronologique graduée **en siècles du 1^{er} siècle av. J.-C.** à aujourd'hui par des **traces ou des informations relatives** à la thématique de l'année et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.

P3

Compléter une frise chronologique graduée en **décennies du xx^e siècle** à aujourd'hui par des **documents en lien avec** la thématique de l'année et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.

P4

Sélectionner, parmi quatre ou cinq documents, une trace du passé et un travail postérieur, en lien avec un moment clé de l'évolution de l'accès aux savoirs et à l'instruction.

P3

Sélectionner, parmi des photos anciennes ou des objets, une trace du passé en lien avec une habitude de vie des années 1910-1930, des années 1940-1970 ou des années 1980-2010.

P4

Sur la base de deux documents traitant de l'accès aux savoirs et à l'instruction, construire un tableau à simple entrée pour comparer une réalité de vie de l'élève avec celle vécue par un autre, durant un des moments clés étudiés et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels significatifs et un vocabulaire temporel spécifique.

P3

Sur la base de deux ou trois documents traitant des habitudes de vie, compléter un tableau à simple entrée pour comparer une habitude de vie de l'élève avec celle vécue par un autre au xx^e siècle, et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas.

STRUCTURER LES DÉCOUVERTES EN COMPLÉTANT UNE FRISE CHRONOLOGIQUE ÉVOLUTIVE



COMPÉTENCE

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.

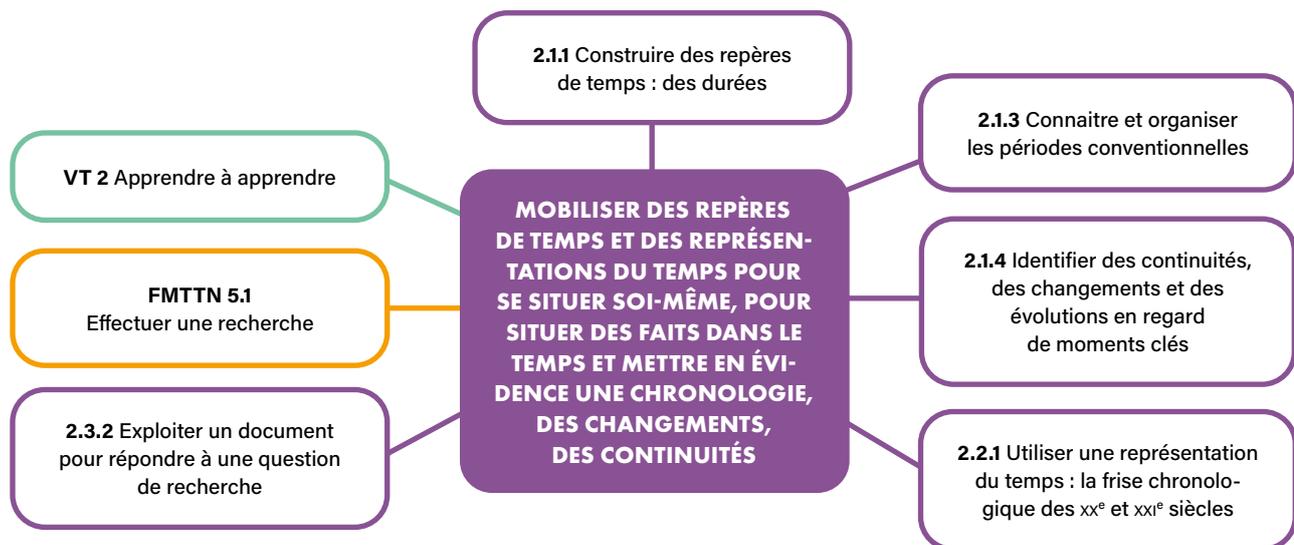
ATTENDU

P4

Compléter une frise chronologique graduée en siècles du 1^{er} siècle av. J.-C. à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives à la thématique de l'année et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Placer un évènement sur une frise chronologique.	Reprendre la structuration [2.2.1] : Comment placer une date sur une frise chronologique ?
Classer les évènements les uns par rapport aux autres.	Reprendre les structurations liées aux moments clés [2.1.4 (4/5)] et [2.1.4 (5/5)].

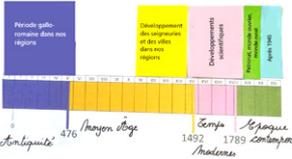
Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Nous avons découvert de nombreux éléments cette année en Formation historique. Nous allons structurer nos découvertes en complétant une frise chronologique [VT 2].

Déroulement

<p>Étape 1 : observer une frise chronologique donnée, graduée en siècles (du 1^{er} siècle avant J.-C. à nos jours) </p>	<p>Étape 2 : replacer les périodes* conventionnelles, les moments* clés sur la frise chronologique</p>															
 <table border="1" data-bbox="204 723 496 898"> <thead> <tr> <th>Année</th> <th>Siècle</th> <th>Millénaire</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>476</td> <td>v^e-5^e siècle</td> <td>1^{er}</td> </tr> <tr> <td>1492</td> <td>xv^e-15^e siècle</td> <td>2^e</td> </tr> <tr> <td>1789</td> <td>xviii^e-18^e siècle</td> <td>2^e</td> </tr> <tr> <td>2023</td> <td>xxi^e-21^e siècle</td> <td>3^e</td> </tr> </tbody> </table> <ul data-bbox="518 640 805 981" style="list-style-type: none"> • Orienter la frise [2.1.1]. • Se questionner sur les graduations (combien d'années représentent un siècle ? un millénaire ?) [2.1.1]. • Identifier à quel siècle et quel millénaire correspondent les dates indiquées et l'année en cours [2.1.1]. 	Année	Siècle	Millénaire	476	v ^e -5 ^e siècle	1 ^{er}	1492	xv ^e -15 ^e siècle	2 ^e	1789	xviii ^e -18 ^e siècle	2 ^e	2023	xxi ^e -21 ^e siècle	3 ^e	<p>L'accès à l'instruction et aux savoirs d'environ -50 av. J.-C. à nos jours</p>  <ul data-bbox="1161 640 1449 949" style="list-style-type: none"> • Inscrire le nom des périodes conventionnelles dans l'ordre chronologique sous la frise en fonction des couleurs [2.1.3]. • Placer les étiquettes « moment clé » au bon endroit sur la frise [2.1.4] et justifier son choix.
Année	Siècle	Millénaire														
476	v ^e -5 ^e siècle	1 ^{er}														
1492	xv ^e -15 ^e siècle	2 ^e														
1789	xviii ^e -18 ^e siècle	2 ^e														
2023	xxi ^e -21 ^e siècle	3 ^e														
<p>Étape 3 : créer par groupe une fiche par moment clé </p>	<p>Étape 4 : placer les fiches « moment clé » à l'endroit qui convient sur la frise</p>															
 <ul data-bbox="518 1126 805 1563" style="list-style-type: none"> • Créer cinq groupes (un par moment clé). • Rechercher dans le cours de Formation historique les éléments importants du moment clé travaillé [2.1.4]. • Rechercher des informations supplémentaires à propos des moments clés sur Internet [FMTTN 5.1] [2.3.2]. • Créer une fiche par moment clé. 	<ul data-bbox="858 1126 1321 1189" style="list-style-type: none"> • Présenter les différentes fiches à la classe. • Placer les fiches sur la frise chronologique. 															



Prolongements possibles

- Transmettre la frise chronologique à l'enseignant de l'année supérieure pour la faire évoluer
- Présenter la frise chronologique lors de la journée porte ouverte

Autre activité de mise en lien

- Compléter une frise chronologique numérique [2.2.1]



2.1 REPÈRES TEMPORELS

2.1.1 Construire des repères de temps : des durées¹

SAVOIRS

✓ Des durées*.
 P4 : le millénaire, le siècle.
 P3 : des siècles : les xx^e et xxi^e siècles, des décennies.

✓ Vocabulaire et notions pour appréhender le temps.
Des unités de temps liées à la durée :
 P4 : le millénaire.
 P3-P4 : le siècle.
 P3 : la décennie.

ATTENDUS

P4 Associer une date à un siècle, à un millénaire.

P3 Se situer au xxi^e siècle.
 Associer des membres d'une famille donnée au xx^e et/ou au xxi^e siècle.
 Associer une décennie à des années.

P4 Différencier la durée d'un millénaire de celle du siècle.

P3 Différencier la durée d'une décennie et d'un siècle.

2.1.2 Construire des repères de temps : des générations

SAVOIRS

✓ Les générations.
 • les enfants ;
 • les parents ;
 • les grands-parents ;
 • les arrière-grands-parents.

✓ Vocabulaire et notions pour appréhender le temps².
Vocabulaire lié à la chronologie :
 • du temps de..., à l'époque de...

ATTENDUS

P3 Se situer et situer ses proches parmi les générations.

P3 Utiliser le vocabulaire et les notions pour décrire la dimension temporelle (chronologie, durée) de faits vécus par soi ou par des personnes proches.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique spécifique 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

Selon le sens commun, le concept de génération peut se définir de plusieurs manières. Mentré (cité par Mauger, 2009) distingue **deux types de générations** : d'une part la **génération* familiale** ; d'autre part la **génération* sociale**. Dans le cadre de la Formation historique, c'est le concept de génération familiale qui est développé : « Ensemble des êtres qui descendent de quelqu'un à chacun des degrés de filiation » (Petit Robert, 2022). Il ne s'agit donc pas de distinguer les générations en fonction de l'âge mais bien **en fonction du lien de filiation**.

En P1-P2, l'élève a découvert les étapes de la vie et les générations (enfants, parents, grands-parents).

En P3, l'élève élargit la périodisation du temps à l'échelle* de **quatre générations**, il poursuit le développement de sa représentation* du temps, il passe du **temps vécu au temps abstrait**.

Cette approche des différentes générations est directement en lien avec **la découverte de l'arbre généalogique [2.2.1]**. Les activités concernant les différentes générations peuvent être liées aux moments* clés de l'année [2.1.4] mais également à la découverte de la transmission* intergénérationnelle développée en Formation sociale [3.2.1].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire des repères de temps : les générations

Découvrir le concept de génération à partir d'une vidéo



Regardons la vidéo¹. Que se passait-il au temps des grands-parents et arrière-grands-parents ?
Observe la photo des femmes d'une même famille. Qui est l'arrière-grand-mère ?

Identifier où se trouvent les enfants, les parents, les grands-parents et les arrière-grands-parents sur un arbre généalogique et les nommer [2.2.1]



Regardons la vidéo². Observe l'arbre généalogique de cette famille. Où sont situés les parents ? Quel indice regardes-tu ? Quelle est leur date de naissance ? Comment nomme-t-on les membres de la famille de l'étage au-dessus ?

