

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P5-P6

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 P5-P6

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 : Direction de l'enseignement
fondamental - SeGEC

Éditeur : Plantyn

Mise en page : Média Animation asbl

ISBN : 978-2-8010-0979-6

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	5
AVANT-PROPOS.....	7
INTRODUCTION.....	9
Projet éducatif et orientations pédagogiques.....	11
Présentation de la structure du programme.....	17
Accompagner les élèves pour faciliter le passage de l'enseignement primaire au secondaire.....	23
VISÉES TRANSVERSALES.....	31
VT 1 Se connaître et s'ouvrir aux autres.....	34
VT 2 Apprendre à apprendre.....	38
VT 3 Développer une pensée critique et complexe.....	42
VT 4 Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.....	46
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.....	50
VT 6 Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.....	54
AUTRES ÉLÉMENTS TRANSVERSAUX.....	65
1. Le Français Langue de Scolarisation (FLSco).....	68
2. Les Fonctions Exécutives (FE).....	72
3. L'Éducation aux Médias (EaM).....	74
4. L'Éducation relative à l'Environnement (ErE).....	76
5. L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).....	78
6. Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA).....	80
ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ.....	89
1. Construire une pensée autonome et critique.....	100
2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre.....	106

3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits.....	110
4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.....	112
RELIGION.....	127
1. Travailler une question relative au religieux.....	140
2. S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions et des options de vie.....	146
3. Développer une intelligence critique et structurée du christianisme.....	154
4. S'ouvrir aux questions de la vie sociale et relationnelle.....	176
5. Découvrir et développer son identité et sa liberté.....	184
SCIENCES HUMAINES.....	201
1. Formation géographique.....	208
2. Formation historique.....	224
3. Formation économique et sociale.....	248

REMERCIEMENTS

La Direction de l'enseignement fondamental adresse ses sincères remerciements...

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

Marc André, Vinciane Baesens, Aude Bouckhuyt, Jean Brunelli, Ophélie Canivet, Benoît Chantraine, Frédéric Coché, Pascal Cornez, Pascale Deconninck, Céline Démoustier, Benoit Depuis, Emmanuelle Detry, Séverine Duhayon, Nadia El Abbassi, Thierry Evrard, Marie-Charlotte Froment, François Gochel, Catherine Hubinon, Bénédicte Leloux, Catherine Libert, Annick Looze, Pascale Marbaix, Maud Nolmans, Cinderella Pierard, Caroline Rouzeeuw, Vinciane Trémouroux, Benoit Wautelet.

Aux membres des différents services de la Direction de l'enseignement fondamental et de la Direction de l'enseignement secondaire ayant participé aux relectures :

Gaëlle Beugnies, Mélanie Brasseur, Anne Caudron, Jérôme Dagnicourt, Bernard Dawans, Véronique Decruynaere, Sybille Demiddeleer, Carole Deneef, Frédéric Dewez, Patrick Deworme, Sandrine Di Tullio, Vanessa Dubaniewicz, Mireille Fontaine, Gengoux Gomez, Thierry Gridlet, Nathalie Guiot, Julie Gustin, Ludivine Haloy, Delphine Legrand-Mahieu, Régis Lemaire, Michaël Lontie, Alain Lorand, Bernard Louis, Benoit Manil, Florence Otjacques, Pascale Papeux, Stéphanie Patte, Pascale Prignon, Marie Sterpin, Benjamin Stiévenart, Raphaël van Breugel, Vilolette Van Roy, 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 :

Isabelle Brichard, Catherine Debu, Sophie De Kuyssche, Bruno Dobbelstein, Delphine Hanus, Florence Hautier, Nathalie Matthys, Arianne Plangar, Jean-François Poncelet, Michel Sprimont, Sarah Triquet, Joëlle Vandenberg, Cindy Vanhaelewijn, Christophe Vermonden, Sylvie Walgraffe.

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

École du Bonheur de Woluwé Saint Lambert, École Sainte Agnès de Rixensart, Saint-Louis de Beignée, École Saint-Martin Mignault.