Identifier les liens de filiation entre les membres d'une même famille à partir d'un arbre généalogique



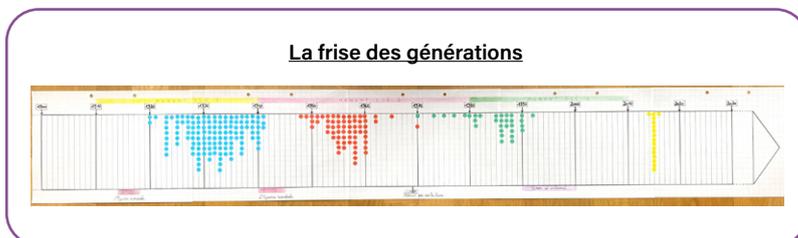
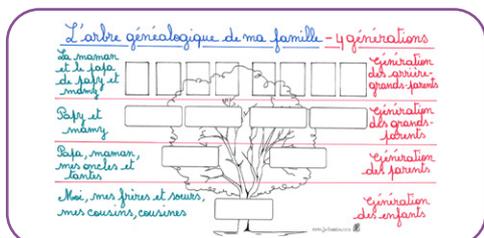
Observe l'arbre généalogique de cette famille.
Qui est Isabelle par rapport à Simone ?
Qui est le fils de Yannick ?
À quelle génération t'identifies-tu ? Pourquoi ?

Situer sur une frise les générations présentes dans les familles, après avoir enquêté à la maison sur les années de naissance [VT 1] [2.2.1]



Complétons la frise. Colle une gommette jaune sur ton année de naissance. Une verte pour tes parents. Une rouge pour tes grands-parents. Une bleue pour tes arrière-grands-parents. À quoi correspondent ces groupes ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- passer du temps vécu à l'échelle du temps historique (P3-S3).

1. Maître Lucas. (2021, 9 mai). *Au temps des grands-parents – CP – CE1 – Cycle 2 – Questionner le monde – Se repérer dans le temps* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QTKWrhYrfS0>
2. Smile and Learn. (2019). *La famille – L'arbre généalogique pour enfants – Vocabulaire – Papa, maman, frère, grands-parents*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dw-05yQ2hn4>

2.1 REPÈRES TEMPORELS

2.1.3 Connaître et organiser les périodes conventionnelles

SAVOIR

- ✓ Les périodes* conventionnelles de l'histoire :
- Préhistoire ;
 - Antiquité ;
 - Moyen Âge ;
 - Temps modernes ;
 - Époque contemporaine.

ATTENDU

P4

Situer une période conventionnelle par rapport à une autre (avant-après).

BALISES ET SENS

En P1-P2, l'élève a découvert des repères* temporels (du jour jusqu'à l'année) pour inscrire son vécu quotidien dans le temps mais aussi dans le passé plus lointain (trois générations) au travers des étapes de la vie et des générations. En P3, son cadre temporel s'élargit à quatre générations (de 1910 à nos jours) [2.1.2].

En P4, l'élève progresse dans sa compréhension de la notion abstraite qu'est le temps dans sa globalité : « le temps commence à prendre son sens en dehors des êtres et des objets connus » (Dessy, 2016, p. 6).

Il est initié progressivement à structurer le temps long en recourant au **découpage conventionnel de l'histoire** (FWB, FHGES, 2022).

Les périodes* conventionnelles sont « le découpage du temps en durées* variables reconnu par convention en Histoire » (FWB, FHGES, 2022, p. 33). Il en existe cinq : la Préhistoire (de... à -3500 av. J.-C.) ; l'Antiquité (de -3500 av. J.-C. à 476) ; le Moyen Âge (de 476 à 1492) ; les Temps modernes (de 1492 à 1789) ; l'Époque contemporaine (de 1789 à nos jours). Cette découverte peut se réaliser en parallèle de l'exploration des autres repères temporels [2.1.4] mais également pour elle-même sous forme de jeux : enquêtes, recherches, puzzles, cartes, devinettes, jeux de rôle...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les périodes conventionnelles de l'histoire

Étape 1 : découvrir l'album « Le loup qui voyageait dans le temps »¹ pour aborder les périodes conventionnelles



Qu'avez-vous retenu de l'histoire entendue ?

Que se passe-t-il lorsque le loup tourne la page ?

Quels sont les noms des périodes conventionnelles que vous connaissez ?

Étape 2 : replacer chaque page de l'album sur la frise chronologique



Quels noms de périodes as-tu découverts grâce aux différentes ressources ?

« Loup est un chevalier qui partage le banquet d'un seigneur ». À quelle période cela correspond-il ? Pourquoi ?

Associe chaque page du livre à la période correspondante.

Remettre en ordre chronologique les périodes en coopérant



Qui pense avoir l'étiquette de la première période ? Pourquoi ?

Tu as l'étiquette « Moyen Âge », cette période se trouve-t-elle avant ou après l'Antiquité ? Déplace-toi !

Léo, pourquoi dis-tu que l'Époque contemporaine est la dernière ?

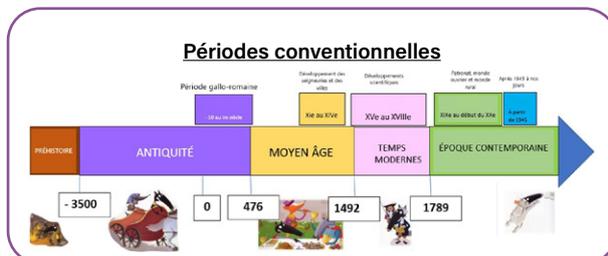
Jouer par groupe de deux pour mémoriser l'ordre des périodes



Placez une première carte « période conventionnelle » au hasard.

À tour de rôle, piochez une carte et placez-la avant ou après les cartes déjà disposées. Justifiez votre choix en vous aidant des indices au dos des cartes.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Ranger dans de petits sacs, les documents découverts en fonction des périodes conventionnelles



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer et ordonner les périodes conventionnelles (P5) et les dater (P6) ;
- associer quatre moments* clés significatifs de l'histoire, du fait religieux aux périodes conventionnelles (S1).

1. LALLEMAND, O. (2013). *Le loup qui voyageait dans le temps*. Auzou.

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P3)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (1/5)

SAVOIRS

Des réalités d'aujourd'hui¹

- Diversité de la mobilité (y compris douce).
- Accès instantané à l'information et à la communication*.
- Diversité des loisirs, des voyages.
- Impacts sur l'environnement* : infrastructures routières, embouteillages, consommation* d'énergie, pollution...

P3

SAVOIRS

- ✓ **Moment* clé 1 :**
des années 1910
aux années 1930
- Écouter la radio et aller au cinéma sont des habitudes de vie plus courantes.

ATTENDUS

P3

Expliquer un changement dans les habitudes de vie durant les années 1910-1930.
Énoncer des innovations technologiques qui ont changé les habitudes de vie durant les années 1910-1930.

- ✓ **Moment clé 2 :**
des années 1940
aux années 1970
- Se déplacer en voiture est une habitude de vie plus courante.
 - Utiliser le téléphone et regarder la télévision sont des habitudes de vie plus courantes.

P3

Expliquer un changement dans les habitudes de vie durant les années 1940-1970.
Énoncer des innovations technologiques qui ont changé les habitudes de vie durant les années 1940-1970.

- ✓ **Moment clé 3 :**
des années 1980
aux années 2010
- Se déplacer en avion est une habitude de vie plus courante.
 - Utiliser le téléphone mobile, les outils liés aux satellites de télécommunication (GPS), l'ordinateur et l'Internet sont des habitudes de vie plus courantes.

P3

Expliquer un changement dans les habitudes de vie durant les années 1980-2010.
Énoncer des innovations technologiques qui ont changé les habitudes de vie durant les années 1980-2010.

1. C'est au départ de réalités d'aujourd'hui que l'élève met en évidence des changements et des continuités et ce, en fonction de la thématique de l'année.

BALISES ET SENS

Un moment* clé est le « découpage du temps caractérisé par des changements et qui éclaire une (des) réalité(s) d'aujourd'hui » (FWB, FHGES, 2022, p. 33).

Pour découvrir ces moments clés, le référentiel de la FWB du tronc commun (2022) propose **une démarche disciplinaire** :

« Au départ de **questionnements et/ou d'observations de réalités d'aujourd'hui et des générations précédentes**, l'élève met en évidence **des changements et des continuités** au niveau **des moyens de communication* et d'information** ainsi qu'au niveau **des modes de déplacement**. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à rechercher des éléments relatifs aux contextes historiques qui permettent de situer ces changements et continuités dans le temps et à les communiquer. » (FWB, FHGES, 2022, pp. 42-43)

La découverte de ces moments clés permet à l'élève de prendre conscience que **les habitudes de vie ont évolué** au fil du temps et **ont eu un impact sur les réalités d'aujourd'hui.** (suite en [2.1.4 (2/5)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (Lier les trois moments clés)

Étape 1 : se questionner à propos de l'accès instantané à l'information et à la communication aujourd'hui (réalités d'aujourd'hui)



Lorsqu'un évènement important arrive dans le monde, comment en es-tu informé ? De quels supports disposes-tu lorsque tu veux t'informer ou communiquer ?

Comment faisaient tes grands-parents ? [2.1.2]

Étape 2 : comparer des objets d'époques différentes liés à l'information et à la communication (téléphone, radio...) afin d'identifier les changements, les similitudes



Cherchons à quoi servent ces objets et de quelle époque ils datent.

Place-les par ordre chronologique sur la frise [2.2.1].

Quels changements majeurs observes-tu ? À quelles dates ? Pourquoi, à ton avis ?

Étape 3 : dégager des évolutions dans les moyens de communication grâce à la rencontre d'une grand-mère secrétaire [2.3.1] [VT 1]



Qu'avons-nous découvert grâce à la mamy de Léo ?

Quelles innovations technologiques ont rendu son travail plus simple dans les années 80-90 ?

Qu'est-ce qui n'a pas changé ?

Piste supplémentaire : se questionner sur l'impact environnemental que peuvent avoir les innovations en matière de mobilité [ErE]



Suite à notre visite à BELEXPO, listons ce qui, dans nos habitudes actuelles, a un impact sur la pollution.

Comment se déplaçait-on, voyagait-on dans les années 1940 ? Qu'est-ce que la mobilité douce ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Nouveaux moyens d'accès à l'information de 1910 à nos jours

Sont illustrés ici les nouveaux moyens d'accès à l'information. Il ne s'agit pas de tout ce qui existe à chaque époque (ex.: la radio existe toujours aujourd'hui).

Des années 1910 - aux années 1930	Des années 1940 - aux années 1970	Des années 1980 - aux années 2010
La radio 	La télévision 	Le téléphone portable 
		L'ordinateur - Internet 

Sensibilisation à la mobilité douce [ErE]



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P3)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (2/5)

SAVOIRS¹

Faits* marquants :

- 1914-1918 : Première Guerre mondiale.
- 1940-1945 : Deuxième Guerre mondiale en Belgique.
- 1969 : premiers pas sur la Lune.
- Années 90 : essor de l'Internet.

Savoirs* culturels :

- Patrimoine lié aux Guerres mondiales : exemples issus du patrimoine local (ex. : monuments aux morts de la localité, journaux intimes...).
- Commémoration du 11 novembre.
- Albert I^{er}.
- Elisabeth.
- Léopold III.
- Un acteur/une actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de lutte pour la liberté (ex. : Gabrielle Petit, Marguerite Bervoets, Fernand Demany, le Soldat inconnu...).

ATTENDUS

P3

Associer un fait marquant à un moment* clé.
Dater les deux guerres mondiales en Belgique.

P3

Lier des savoirs culturels à un moment clé.

Lier le 11 novembre à l'Armistice de la Première Guerre mondiale et à la commémoration de la fin des deux guerres mondiales.

Associer les noms des rois et reines belges à l'époque des deux guerres mondiales.

1. Ces savoirs sont à lier aux trois moments clés.

BALISES ET SENS

(suite de [2.1.4 (1/5)]) En parallèle à la découverte des moments* clés, l'élève découvre des faits* marquants et des savoirs* culturels directement liés à chacun de ceux-ci. [Annexe 1]

Un **fait marquant** est un évènement qui a marqué le moment clé. Un **savoir culturel** est un « héritage (personnages, lieux, évènements, patrimoine littéraire, architectural et artistique, commémorations...) relatif à nos régions ou faisant partie du patrimoine commun de l'Humanité ». Il importe de varier les genres des personnages choisis.

Le temps historique découvert étant assez proche de l'élève, il peut être intéressant **d'inviter des témoins [2.3.1]** de ces différents moments clés (parents, grands-parents), de **découvrir des objets anciens** qui ont traversé le temps : des photos, des films, des objets retrouvés dans les greniers...

Enfin, une **frise chronologique** reprenant les différents repères de temps peut être créée [SH - C4]. (suite en [2.1.4 (3/5)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Faits marquants - Savoirs culturels

Associer les deux guerres aux moments clés après s'être rendu au monument aux morts pour la commémoration du 11 novembre



Quelles dates as-tu lu sur le monument ? À quoi correspondent-elles ?

Indique ces dates sur notre frise.

Pourquoi a-t-il été décidé de faire une fête pour la fin des deux guerres ?

Pourquoi est-il important de se souvenir ?

Identifier les souverains qui régnaient au moment des deux guerres mondiales à partir de l'arbre généalogique de la famille royale



Rappelle les dates des deux guerres mondiales.

En observant les différentes dates de naissance et de mort des rois et reines [2.2.1], identifie ceux et celles qui régnaient au moment des deux guerres mondiales.

Lier des acteurs/actrices de la lutte pour la liberté (presse clandestine) aux moments clés



Nous avons découvert des personnages importants de la lutte pour la liberté au moment des deux guerres. Replace-les sur la ligne du temps.

Quel moyen de communication* utilisaient-ils ?

Jouer au jeu « Aurait-il/elle pu connaître... ? »

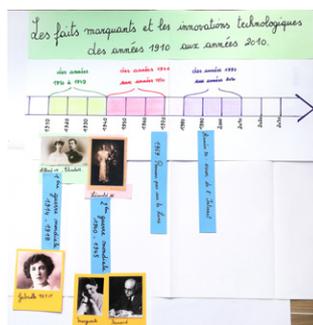


J'ai tiré la carte « Premier pas sur la Lune » et tu as pioché le personnage « Gabrielle Petit ». Gabrielle Petit aurait-elle pu assister au premier pas sur la lune ?

Vérifions à l'aide des dates au dos des cartes.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Frise individuelle ou collective [2.2.1]



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P4)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (3/5)

SAVOIRS

Des réalités d'aujourd'hui¹

Accès à l'instruction : obligation scolaire pour tous jusqu'à 18 ans.

Accès au savoir : accessibilité importante mais inégale aux savoirs, à l'information, aux nouvelles technologies de l'information.

P4

SAVOIRS

✓ Moments clés.

✓ Moment* clé 1 : période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au v^e siècle apr. J.-C.)

Accès aux savoirs et à l'instruction :

- Passage de la tradition orale de l'époque celte à la tradition écrite à partir de la conquête romaine (notamment adoption du latin et de l'alphabet latin).
- Passage d'un enseignement oral à la mise en place d'écoles privées réservées à une minorité aisée et majoritairement masculine.
- Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique pour la grande majorité de la population.

✓ Moment clé 2 : développement des seigneuries* et des villes dans nos régions (du xi^e siècle au xiv^e siècle)

Organisation de la société :

Noblesse – clergé – paysans, marchands et artisans.

Accès aux savoirs et à l'instruction :

- Tradition écrite entretenue dans les monastères.
- Instruction et transmission du savoir livresque principalement réservée au clergé.
- Écoles organisées et contrôlées par l'Église.
- Premières universités.
- Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique (ex. : compagnonnage, travail dans les campagnes...) pour la grande majorité de la population.

ATTENDUS

P4

Associer les moments clés aux périodes* conventionnelles.

P4

Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction entre le temps des Celtes et des Gallo-Romains.

P4

Exemplifier une inégalité dans l'accès aux savoirs et à l'instruction au temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions.

Énoncer un changement et une continuité (dont le rôle joué par l'Église) sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction entre la période gallo-romaine et le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions.

1. C'est au départ de réalités d'aujourd'hui et du passé que l'élève met en évidence des changements et des continuités et ce, en fonction de la thématique de l'année.

BALISES ET SENS

(suite de [2.1.4 (2/5)]) Un repère* temporel est « 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. 33). [Annexe 1]

En P4, l'élève est amené à découvrir de **nouveaux moments clés** en élargissant ses représentations* du temps sur 2000 ans. L'élève est amené à les comparer aux réalités d'aujourd'hui. (**Démarche disciplinaire** développée en **balises et sens [2.1.4 (1/5)]**)

« Ces moments clés sont caractérisés par : l'adoption de l'écriture et du latin suite à la conquête romaine ; le monopole de l'Église dans **la transmission du savoir** livresque et **l'instruction** au Moyen Âge ; la multiplication et la diffusion des connaissances suite à l'essor de l'imprimerie aux Temps modernes ; l'essor de la presse écrite et le développement inégalitaire de l'instruction au XIX^e siècle ; l'instruction obligatoire et gratuite en 1914 ; le développement de médias de masse après la Seconde Guerre mondiale. » (FWB, FHGES, 2022, p. 47) (suite en [2.1.4 (4/5)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (les moments clés 1 et 2)

Étape 1 : rappeler les découvertes relatives à la période gallo-romaine



Reprenez votre carnet de traces.

Qu'avez-vous retenu à propos de l'accès aux savoirs et à l'instruction lors de la période gallo-romaine ?

À quelle période conventionnelle l'avons-nous associée ?

Quelle est la période qui suit l'Antiquité ? [2.1.3]

Étape 2 : rechercher, sur Internet, des informations sur le moment clé 2 [2.3.2] à l'aide de questions proposées par l'enseignant

Quels changements et continuités existe-t-il entre la période gallo-romaine et le développement des seigneuries ? Qui organise l'école à cette époque ? Quel est le rôle de l'Église ? Qu'est-ce qui est nouveau ? Que dire à propos de la tradition orale ? Qu'avez-vous découvert à propos des châteaux forts et des manuscrits médiévaux ?

Recherchez par groupe des informations, aidez-vous de la liste de questions pour orienter votre recherche.

Qu'allez-vous taper dans la barre de recherche ? [FMTTN 5.1]

N'oubliez pas de vérifier la référence du document* [VT 3] [EaM] [FMTTN 5.2]

Étape 3 : mettre en commun les découvertes en répondant aux différentes questions



Qu'as-tu découvert sur l'accès aux savoirs et à l'instruction au temps du développement des seigneuries ?

Quel rôle jouait l'Église ?

Comment partageaient-ils les connaissances ? Qui avait accès à l'instruction ?

Étape 4 : créer collectivement un tableau de comparaison entre les deux moments clés et garder une trace individuelle

Période gallo-romaine	Développement des seigneuries
Passage de la tradition orale à la tradition écrite (alphabet latin)	Tradition écrite entretenue dans les monastères
Poursuite de la tradition orale et l'apprentissage par la pratique	

Qu'est-ce qui n'a pas changé entre la période gallo-romaine et le développement des seigneuries ?

Qu'y a-t-il de nouveau ?

Complétons le tableau.

Dans ton carnet de traces, écris ce que tu retiens sur cette époque.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Structuration réalisée par l'élève dans son carnet de traces

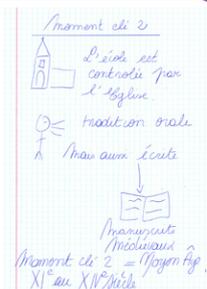


Tableau de comparaison de deux moments clés

Période gallo-romaine	Développement des seigneuries
Passage de la tradition orale à la tradition écrite (alphabet latin)	Tradition écrite entretenue dans les monastères
Poursuite de la tradition orale et l'apprentissage par la pratique	Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique
	Écoles organisées et contrôlées par l'Église
	Première université
	Instruction et transmission du savoir livresque principalement réservée au clergé

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P4)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (4/5)



SAVOIRS

- ✓ Moment* clé 3 : développements scientifiques (du xv^e siècle au xviii^e siècle)
Accès aux savoirs et à l'instruction :
 - Invention de l'imprimerie et certaines de ses conséquences (ex. : passage du manuscrit au livre imprimé, circulation plus rapide des écrits, diffusion accrue des connaissances livresques, développement des connaissances scientifiques).
 - Perte d'influence du latin au profit des langues vernaculaires*.
 - Poursuite de la tradition orale et de l'apprentissage par la pratique (ex. : compagnonnage, travail dans les campagnes...) pour la grande majorité de la population.

- ✓ Moment clé 4 : patronat, monde ouvrier et monde rural (du xix^e siècle au début du xx^e siècle)
Organisation de la société :
 Patronat – monde ouvrier et monde rural.
Accès aux savoirs et à l'instruction :
 - Instruction non obligatoire.
 - De nombreux enfants travaillent et n'ont pas accès à l'instruction.
 À partir de 1830 :
 - Massification progressive de l'enseignement primaire.
 À partir de 1914 :
 - Instruction obligatoire pour tous jusqu'à 14 ans.

- ✓ Moment* clé 5 : après 1945 à nos jours
Accès aux savoirs et à l'instruction :
 - Instruction pour tous.
 - Obligation scolaire jusqu'à 18 ans.
 - Mixité scolaire (filles-garçons).
 - Utilisation des médias (télévisions, ordinateurs, Internet) et inégalité d'accès.

ATTENDUS

P4

Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction le temps du développement des seigneuries* et des villes dans nos régions et le temps des développements scientifiques.

P4

Expliquer une lutte pour l'accès aux savoirs et à l'instruction au temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural.

P4

Énoncer un changement et une continuité sur le plan de l'accès aux savoirs et à l'instruction entre le temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural et l'après 1945.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

BALISES ET SENS

(suite de [2.1.4 (3/5)]) Les moments* clés peuvent être **articulés entre eux** en observant **des changements et des continuités**. Il s'agit donc par exemple d'observer l'évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs sur l'ensemble des moments sélectionnés.

Chacun d'eux peut être travaillé en parallèle des différents savoir-faire :

observer une trace* du passé et/ou un travail* postérieur relatif à la thématique et au moment clé abordés et les situer sur une frise chronologique [2.2.1] ; définir les notions de trace du passé et de travail postérieur à partir de documents* en lien avec la question de recherche [2.3.2] ; saisir l'intention dominante, relever les informations explicites des documents utilisés pour découvrir le moment clé [2.3.2]... (suite en [2.1.4 (5/5)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (Lier les cinq moments clés)

Étape 1 : se questionner sur des réalités d'aujourd'hui liées à l'accessibilité aux savoirs (moment clé 5)



Lorsque vous faites une recherche à propos d'une question que vous vous posez, de quels outils disposez-vous ?