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 P5 à la rentrée 2024 et en P6, à la rentrée 2025, 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 Direction de l'enseignement fondamental 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
Directeur général adjoint

Laetitia Bergers
Directrice 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 (Gueguen, 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 le 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.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2019). *Code de l'enseignement fondamental et secondaire*.
- 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

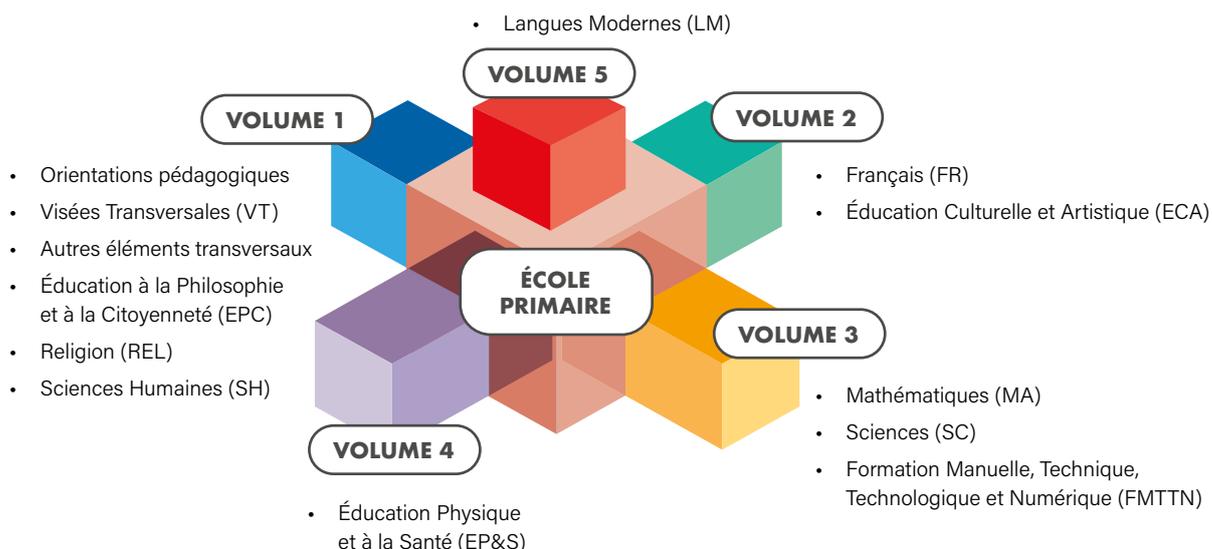
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la Direction de l'enseignement fondamental 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 cinquième et sixième primaires est composé de cinq volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.