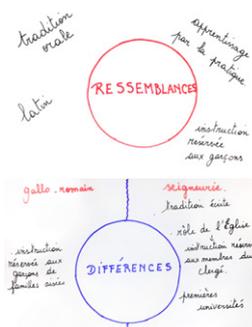
Depuis quand l'Internet existe-t-il à votre avis ?

Et les livres ?

Recherchons l'information dans les documents disponibles.



Étape 2 : rechercher dans ses notes des informations sur la transmission des savoirs (moments clés 1 et 2)



Relis tes notes sur la transmission des savoirs chez les Gallo-Romains et au temps des seigneuries* [2.1.4 (3/5)].

Dresse la liste des ressemblances et des différences entre ces deux moments. Présente ton classement à la classe.



Étape 3 : visiter le musée de l'imprimerie pour compléter les découvertes (moment clé 4)



Que va apporter l'imprimerie aux gens de l'époque par rapport à l'accès aux savoirs ?

En quelle année ? Grâce à qui ? À quelle période* conventionnelle cela correspond-il ?



Étape 4 : structurer et communiquer les apprentissages

Fil du temps



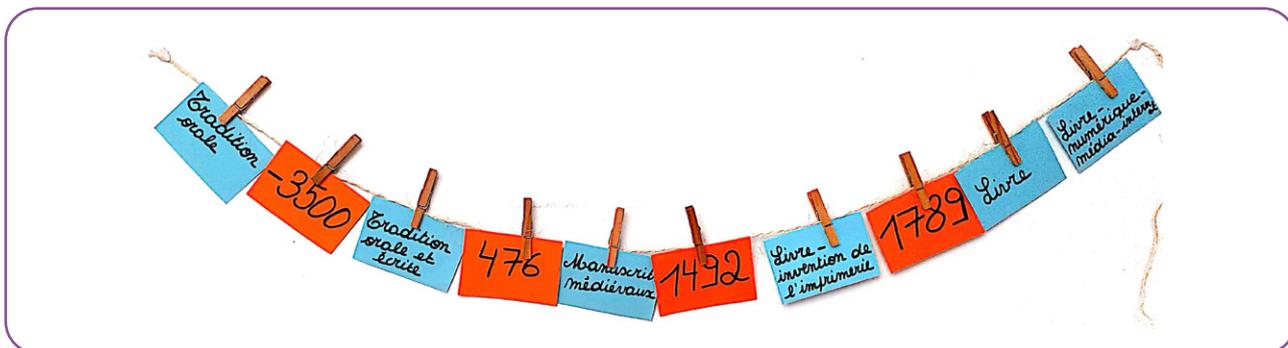
Complétons le fil du temps. Plaçons les dates dans l'ordre sur le fil.

Par quelle étiquette allons-nous commencer ?

Où allons-nous placer l'invention de l'imprimerie ? Pourquoi ?



Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P4)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (5/5)



SAVOIRS¹

✓ Vocabulaire et notions pour appréhender le temps.

Changement/continuité.

✓ Savoirs* culturels :

- Exemple de patrimoine local lié à des lieux d'éducation et/ou d'accès aux savoirs dans nos régions.
- Jules César.
- Châteaux forts, Manuscrits médiévaux.
- Gutenberg.
- Léopold I^{er}.
- Un acteur/une actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de la lutte pour l'instruction et l'égalité d'accès (ex. : Isabelle Gatti de Gamond, Marie Popelin...), de la lutte contre le travail des enfants.
- Journée des droits de l'enfant.

✓ Faits* marquants :

- Vers 50 av. J.-C. : conquête de nos régions par les Romains.
- An 1 : début de l'ère chrétienne.
- xv^e siècle : invention de l'imprimerie.
- 1830 : Révolution belge.
- 1914 : lois décrétant l'Instruction primaire gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans et la suppression du travail des enfants de moins de 14 ans (d'application à la fin de la Première Guerre mondiale).

ATTENDUS

P4

Utiliser le vocabulaire approprié pour caractériser une évolution entre des moments clés.

P4

Lier des savoirs culturels à un moment* clé et à une période* conventionnelle.

P4

Associer un fait marquant au moment clé correspondant et à la période conventionnelle correspondante.

Dater les faits marquants.

Associer l'an 1 au début de l'ère chrétienne, au début du 1^{er} siècle et du 1^{er} millénaire après J.-C.

Lien possible vers EPC :

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

1. Ces savoirs sont à lier aux trois moments clés.

BALISES ET SENS

(suite de [2.1.4 (4/5)]) En P4, l'élève découvre **des savoirs* culturels et des faits* marquants** liés aux moments* clés et à la thématique de l'année : **l'évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs dans nos régions**.

Certains savoirs culturels sont proposés par le référentiel du tronc commun de la FWB en fonction de chacun des moments, les autres doivent être issus du **patrimoine local** propre à chaque école (musée, monuments...). Cette découverte du patrimoine local est primordiale [PECA]. Elle permet aux élèves de sortir de l'école et de **découvrir l'histoire du milieu* dans lequel ils évoluent quotidiennement** [VT 1]. Ces sorties peuvent également servir aux observations sur le terrain, préconisées en Formation géographique [1.4.1].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Faits marquants - Savoirs culturels

Relever des faits marquants et des savoirs culturels de la période gallo-romaine dans une planche de BD¹



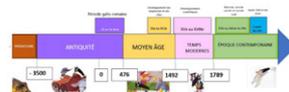
Lis la planche de BD.
De quel personnage avons-nous déjà parlé en classe ?
Qui était Jules César ?
Grâce à quel support communique-t-il ?
À quel sujet ?
Faisons des recherches à propos de la conquête romaine.

Lier des savoirs culturels à un moment clé (4) et à une période* conventionnelle



Nous avons visité l'exposition liée au centenaire de notre école. En quelle année a-t-elle été fondée ? À quel moment découvert cette année correspond-elle ?

Place la photo de l'école sur la frise.



S'interroger sur les droits² des enfants et l'obligation scolaire (moment clé 5) [EPC 3.1]



Lis la charte des droits de l'enfant. Pourquoi dit-on qu'aller à l'école est un droit ? Comment était-ce avant ? Quand l'obligation scolaire est-elle apparue ?
Effectue une recherche [2.3.2].
À quel moment peux-tu la lier ?

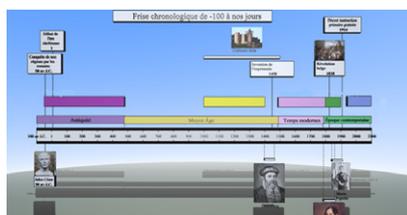
Lier des savoirs culturels aux différents moments clés (moment clé 4)



Suite à notre visite de l'école d'autrefois, cherche des informations sur Marie Popelin. Complète sa fiche d'identité. Colorie sur la frise la période où elle a vécu. À quelle période peut-on la rattacher ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Frise chronologique numérique complétée en [2.2.1] reprenant tous les savoirs culturels et faits marquants (P4)



Ranger les documents* en fonction des moments clés



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3).

1. FERRI, J.-Y. & GOSCINNY, R. (2015). *Le Papyrus de César*. Planche 1. Albert René. Disponible sur : <https://unecaseenplus.fr/wp-content/uploads/2015/10/36-1-FR.jpg>

2. Proposition de document : Poster-tous-les-enfants-du-monde-ont-les-memes-droits.jpg (800x1131) (milan-ecoles.com)

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 une représentation* du temps : la frise chronologique du 1^{er} siècle av. J.-C. à nos jours.

→ Utiliser une représentation linéaire du temps : la frise chronologique des xx^e et xxi^e siècles.

→ Utiliser un arbre généalogique simple (quatre générations).

ATTENDUS

P4

Lire une frise chronologique pour prélever une information.
Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec un repère* temporel donné.

P3

Montrer l'orientation temporelle de la frise chronologique.
Montrer sur une frise chronologique graduée les périodes correspondant au xx^e et xxi^e siècle.
Montrer sur une frise chronologique graduée une période correspondant à une décennie donnée.
Lire une frise chronologique graduée pour dater une information.
Compléter une frise chronologique graduée en décennies avec un repère temporel donné.

P3

Identifier une génération sur un arbre généalogique.
Relever une date de naissance/une date de décès sur un arbre généalogique.

1. Les savoir-faire relatifs à cette rubrique spécifique sont étroitement liés aux savoirs de la rubrique [2.1]

BALISES ET SENS

En P1-P2, l'élève a découvert les outils de mesure du temps et des représentations* du temps proche.

À partir de la P3, l'élève « passe de la structuration du **temps vécu** à une première structuration du **temps historique** » (FWB, FHGES, 2022, p. 46). D'abord à l'échelle* de **quatre générations** en P3 [2.1.2] ; et ensuite **au temps long de l'histoire** (périodes* conventionnelles [2.1.3]), en P4.

L'organisation du temps se travaille à partir de la P3, à l'aide de **frises chronologiques** (lignes du temps) car elles permettent de représenter le temps long. « Les habiletés à organiser le temps s'expriment par des capacités à utiliser des représentations du temps et par la maîtrise d'un vocabulaire temporel lié à l'appréhension du temps [2.1.2] dans ses différentes dimensions : position dans le temps, durée*, synchronie*, diachronie*, changement, périodisation, causalité, irréversibilité. » (FWB, FHGES, 2022, p. 30)

Après avoir découvert son fonctionnement (orientation, indication des décennies, des siècles, situation d'une période...), l'élève peut compléter au fur et à mesure des apprentissages sa propre frise chronologique et/ou celle de la classe.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser une représentation linéaire du temps pour se situer et situer des faits marquants dans le temps

Placer par groupe les éléments importants sur la frise chronologique [2.1.4 (2/5)]



Complétez par groupe la frise chronologique en vous posant des questions.

Le premier pas sur la Lune a-t-il eu lieu avant ou après la diffusion de l'ordinateur ?

Vérifiez dans les documents.

Aidez-vous de votre structuration pour replacer les événements.

Situer des repères de temps sur une frise chronologique vivante [2.1.4]



Léa, tu as le panneau avec la flèche. Où dois-tu te placer ?

Quelle décennie suit 1920 ? Qui a le panneau correspondant ?

Place-toi au bon endroit.

Maé, tu as le panneau de la deuxième Guerre mondiale, où vas-tu te placer ?

Replacer le vocabulaire lié à la durée [2.1.1] sur une représentation du temps évolutive



Année	Siècle	Millénaire
476	v ^e -5 ^e s.	1 ^{er}
1492	xv ^e -15 ^e s.	2 ^e
1789	xviii ^e -18 ^e s.	2 ^e
2023	xxi ^e -21 ^e s.	3 ^e

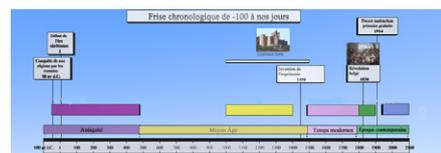
Qu'est-ce qu'un siècle ? Une décennie ? (rappel P3)

Complétons notre panneau et ajoutons le millénaire. À combien d'années correspond-il ? **De quel siècle/millénaire, fait partie 476, 1789... ? Complète le tableau.**

Compléter une frise chronologique numérique¹ avec les différents savoirs* culturels et faits* marquants découverts

Prenez une tablette par groupe. Placez-y nos découvertes de chacun des moments* clés [2.1.4 (3/5 - 4/5 - 5/5)].

Pensez à mettre des images [FMTTN 6.1.1].



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Affichage [2.1.1] P3

Vocabulaire

1 siècle = 100 ans

1 décennie = 10 ans

P4

Vocabulaire

1 siècle = 100 ans

1 décennie = 10 ans

1 millénaire = 1000 ans

Affichage [2.1.1] P4

La frise chronologique se lit de gauche à droite

Dans le cahier

Pour lire une frise chronologique

Plus ancien → Plus récent

Pour placer une date : ex. 1918

• j'utilise des points de repères ex. 1918, 1920, 1925

• je compte les graduations

ex. 1918, 1920, 1925

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3).

1. Site permettant de créer des frises chronologiques en ligne : <http://www.frisechronos.fr/>

2.3 TRACE DU PASSÉ ET TRAVAIL POSTÉRIEUR¹

2.3.1 Utiliser un outil d'information

SAVOIR-FAIRE

→ Recueillir des informations.

ATTENDU

P3	Interroger une personne proche pour caractériser des habitudes d'autrefois.
-----------	---

2.3.2 Lire et exploiter des documents

SAVOIR-FAIRE

→ Observer une trace du passé.

ATTENDUS

P4	Identifier dans son environnement* proche une trace du passé en lien avec un repère* temporel.
P3	Associer une trace du passé à une habitude de vie.

→ Situer une trace du passé dans le temps.

P4	Distinguer une trace du passé d'un travail postérieur.
P3	Dater une trace du passé grâce à sa référence. Associer, grâce à sa référence, une trace du passé à un repère temporel.

→ Exploiter un document* pour répondre à une question de recherche.

P4	Saisir l'intention dominante de l'auteur d'un document : informer, distraire (texte court/document simple où l'intention apparaît clairement). Relever une information explicite dans une trace du passé ou un document reconstitué en lien avec un moment* clé.
-----------	---

2.3.3 Connaître le vocabulaire spécifique de l'historien

SAVOIR

✓ Vocabulaire spécifique de l'historien :
P4 : Travail* postérieur.
P3-P4 : Trace* du passé.

ATTENDUS

P4	Différencier la notion de trace du passé et de travail postérieur.
P3	Caractériser la notion de trace du passé.

1. Les savoirs et les savoir-faire de cette rubrique [2.3] sont directement liés aux savoirs de la rubrique [2.1].

BALISES ET SENS

Après avoir découvert des témoignages de personnes ressources et avoir observé des objets et des documents* ayant appartenu à des générations proches en P1-P2, l'élève apprend, en P3 à associer une trace* du passé à une habitude de vie et à partir de la P4, il apprend à différencier **une trace du passé d'un travail* postérieur**.

Une trace du passé est « tout témoignage de l'époque étudiée, laissée par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature » (FWB, FHGES, 2022, p. 29).

« **Un travail postérieur** est généralement **le résultat d'une recherche, d'une analyse** : il a une fonction scientifique ou, à tout le moins, informative (article de presse...) ou éducative (manuel scolaire...). Mais un travail peut aussi avoir une fonction récréative ou de loisirs : c'est le cas d'une bande dessinée, d'un film de fiction... » (FESec, 2021, parag.2)

Cependant, si le document observé date d'un moment fort proche de ce qu'il relate, il importe de s'interroger sur **la posture de l'auteur** (acteur, témoin ou analyste ?).

L'enseignant veille à éviter des documents qui mettraient « les élèves dans des situations ambiguës [...] et privilégie des corpus documentaires qui ne prêtent pas à la discussion » (FESec, 2021, en ligne).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lire et exploiter des documents - Connaître le vocabulaire spécifique de l'historien

Écouter le modelage puis, de manière guidée, observer une trace du passé et la situer dans le temps à partir de sa référence



Carte du monde extraite de « Geographischer Atlas bestehend in 44 Land-Charten » (Leonhard Euler, 1753)

Je lis la référence de cette trace du passé.

Je me demande de quoi il s'agit. Dans quel livre la trouve-t-on ? Qui l'a réalisée et en quelle année ?

Je l'associe à une période* conventionnelle [2.1.3].

Réaliser un modèle réduit d'une classe d'autrefois après avoir observé des traces du passé trouvées sur Internet



Créons un modèle réduit d'une classe d'autrefois.

Quelles caractéristiques permettent de qualifier notre modèle réduit de travail postérieur ?

Utilise l'arbre de reconnaissance d'un travail postérieur.

Associer des traces du passé à une habitude de vie en jouant au jeu des 7 familles



Regroupez les cartes qui vont ensemble et ordonnez-les dans l'ordre chronologique.

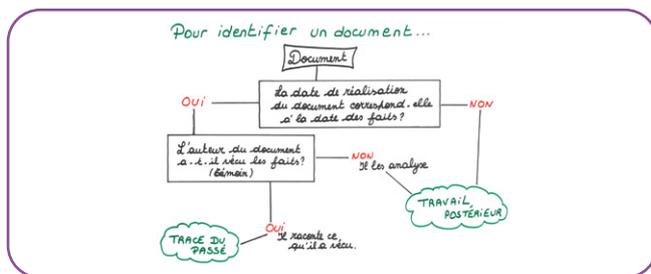
Pourquoi mets-tu cette famille d'objets avec « Se déplacer » ? Que nous apprend la famille « Se déplacer » ?

Saisir l'intention dominante de l'auteur suite à la lecture de la charte des droits de l'enfant [FR 3.1.1]



Qui a rédigé cette charte ? Dans quel but ? Quel est l'intention de ses auteurs ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui te fait dire que l'intention est d'informer ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exploiter un document pour répondre à une question de recherche (P5) ;
- situer une trace du passé dans le temps et exploiter un document pour répondre à une question de recherche (S1).

3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

INTRODUCTION DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....	229
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	233
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	234
3.1 Formation économique.....	236
3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique :.....	236
• les mécanismes de la publicité (P3)	
• le rôle du ménage dans la vie économique (P4)	
3.1.2 Découvrir la gestion de budget.....	238
3.2 Formation sociale.....	240
3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social :.....	240
• les mécanismes de la communication (P3)	
• le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale (P4)	

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 socioéconomiques (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 [VT 3] 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, FHGES, 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.

(FWB, FHGES, 2022, pp. 109-110)

4. Le cheminement de la Formation économique¹

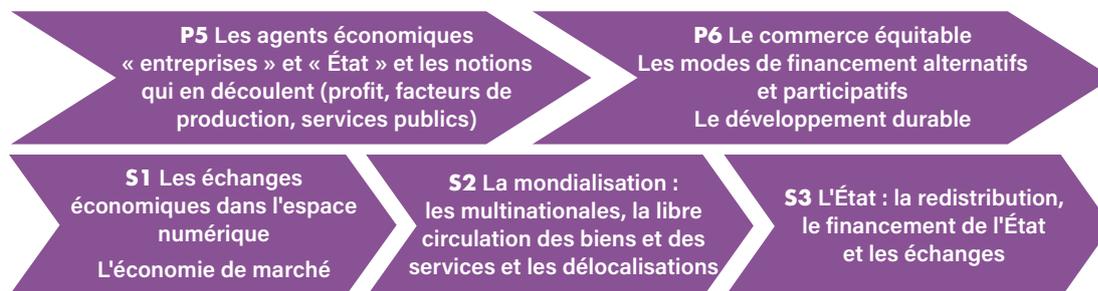
L'origine de toute activité économique résulte de deux concepts incontournables que sont **la consommation*** et **la production**.

Par le biais de la consommation, à partir de la P1, l'élève apprend notamment à reconnaître ses besoins*, notion fondamentale en Formation économique.



En P3- P4, il apprend à les hiérarchiser, à identifier les biens* et services* aptes à les satisfaire, à distinguer le besoin de l'envie, à décrypter la publicité, à identifier les déterminants qui influencent ses choix de consommation. L'élève est également initié aux enjeux actuels de la consommation par la découverte et l'analyse critique de différents modes de consommation.

Voici comment les notions de consommation et de production seront développées dans les années suivantes :



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 [VT 3], 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. Le cheminement de la Formation sociale²

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.

1. Ces contenus sont issus du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, p. 110).

2. Ces contenus sont issus du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, p. 111).



INTRODUCTION FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Voici comment cette notion de lien social a été développée durant les années précédentes :



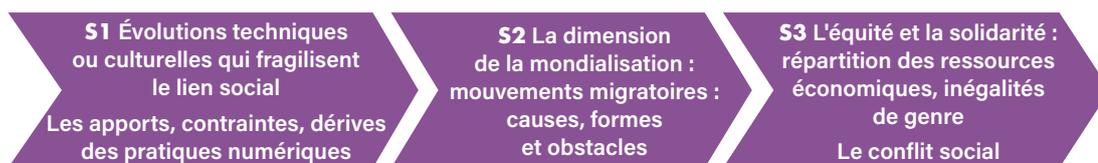
En 3^e année, la façon de faire société sera appréhendée au départ d'une analyse **des mécanismes de la communication* interpersonnelle***. Il ne saurait y avoir de lien sans échange, et de liens solides, c'est-à-dire de nature à satisfaire les besoins de protection et de reconnaissance, sans un échange de qualité, c'est-à-dire le moins exposé ou encombré par des stéréotypes* ou des préjugés*.

En 4^e année, c'est **le lien de filiation** qui est abordé, entendu dans un sens large du terme. Il s'agit ici d'amener l'élève à réfléchir sur la façon dont les rôles individuels se façonnent dans le creuset de **la transmission* intergénérationnelle**. Les rôles individuels qui sont examinés ici sont plus spécifiquement les rôles masculins et féminins.

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 ? ».



6. Éléments généraux de continuité¹

D'OÙ VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En P2	En P3	En P4	En P5
<p>L'élève remobilise les découvertes de P1 (biens, besoins, rôles, règles) 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. Il découvre la notion de budget.</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>	<p>L'élève se questionne sur le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale. L'accent est mis sur le processus de transmission intergénérationnelle et de socialisation familiale.</p> <p>L'élève découvre par ailleurs le rôle économique du ménage. Une attention particulière est accordée à l'identification des ressources et des dépenses de cet acteur économique.</p> <p>La confrontation entre les dépenses et les revenus relatifs à une activité scolaire permet de mettre en valeur une version plus élaborée de la notion de budget.</p>	<p>L'élève est invité à se questionner sur les entreprises et leurs finalités, sur les différentes formes de travail et les catégories de personnes les exerçant ainsi que sur les rapports dans lesquels le travail s'insère (rapports entre travailleurs et employeurs, entre producteurs et consommateurs...).</p> <p>Il découvre un des rôles de l'État à savoir celui d'agent économique producteur.</p> <p>L'élève commence progressivement à rassembler les différentes composantes économiques qui lui sont présentées depuis la 1^{re} primaire, afin de construire une première version simplifiée de circuit économique.</p>

1. Reprise des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, pp. 116, 119, 122, 125).

COMPÉTENCES

C7 Formuler des hypothèses.

C8 Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.



C9 Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés.

ATTENDUS

P4

Au départ des ressemblances et des différences identifiées après avoir comparé plusieurs situations données, illustrer un lien entre le contenu de ce qui est transmis dans la famille et le rôle social auquel l'enfant est préparé.