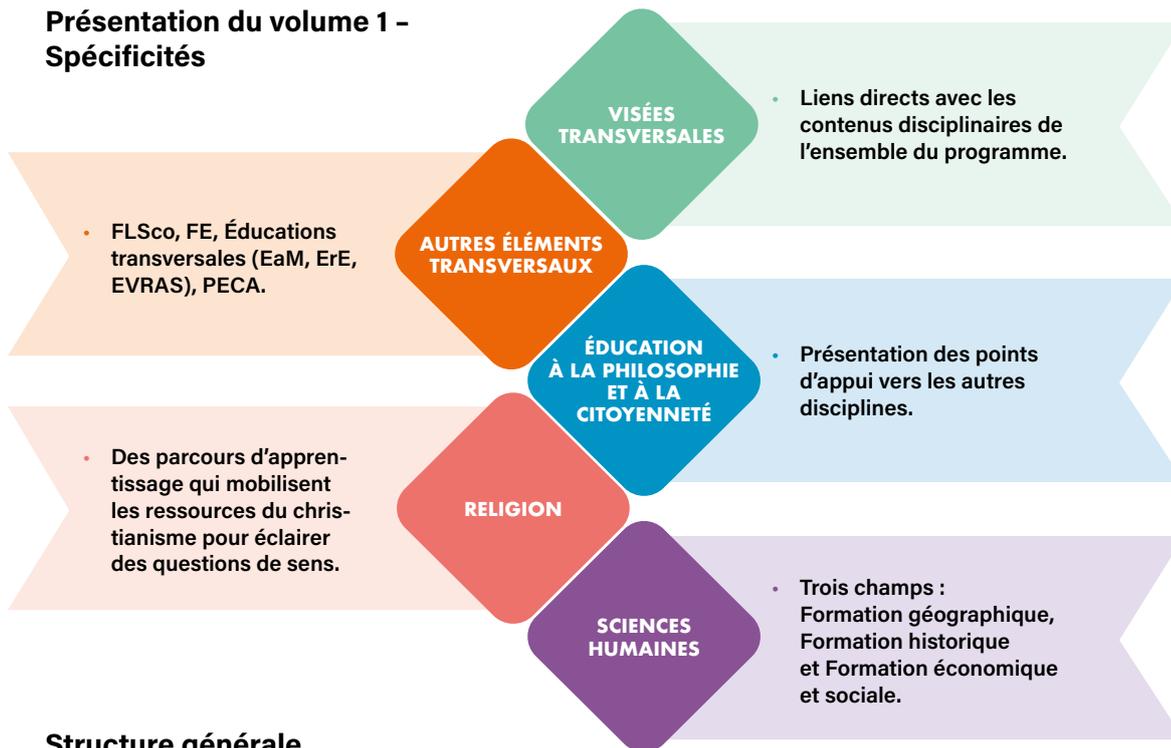


Quelques choix spécifiques

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 P5-P6, 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



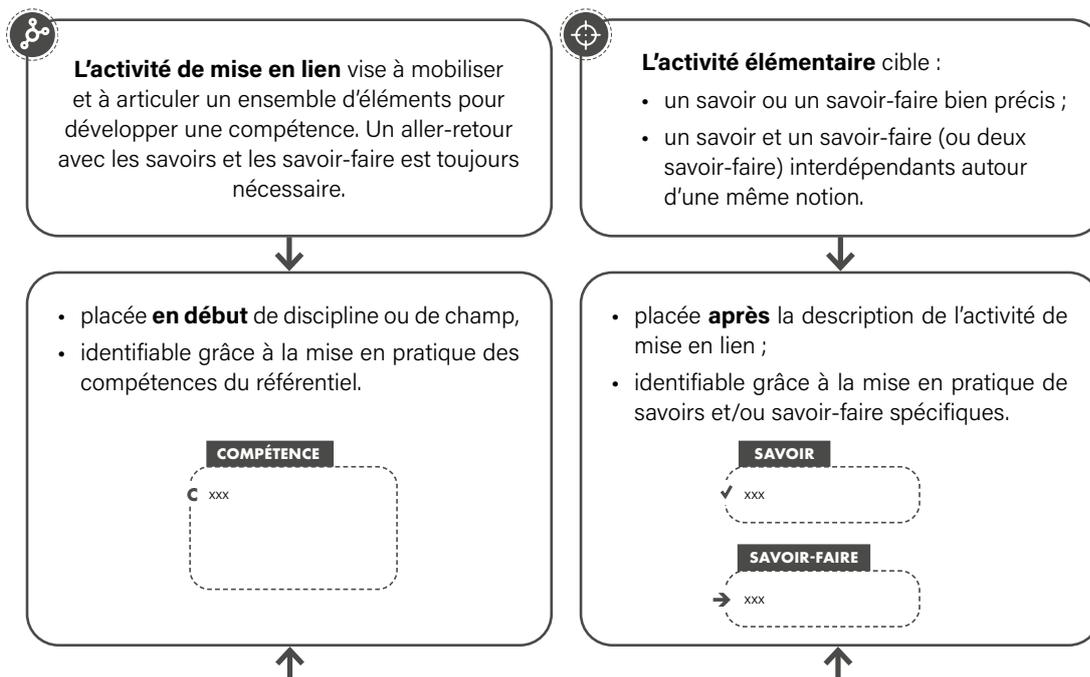
Structure générale

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 »

1 → SCIENCES HUMAINES → 2. FORMATION HISTORIQUE

2 → **DÉCOUVRIR DES ORIGINES DE LA MULTICULTURALITÉ EN BELGIQUE EN REGARD DU MOMENT CLÉ 4**

3 → **COMPÉTENCE**
C6 Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.

ATTENDU
P6 Sur la base de documents* traitant de la multiculturalité en Belgique et dans le monde, construire un tableau à double entrée pour comparer une réalité d'aujourd'hui avec une réalité du passé et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères* temporels significatifs.

4 → **Difficultés anticipées liées à la compétence**
Lire un document, un graphique, un schéma pour y recueillir des informations explicites en lien avec la thématique.
Construire un tableau à double entrée.

Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Utiliser un tableau d'ancrage sur la démarche de lecture du type de document pour lequel une difficulté subsiste.
Donner un exemple de tableau déjà construit sur un autre sujet.
Retourner en Mathématiques : présenter des données [MA 4.1.2]

5 → **Éléments mobilisés lors de l'activité proposée**

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.