P3

Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entraîner ou non un changement de comportement.

P4

Exemplifier l'influence de la famille, d'un groupe de pairs ou d'un enfant sur un acte de consommation.

P3

Réaliser une publicité et formuler un argument quant à l'efficacité d'un procédé mis en place.

P3

Au départ d'un cas concret présentant un déficit de communication, proposer une amélioration (choix du canal, rétroaction, précision de message).

CRÉATION DE PUBLICITÉS ANTIPUB À LA MANIÈRE DES INFLUENCEURS



COMPÉTENCE

ATTENDU

C8 Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens.

P3

Réaliser une publicité et formuler un argument quant à l'efficacité d'un procédé mis en place.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Maitriser le vocabulaire spécifique de la publicité ou du schéma de la communication*.	Reprendre les activités travaillant les rubriques spécifiques [3.1.1 - 3.2.1].
Formuler des arguments cohérents.	Reprendre les activités travaillant la compétence [FR - AML - C2] : prendre la parole pour persuader/convaincre.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Nous avons découvert la publicité. En reprenant ses codes, créons des « publicités antipub », sur différents supports, pour sensibiliser les autres élèves de l'école aux risques et à l'influence de la publicité sur la consommation* [3.1.1].

Déroulement

<p>Étape 1 : se questionner à propos de la publicité et identifier les risques qui peuvent y être liés</p>	<p>Étape 2 : choisir le support de publicité adéquat</p>
<ul style="list-style-type: none"> • vanter des produits trop gras, trop salés, trop sucrés • créer une envie injustifiée • favoriser la surconsommation • stéréotypes de genre • ... <ul style="list-style-type: none"> • Se questionner sur les différents types de publicités (sont-elles toutes négatives ? Pourquoi et comment prendre du recul par rapport à certaines d'entre elles ?). • Rechercher sur Internet les risques qui y sont liés [FMTTN 5.1]. • Lister les risques [EaM]. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>folder</u> • <u>spot-télé</u> • <u>vidéo influence</u> • <u>enregistrement audio</u> • <u>objet publicitaire</u> • <u>panneau publicitaire</u> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le public* cible visé par la pub à créer. • Lister les différents supports possibles [3.1.1]. • Choisir le support adéquat et justifier ce choix. • Identifier des procédés efficaces à inclure dans la réalisation et justifier (musique, décor, bruit, slogan court, texte original...).
<p>Étape 3 : préparer l'environnement* (matériel, décors, textes...)</p>	<p>Étape 4 : tourner la vidéo par groupe et la présenter</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Créer des affiches slogans comme décors [ECA 3.2.3] [VT 4]. • Choisir un fond sonore. • Créer par groupe un petit texte à la manière d'un influenceur [FR 4.1.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Répartir le texte entre les membres du groupe. • Répéter plusieurs fois [FR 1.3.1]. • Se filmer [FMTTN 6.1.1]. • Présenter la vidéo à la classe et aux autres élèves de l'école.



Prolongements possibles

- Dupliquer les affiches du décor et les diffuser dans l'école, le quartier
- Mettre en ligne la vidéo sur le réseau social de l'école en étant attentif aux droits à l'image [FMTTN 6.1.2]

Autres idées d'activités de mise en lien

- Créer des publicités sur d'autres types de supports : folder, flyer... et sur d'autres sujets
- Créer des publicités qui incitent à des comportements vertueux envers les autres ou envers l'environnement



3.1 FORMATION ÉCONOMIQUE

3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique



Les mécanismes de la publicité (P3)

SAVOIRS

- ✓ La consommation.*
- Biens*/Services*.
- Besoins*/Envies.
- Canaux de communication*.

ATTENDUS

P3

- Exemplifier les notions de bien et de service.
- Exemplifier la différence entre un besoin et une envie.
- Citer des envies suscitées par des médias ou par les pairs.
- Identifier des supports de diffusion de la publicité.

SAVOIR-FAIRE

- Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

P3

- Identifier des envies considérées comme féminines et masculines en comparant des publicités, par exemple, d'époques différentes.
- Identifier dans une publicité les éléments suivants : média, public* cible, bien/service visé et besoin rencontré/envie suscitée.

Le rôle du ménage dans la vie économique (P4)

SAVOIRS

- ✓ La consommation*.
- Agent économique : ménages*.
- Déterminants économiques de la consommation : prix, revenus*.

ATTENDUS

P4

- Repérer différentes formes de revenus de personnes au sein d'un ménage donné (rémunérations, pension, allocations de chômage, allocations familiales...).
- Lister différentes catégories de dépenses* d'un ménage (ex. : alimentation, habillement, transport, soins de santé, logement, loisirs...).

SAVOIR-FAIRE

- Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.

P4

- Identifier l'importante diversité de prix pour un même bien* en fonction de sa qualité, de sa provenance, de l'endroit où on le vend.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS



En Formation économique, « le canal de communication* qu'est la **publicité** est identifié et exploité comme **composante fondamentale** du fonctionnement des marchés et de l'échange » (FWB, FHGES, 2022, p. 119).

Dans un monde qui pousse à la surconsommation, l'élève doit prendre conscience que consommer **est un acte nécessaire car il répond à des besoins*** mais qu'il n'est pas anodin car cela a **un impact au niveau écologique, économique et social**.

En P3, l'élève aborde la notion de consommation* par le biais de la publicité. Il est « sensibilisé à l'influence de celle-ci sur les actes de consommations des individus » [EPC 3.1] [VT 6] (FWB, FHGES, 2022, p. 119). En Formation économique, comme en Formation sociale, la communication est abordée mais, ici, en tant que communication commerciale » (FWB, FHGES, 2022).

Cette rubrique spécifique est une belle porte d'entrée pour éveiller **l'esprit critique [VT 3]** relatif à cet acte qu'est la consommation et ce, en variant les supports publicitaires : folders, spots publicitaires, affichages, vidéos (influenceur-euse), objets publicitaires (stylo, sac, tee-shirt, échantillon...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir son rôle d'acteur économique : les mécanismes de la publicité¹

Questionner l'acte de consommation à partir des notions de besoin et d'envie [VT 1]



Quelle est la différence entre un besoin et une envie ? Que se passerait-il si tu suivais toutes tes envies ? [EPC 2.1]

Comment la publicité influence tes envies ? Quelles questions te poses-tu avant d'acheter ?

Identifier des publicités dans différents supports de diffusion (influenceur, films ...)



Regarde cet extrait issu d'une publication d'un influenceur. Quel produit met-il en avant ? Pourquoi fait-il cela ? Quel impact peut avoir cette vidéo sur le public* cible ?

Poser un regard critique sur des publicités de jouets [VT 3] et relever les stéréotypes* de genre

	Commis-sariat	Fées et princesses
Couleurs utilisées	• rose • vert et bleu	• mauve • rose
Personnages	+ de garçons	+ de filles
Voix off	Voix masculine	Voix féminine
L'enfant qui joue	Manche bleue -> Garçon	Manche rose -> Fille

Regardons ces spots publicitaires et complétons le tableau. De quel produit s'agit-il ? À qui s'adresse-t-on ? Quelles sont les couleurs utilisées ?

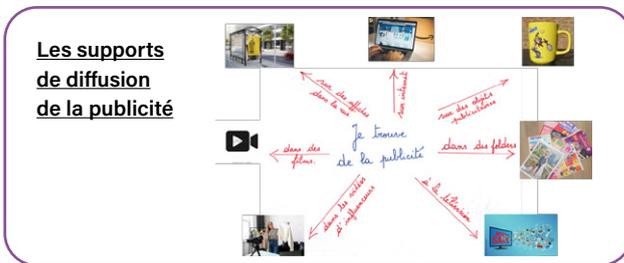
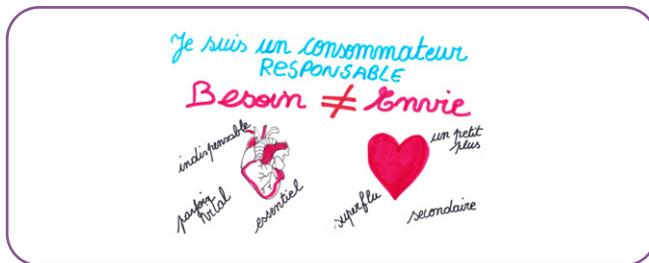
Pourquoi les jouets garçons sont-ils placés sur un fond bleu ?

Prendre conscience de l'utilité de la publicité en découvrant une campagne publicitaire



Quel est le support de diffusion de cette campagne ? Qui est le public cible ? Concerne-t-elle un besoin, une envie, autre chose ? Quel autre type de publicité de ce genre connais-tu ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se questionner sur l'origine des biens* qu'il consomme et sur les impacts économiques, écologiques et sociaux de sa consommation (P5) ;
- aborder la consommation et la production, ainsi que la communication via les espaces numériques, ses potentialités et ses impacts économiques, sociaux et environnementaux (S1).

1. Ressources supplémentaires : Le réseau terre actif (2020). Consommer responsable. Comprendre pour agir. (in-terre-actif.com) Voir cahier conso responsable : Ce qui te pousse à consommer ? (pp. 6-7) – Est-ce que j'en ai vraiment besoin ? (pp. 8-9)

3.1 FORMATION ÉCONOMIQUE

3.1.2 Découvrir la gestion de budget

SAVOIRS

- ✓ La consommation*.
Budget* : revenus* – dépenses*.
- ✓ La consommation.
Déterminants économiques de la consommation : prix.
Budget.

ATTENDUS

P4

Illustrer le concept de budget relatif à une activité scolaire en confrontant les dépenses et les revenus (de vente).

P3

Citer des besoins* dont la satisfaction est liée à un prix/est gratuite.

SAVOIR-FAIRE

- Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

P4

Au départ de données chiffrées réalistes, établir un budget simple.

- Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.

P3

Rechercher et comparer le prix d'un même bien*/service* sur différents supports et dans différents lieux de vente.

BALISES ET SENS

Un focus sera mis sur **la notion de budget*** chaque année de la P1 à la S3.

Au cours des années antérieures, le budget a été abordé par la découverte, l'analyse et la manipulation des différentes formes de monnaie (P1-P2).

En P3, l'élève est amené à comparer des prix pour un même bien*/service*.

En P4, l'élève est pour la première fois confronté à **l'établissement réel d'un budget**.

Avant de l'établir lui-même, l'élève doit être amené à **questionner des situations concrètes** de vie : D'où vient mon argent ? Qu'est-ce qu'un budget ? Qu'est-ce qu'un revenu*/une dépense* ?

Ces notions peuvent être découvertes préalablement par le biais de l'observation des différentes formes de revenus et des différentes catégories de dépenses d'un ménage* [3.1.1] abordées en Formation sociale.

Ensuite, l'élève peut être mis dans des situations concrètes d'établissement de budget : budgétiser le voyage scolaire, une visite, un achat pour la classe, économiser pour un achat personnel...

Cette rubrique spécifique peut se travailler en parallèle des mathématiques, notamment, lors de la découverte des problèmes d'achats [MA - C8] ou être liée à la construction de l'unité conventionnelle : l'euro [MA 3.2.2].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir la gestion de budget

Comparer différentes publicités [3.1.1] afin de comparer le prix d'un même objet



Par groupe, choisissez un jouet dans le folder publicitaire.