- SH 1.2.1 Identifier des occupations/Utilisation du sol et les associer à leur fonction.
- SH 1.2.2 Définir des espaces en fonction de la répartition de la population.
- SH 2.3.4 (4/5) Identifier des continuités, des changements, des évolutions en regard de moments clés (moment clé 4).
- SH 2.3.4 (5/5) Identifier des continuités, des changements, des évolutions en regard de moments clés (naturels et savoir culturels).
- SH 2.3.1 Utiliser un outil d'information.
- SH 2.3.2 Expliquer un document pour répondre à une question de recherche.
- VT 3 Développer une pensée critique et complexe.
- VT 1 Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres.
- MA 4.1.2 Présenter des données.
- FMTTN 6.1 Effectuer une recherche.

6 → **Mise en situation**
Vous avez découvert les différentes cultures présentes au sein de notre classe (religions, langues...) [VT 1] lors du cours de Religion [REL X] et/ou de Langues Modernes [CL 1-CL 5]. Quelles sont les autres différences culturelles que vous connaissez, que l'on peut observer dans notre société? Pourquoi, à votre avis, la Belgique est-elle un pays multiculturel?

7 → **Déroulement**

Étape 1: s'interroger sur des réalités d'aujourd'hui liées à la diversité culturelle en Belgique [VT 1]

- S'interroger sur la répartition de la population belge par pays d'origine [3.4.2] pour prendre conscience de la grande diversité des rationalités à partir de documents*.
- S'interroger sur les signes visibles de la diversité (restaurant, lieux de cultes, langues parlées, musique...)
- Émettre des hypothèses sur les causes.

Étape 2: rechercher par groupe des informations sur les mouvements migratoires du moment* clé 4 pour comprendre en partie la diversité culturelle actuelle [2.3.2 - 2.3.4 (4/5)] [VT 3]

Se répartir le travail:
• 2 groupes lisent les documents (photos, diagrammes, illustrations de textes...) et relèvent les informations relatives à l'immigration (éventuellement, le type d'immigration, les pays concernés...) pour la période entre 1945 et 1956.
• Les 2 autres groupes effectuent les mêmes tâches pour la période entre 1956 et 1970.

Étape 3: compléter les recherches et vérifier les hypothèses [VT 3]

- Utiliser un moteur de recherche pour trouver des informations supplémentaires [2.3.3] [FMTTN 6.1].
- Mettre les découvertes en commun et vérifier les hypothèses.

Étape 4: construire collectivement un tableau à double entrée avec les informations recueillies par groupe

- Choisir et écrire le titre des colonnes et des lignes.
- Compléter le tableau à double entrée [MA 4.1.2] avec les informations découvertes en groupe (= Dater le savoir* culturel et la rupture* [2.3.4 (5/5)]).
- Observer le tableau et identifier les changements et les continuités.

8 → **Prolongements possibles**

- Découvrir les moments clés qui précèdent et compléter le tableau avec les informations découvertes.
- Compléter une frise chronologique avec les informations recueillies.

Autre idée d'activité de mise en lien

- Réaliser un tableau à double entrée sur le même thème mais d'un point de vue mondial.

- 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 P5-P6

En gras (dans les attendus) : met en évidence les différences minimales qui existent entre P5 et P6

Abréviations

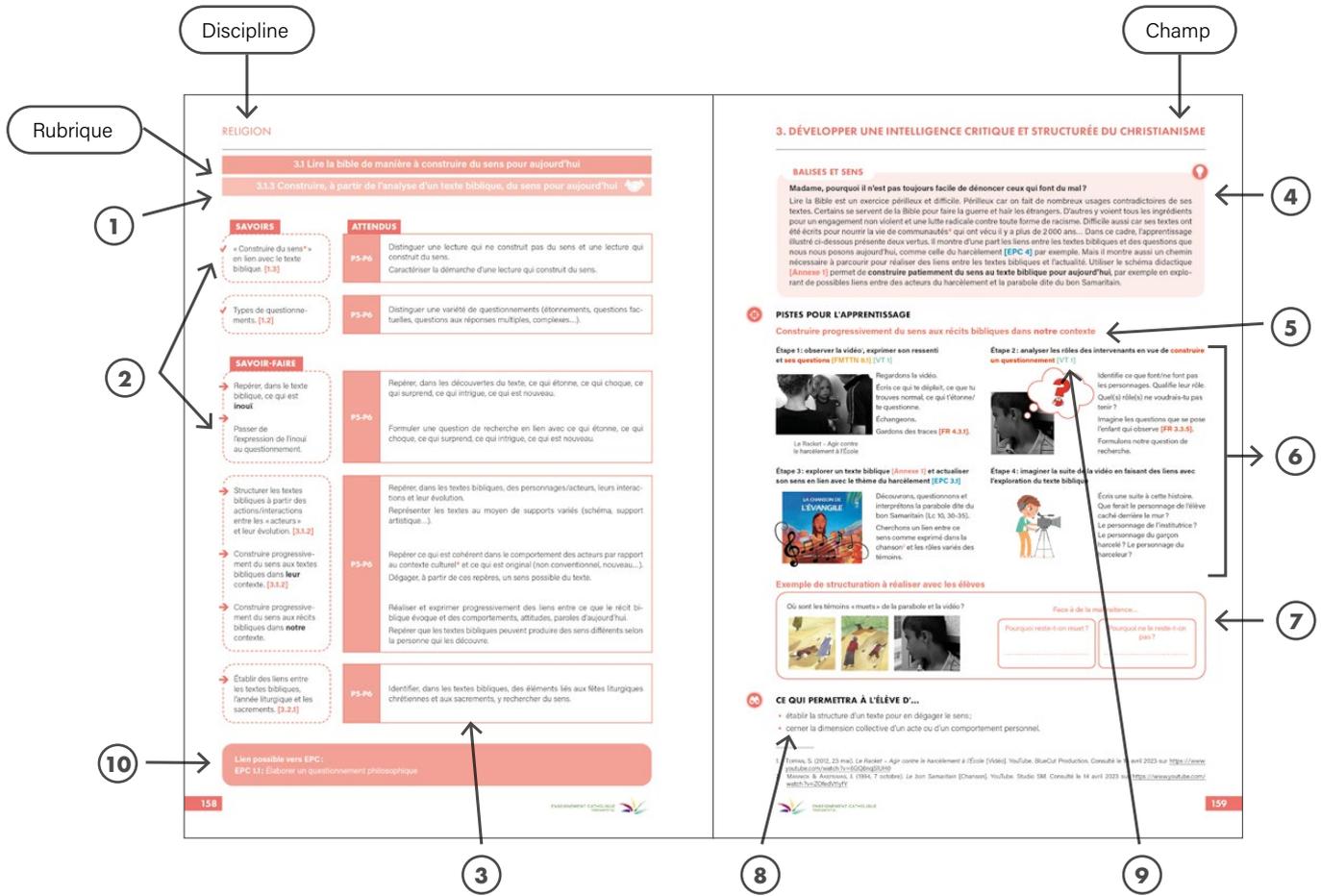
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4	VOLUME 5
<p>VT : Visées Transversales</p> <p>FLSco : Français Langue de Scolarisation</p> <p>FE : Fonctions Exécutives</p> <p>EaM : Éducation aux Médias</p> <p>ErE : Éducation relative à l'Environnement</p> <p>EVRAS : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle</p> <p>PECA : Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique</p> <p>EPC : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté</p> <p>REL : Religion</p> <p>SH : Sciences Humaines</p>	<p>FR : Français</p> <p>ECA : Éducation Culturelle et Artistique</p>	<p>MA : Mathématiques</p> <p>SC : Sciences</p> <p>FMTTN : Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique</p> <p>CC : Contenu Commun (FMTTN)</p>	<p>EP&S : Éducation Physique & à la Santé</p> <p>HME : Habiletés motrices et expression</p> <p>HSC : Habiletés sociomotrices et citoyenneté</p> <p>GSS : Gestion de sa santé et de la sécurité</p>	<p>LM : Langues Modernes</p> <p>CA : Compréhension à l'audition</p> <p>EOSI : Expression orale sans interaction</p> <p>EOEI : Expression orale en interaction</p> <p>CL : Compréhension à la lecture</p> <p>EE : Expression écrite</p>

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 ».

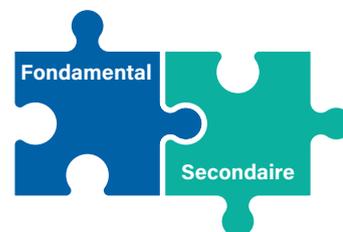
PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

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 P5 et/ou de P6, 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.

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES POUR FACILITER LE PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU SECONDAIRE



La fin de l'école primaire

L'arrivée de l'élève en cinquième et en sixième primaire amorce son passage vers la préadolescence et la poursuite de son parcours scolaire en secondaire. Il s'agit d'une période importante de sa vie.