Recherchez sur Internet ce même objet dans plusieurs magasins [FMTTN 5.1].

Que dire à propos de son prix ?

Échanger sur les notions économiques découvertes lors de la rencontre avec un commerçant [VT 5]



Qu'avez-vous retenu de cette rencontre ?

Quelles dépenses réalise le boulanger pour faire du pain ?

Combien vend-il son pain ?

Que fait-il avec l'argent qu'il gagne ?

Cibler les dépenses à prévoir pour établir un budget [VT 4]



Nous voulons aller à Pairi Daiza. Quelles sont les différentes dépenses pour organiser cette sortie ? Consultons les sites Internet [FMTTN 5.1]. Calculons le coût de notre sortie [MA - C8].

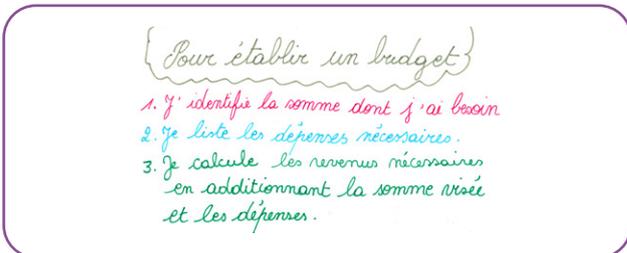
Mettre en pratique, avec guidage, les notions de dépenses et de revenus pour établir un budget en complétant un tableau

Revenus	Dépenses	
J'aimerais gagner : 100 €	Pour 20 bougies décorées, j'ai dépensé: bougies : 2x1€ = 2€ ruban : 2x5€ = 10€ flamme : 2x1€ = 2€ Total : 14€	Je dois donc vendre pour 100€ - 14€ = 86€ ⇒ 86€ : 20 = 4,3€ Chaque bougie doit être vendue 4,3€.

Pour récolter 100 € pour l'association, qu'allons-nous vendre au marché de Noël ? Recherchons combien cela va nous coûter.

Combien devons-nous les vendre pour gagner 100 € ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- citer des missions d'une banque (ex. : gérer les moyens de paiement, recevoir des dépôts, collecter et sécuriser l'épargne et accorder des prêts...) (P6) ;
- distinguer épargne et crédit (P6).

3.2 FORMATION SOCIALE

3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social



Les mécanismes de la communication (P3)

SAVOIRS

- ✓ La communication* et le lien* social.
Communication interpersonnelle* (émetteur (énonciateur), récepteur (destinataire), message, canal, rétroaction*.

Échanges.

ATTENDUS

- P3**
- Identifier dans un cas concret qui est l'émetteur (énonciateur) et qui est le récepteur (destinataire) d'un message.
 - Relater le contenu d'un message (ce qui a été dit, exprimé...) sans le transformer, l'interpréter ni le juger.
 - Identifier différents canaux de communication.
 - Exemplifier différents types de rétroaction dans le cadre d'un échange interpersonnel.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

- P3**
- Au départ d'un cas concret, identifier un déficit dans la façon dont la communication s'est déroulée.

Le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale (P4)

SAVOIRS

- ✓ La famille comme agent de socialisation et le processus de transmission* intergénérationnelle.
Rôle.
Socialisation.
Genre.

ATTENDUS

- P4**
- Identifier, dans un exemple donné, les individus qui composent une famille.
 - Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage...) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

- P4**
- En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée
- EPC 2.1 : Développer son autonomie affective
- EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



En P3, l'élève « est invité à **explorer 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* » (FWB, FHGES, 2022, p. 119).

Par des exercices pratiques et variés, l'élève est amené à observer et à se questionner sur les composantes du schéma de la communication et prend conscience de l'importance de la compréhension du message par ses interlocuteurs.

En P4, le lien* social est abordé à partir du **questionnement du rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale** et plus particulièrement de la **transmission* intergénérationnelle**.

« L'une des fonctions essentielles de la famille est la transmission : transmission génétique bien sûr, mais aussi bien d'autres, comme celles d'un savoir, d'une expérience, d'un savoir-faire et d'un savoir être... d'autres s'en ajoutent, plus implicites... les valeurs* et les mythes, les habitudes et rituels ... » (Goldbeter-Merinfeld, 2007, p. 1)

Le thème de la famille peut être difficile à aborder avec certains élèves, l'enseignant peut, pour pallier le problème, partir d'une histoire, d'une vidéo, d'une photo, « on disait que tu étais X ».



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir son rôle d'acteur social : les mécanismes de la communication - le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale

Jouer au téléphone sans fil pour prendre conscience qu'un message peut être déformé inconsciemment



Adam joue la scène que je lui ai décrite à Lila.

Celle-ci va raconter la scène à Zoé qui téléphone à Sam pour lui raconter.

Le dernier dit ce qu'il a compris. Pourquoi le message est-il différent ? Qui l'a déformé ?

Identifier les obstacles d'une bonne communication



Nous avons observé qu'un message peut être déformé.

Observez les images. Relevez un ou plusieurs élément(s) qui entrave(nt) la communication.

À quoi devons-nous être attentifs lorsque nous communiquons ?



Identifier les différents membres d'une famille dans un dessin animé et s'interroger sur la transmission des valeurs familiales



Qui sont les sœurs de l'héroïne ? Qui est sa grand-mère ?

Quelles valeurs nous transmet ce dessin animé au niveau familial ?

Quels sont les éléments que tu retrouves dans ta famille ? Qu'est-ce qui est différent ?

Présenter un objet, un plat, une tradition... aux autres membres de la classe sur base volontaire [VT 1]



L'un de vous pourra présenter un élément de transmission intergénérationnelle de sa famille, chaque semaine.

Vous pourrez présenter un objet transmis d'une génération à l'autre, un plat traditionnel...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

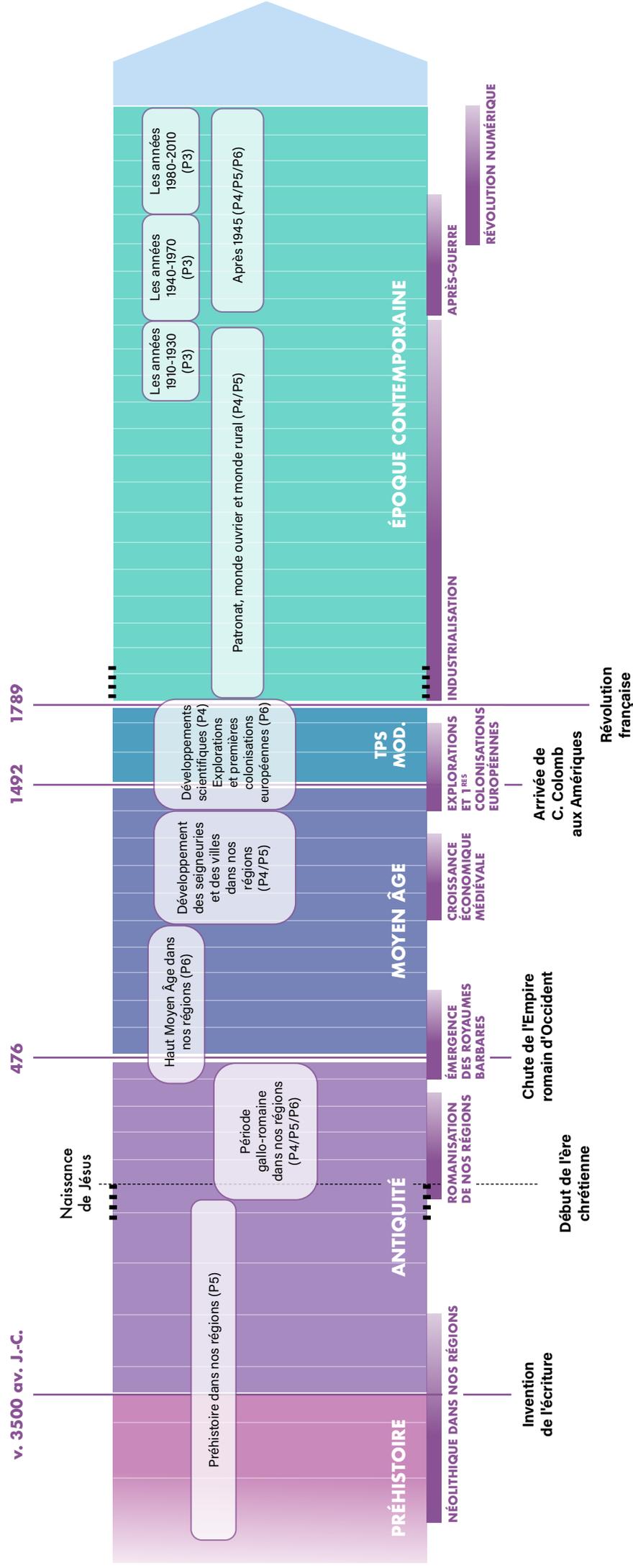
- se questionner sur les rapports* sociaux dans le milieu de l'entreprise (P5) ;
- se questionner sur les rapports sociaux dans l'espace numérique (S1).

ANNEXE 1

FRISE CHRONOLOGIQUE DES SAVOIRS HISTORIQUES P3 À P6 (FWB, FHGES, 2022, P. 34)

Cette frise chronologique représente la planification des savoirs de la Formation historique au sein du tronc commun, ici pour l'enseignement primaire « Il ne s'agit pas d'un document à prétention scientifique, démonstrative ou exhaustive : il ne vaut qu'en regard de... [ce programme], comme un outil de synthèse » (FWB, FHGES, 2022, p. 33) pour les enseignants.

Frise chronologique des savoirs historiques (repères temporels et savoirs culturels) - P3 à P6



P3

Faits marquants

Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale en Belgique, premiers pas sur la Lune, essor d'Internet

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié aux Guerres mondiales, commémoration du 11 novembre, Albert 1^{er}, Élisabeth, Léopold III, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de lutte pour la liberté

P4

Faits marquants

Conquête romaine de nos régions, début de l'ère chrétienne, invention de l'imprimerie, Révolution belge, instruction primaire gratuite et obligatoire, suppression du travail des enfants

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié à la thématique, Jules César, châteaux forts, manuscrits médiévaux, Gutenberg, Léopold 1^{er}, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de la lutte pour l'instruction et l'égalité d'accès, Journée des Droits de l'Enfant

P5

Faits marquants

Premiers agriculteurs dans nos régions, conquête romaine de nos régions, premières chartes de franchises dans nos régions, première ligne de chemin de fer en Belgique, Deuxième Guerre mondiale

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié à la thématique, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du développement industriel au XIX^e siècle, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du mouvement ouvrier, 1^{er} mai, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), des mouvements écologistes

P6

Faits marquants

Invention de l'écriture au Proche-Orient, début de l'ère chrétienne, chute de l'Empire romain d'Occident, arrivée de C. Colomb aux Amériques, Révolution française

Savoirs culturels

Patrimoine de nos régions lié à la thématique, Charlemagne, Christophe Colomb, catastrophe du Bois-du-Cazier, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de l'immigration en Belgique

PÉRIODE CONVENTIONNELLE

— Date charnière des périodes conventionnelles

■ RUPTURE

Moment clé

■■■ Changements d'échelle temporelle

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 : « Prévision détaillée des revenus* et des dépenses* pour une certaine période. » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

COMMUNICATION : « Processus de transmission et de partage d'informations entre un émetteur (énonciateur) et un récepteur (destinataire). La communication ne s'arrête pas seulement au langage verbal ; la position d'un individu dans l'espace*, ses mouvements, gestes, regards... sont aussi des formes de communication. » (FWB, FHGES, 2022, p. 139)

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)

DÉPENSE : « Argent utilisé pour acquérir des biens et services. On distingue les dépenses fixes ou incompressibles (dépenses obligatoires à payer à échéances régulières telles que le loyer ou le remboursement d'un emprunt) et les dépenses variables (dépenses qui fluctuent d'une période à l'autre et dont l'échéance n'est pas fixée telles que les frais de nourriture et d'habillement). » (FWB, FHGES, 2022, p. 139)

DIACHRONIE : « Évolution dans le temps de faits sociaux, économiques, etc. » (Larousse en ligne, s.d.)

DOCUMENT : « Au sein du Programme, le terme « document » est utilisé au sens large : il rassemble les traces* du passé et les travaux* postérieurs. » (FWB, FHGES, 2022, p. 29)

DURÉE : intervalle de temps qui s'écoule entre deux moments d'un évènement.

ÉCHELLE : « Niveau spatial d'observation ou d'analyse d'un phénomène ou niveau d'intervention d'un facteur. » (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

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.

ENSEMBLE MORPHOLOGIQUE : regroupement d'espaces* selon différentes formes de relief.

ENVIRONNEMENT : « Ensemble d'éléments naturels et humains qui entourent un individu ou un groupe qui peuvent interagir entre eux et sur l'individu ou le groupe. » (FWB, FHGES, 2022, p. 104)

Synonyme : milieu* de vie.



ESPACE (GÉOGRAPHIQUE) : « De manière générale, toute portion de la surface terrestre. » (FWB, FHGES, 2022, p. 104)

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)

FAIT MARQUANT : évènement qui a marqué un moment* clé.

FAIT HISTORIQUE : « Énoncé à propos d'une réalité du passé que l'on peut objectivement attester à l'aide de documents*. L'histoire distingue trois types de faits : des évènements (ex. : proclamation de l'Indépendance du Congo), des phénomènes (ex. : exploitation des colonies) et des évolutions (ex. : évolution du fait religieux). » (FWB, FHGES, 2022, p. 33)

GÉNÉRATION FAMILIALE : « Les générations familiales se définissent par leurs liens de filiation, dans une relative indépendance à l'âge. Par exemple, le statut d'enfant ne se perd qu'au décès des parents, qui peut survenir (et survient de plus en plus) très tard dans la vie... ; en revanche on ne devient généralement grand-parent qu'après avoir dépassé la quarantaine, même s'il peut exister des grands-mères de 26 ans. Les statuts générationnels, dans la famille, ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, un même individu peut être à la fois, petit-enfant, enfant, parent et grand-parent, s'il est le pivot d'une lignée de cinq générations vivantes. » (ATTIAS-DONFUT & LORIAUX, 2013, p. 64)

GÉNÉRATION SOCIALE : « Ensemble des individus qui, à la même époque, sont dans la même tranche d'âge. La génération X, succédant à celle des baby-boomers. La génération Y, née entre 1980 et 1999. La génération Z, née après 1999. » (Le Petit Robert, 2022)

GÉOCACHE : jeu de plein air, se jouant à l'échelle mondiale, qui consiste à chercher dans la nature un contenant plus ou moins gros qui contient quelques menus objets, généralement à échanger, à l'aide de coordonnées géographiques, d'un ou de plusieurs indices et d'un système de localisation GPS. (Gouvernement du Québec, 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)

INTERPERSONNEL : qui se passe entre les personnes.

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)

MÉNAGE : « Agent économique dont la fonction principale est la consommation* finale en vue de satisfaire des besoins* ou des envies. Il se définit par une communauté d'habitat et de dépense*, composée d'une ou plusieurs personnes qui ne partagent pas nécessairement un lien de parenté. » (FWB, FHGES, 2022, p. 142)

MILIEU : « Désigne ce qui est autour et qui intègre un lieu, une activité, un groupe social ou une personne. Le terme est synonyme d'environnement*. Milieu géographique d'un lieu comprend des éléments d'ordre naturel (relief, climat, sol...), des éléments construits par les hommes (habitat, infrastructures de transports, usines...) ou transformés par eux (champs cultivés, fleuves canalisés...).

Le milieu naturel correspond à l'ensemble de éléments de la nature (reliefs, climats, sols, eaux...) présents et associés dans ce milieu. » (FWB, FHGES, 2022, p. 105)

MOMENT CLÉ : « Découpage du temps caractérisé par des changements et qui éclaire une (des) réalité(s) d'aujourd'hui. » (FWB, FHGES, 2022, p. 15)

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 (réaménagements 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)

PÉRIODE CONVENTIONNELLE : « Découpage du temps en durées* variables reconnu par convention en histoire. » (FWB, FHGES, 2022, p. 33)

Il existe cinq périodes conventionnelles : la Préhistoire (... à vers 3500 avant J.-C.) ; l'Antiquité (vers 3500 avant J.-C. à 476) ; le Moyen Âge (476 à 1492) ; les Temps modernes (1492- 1789) ; l'Époque contemporaine (1789 à aujourd'hui).

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)

PLATEAU : « Surface du sol relativement plane, d'altitude plus ou moins élevée et dans laquelle les cours d'eau sont encaissés. » (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

PRÉJUGÉ : [glossaire EPC]

PUBLIC CIBLE : « Ensemble des consommateurs, clients idéaux ou acheteurs, qui sont dirigés par une entreprise dans le but de les séduire avec un produit ou un service* spécifique. C'est-à-dire que le public cible est toute personne susceptible d'avoir besoin du produit ou du service offert par l'entreprise. » (Economy-pedia en ligne, s.d.)

RAPPORT SOCIAL : « Liens d'interdépendance, de force, de domination, de collaboration, d'alliance... qui s'établissent entre des acteurs individuels ou collectifs et qui caractérisent leurs positions respectives dans l'organisation du groupe social auquel ils appartiennent. » (FWB, FHGES, 2022, p. 143)

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)

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)

REPRÉSENTATION DU TEMPS : (calendriers, lignes du temps, agendas, frises chronologiques, graphiques d'évolutions...) 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.

RÉTROACTION : action en retour.

REVENU : « Ressources perçues par un agent économique. Les revenus des ménages* sont de quatre types : les revenus issus de l'activité économique, les revenus de transfert obtenus dans le cadre du processus de redistribution, les revenus de biens* immobiliers (loyers) et les revenus de biens mobiliers (intérêts, dividendes). » (FWB, FHGES, 2022, p. 144)

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)

SAVOIR CULTUREL : « Héritage (personnages, lieux, évènements, patrimoine littéraire, architectural et artistique, commémorations...) relatif à nos régions ou faisant partie du patrimoine commun de l'Humanité. » (FWB, FHGES, 2022, p. 33)



SEIGNEURIE : « Droit, puissance, autorité d'un homme sur la terre dont il est le seigneur. » (Larousse en ligne, s.d.)

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)

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.

SYNCHRONIE : « Correspondance entre des faits, entre des événements considérés comme simultanés. » (CNRTL, 2012)

TERRITOIRE : « Espace* approprié par un groupe social. » (FWB, FHGES, 2022, p. 107)

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)

TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE : « La transmission intergénérationnelle se réfère ainsi à ce qu'une génération transmet à la suivante, à travers un procès de passation complexe où interviennent différents facteurs. Il s'agit d'un phénomène lié à l'héritage, la filiation, à la mémoire historique, culturelle et familiale. » (VANDEVELDE-ROUGALE & FUGIER, 2019, p. 661)

TRAVAIL POSTÉRIEUR : « Expression générique pour désigner toute reconstitution ou interprétation de faits historiques réalisée à postériori. 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, l'exemple « végétation herbacée » pourrait correspondre à 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)

VALEURS : « Principes ou idéaux qui motivent et orientent les conduites individuelles, leur donnent un sens et permettent de justifier les conduites individuelles. Les valeurs sont orientées vers la poursuite d'un bien* collectif ou d'une cause commune. Elles forment des ensembles plus ou moins cohérents, appelés système de valeurs ou modèle culturel, qui ne sont pas fixés une fois pour toutes mais qui changent selon les lieux et les époques. À la notion de valeur est souvent opposée celle d'intérêt, qui désigne le fait que l'action d'un individu ou d'un groupe est motivée par la poursuite d'un avantage matériel (argent...) ou symbolique (prestige, plaisir...) particulier. » (FWB, FHGES, 2022, p. 145)

VERNACULAIRE : « Du pays, propre au pays. » (Le Robert en ligne, s.d.)

BIBLIOGRAPHIE

- ARNOULD, P. & BIAGGI, C. (2004). *Cartes et images dans l'enseignement de la géographie*. Hagnerelle, Michel ; Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002, CRDP de l'académie de Versailles
- ATTIAS-DONFUT, C. & LORIAUX, M. (2013). *La cohésion sociale : au fil des générations... Retraite et société*, 64, 135-143. <https://doi.org/10.3917/rs.064.0135>
- BAUDINAULT, A.(2016). « Relief » et « montage » : les enseignants de l'école élémentaire confrontés à la mise en mots et en images de la saillance ». *Journal of Alpine Research. Revue de géographie alpine*. DOI : <https://doi.org/10.4000/rga.3417>
- 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/>
- DESSY, N. (2016). *La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle*. Hal open science. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388185>
- ECONOMY-PEDIA. (s.d.). *Public cible*. Dans Dictionnaire en ligne. <https://economy-pedia.com/11038946-target-audiences>
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESec). (s.d.) *Distinguer « trace du passé » - « travail postérieur »* | Sciences humaines. <https://fesec.scienceshumaines.be/distinguer-trace-du-passe-travail-posterieur/>
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2012). *Géocache*. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?ld_Fiche=8869524
- GOLDBETER – MERINFELD, E. (2007) *Génération et transmission*. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux 2007/1 (n° 38), pages 5 à 12. DOI : <https://doi.org/10.3917/ctf.038.0005>
- LAROUSSE. (s.d.). *Diachronie*. Dans Dictionnaire en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diachronie/25130>
- LAROUSSE. (s.d.). *Seigneurie*. Dans Dictionnaire en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/seigneurie/71847>
- LE ROBERT. (s.d.). *Vernaculaire*. Dans dictionnaire en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/vernaculaire>
- MAUGER, G.(2009). *Génération et rapports de génération*. Revista internacional et Filosofia. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/97061>
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2019). *Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions*. Éducation et francophonie, 47(2), 8-23. <https://doi.org/10.7202/1066445ar>
- PARTOUNE, C. (2020). *Dehors, j'apprends*. Edi.Pro, 228.
- PARTOUNE, C. (2022). *L'approche sensible du paysage et l'écocitoyenneté*. ICOMOS Thema & Collecta, 8, 154 – 160. <https://ecotopie.be/publication/approche-sensible-du-paysage/>
- VANDELDELDE-ROUGALE, A. & FUGIER, P. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01>