Cette période pendant laquelle l'élève fait partie des « plus grands » de l'école primaire est une belle opportunité de l'aider à le faire grandir dans la construction de son identité, de son autonomie et de son sentiment de compétence. Il s'agit d'un bon moment par exemple pour lui confier des responsabilités vis-à-vis des plus jeunes, dans l'organisation de la fête de l'école, pour l'impliquer dans la vie scolaire etc.

L'élève face aux changements

a) Les changements affectifs, sociaux et psychologiques

Il est important de tenir compte des changements qui vont s'opérer durant cette période, ils seront de trois ordres : affectif, social et physiologique.

- Sur **le plan affectif**, face aux changements de contexte et de pratiques que constitue la transition primaire-secondaire, l'enfant pourrait développer **des symptômes de stress** (Lipps, 2005; Benner, 2011) **ou d'anxiété de performances** (Bouffard, 2007; Chouniard, 2015; Fréchette-Simard, 2023).
- Sur **le plan social**, l'enfant va progressivement se détacher de ses parents pour **s'identifier** davantage à un ou plusieurs groupes de pairs qui vont **influencer ses choix et ses opinions**. Les relations interpersonnelles et la dynamique de groupe vont **forger son estime de lui**. L'importance élevée accordée à l'image sociale et au regard des autres peut influencer les comportements de certains élèves. Il est intéressant de relever que la transition sera mieux vécue si l'élève retrouve, en secondaire, l'un ou l'autre ami de l'école primaire (Weller, 2007).
- Sur le plan physiologique, avec la préadolescence et l'approche de la puberté, l'enfant va être confronté à **l'évolution de sa morphologie** (taille, force, formes, voix, pilosité...) et à des **changements hormonaux**. Ces changements peuvent provoquer un inconfort et des malaises dans l'utilisation du corps. Ils peuvent avoir des impacts sur son moral, sa motivation, son estime de lui, tant négatifs que positifs. Le fait que ces changements surviennent à des moments différents d'un enfant à l'autre peut aussi provoquer des comparaisons entre élèves qui sont plus ou moins bien vécues.

b) Les changements d'habitudes

Ce passage doit donc se **préparer** en amont par l'équipe éducative car il s'agit d'une période où le jeune a besoin d'**être reconnu, écouté et valorisé** en tant qu'individu possédant son identité personnelle et son propre vécu. Il faut être attentif aux changements subits par l'élève et **l'accompagner dans son évolution** en lui fournissant **un cadre sécurisant et des repères clairs**. (Pacom, 2004)



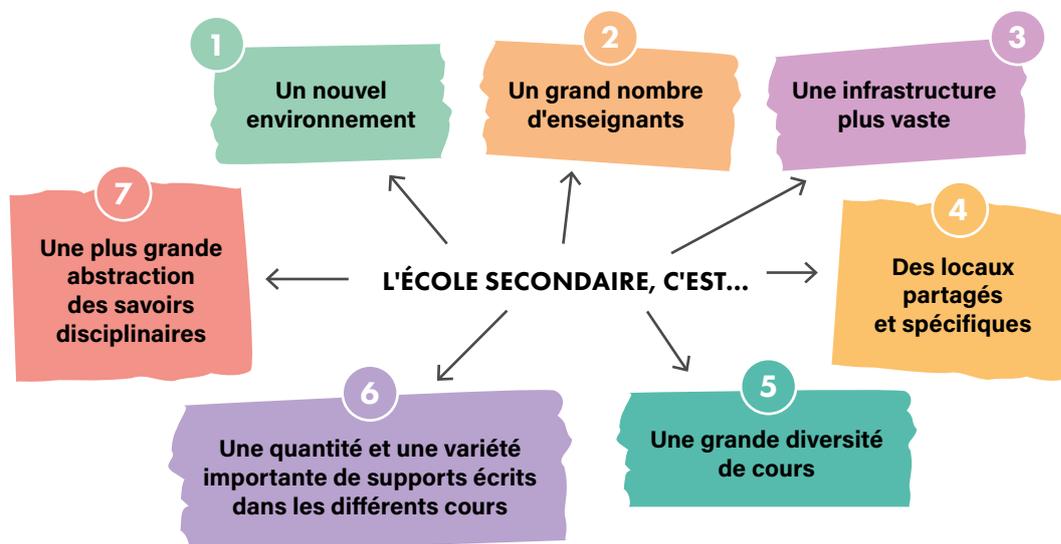
Structurellement, l'entrée en secondaire se marque, très souvent, par **un changement important d'environnement**. L'élève passe d'une école où tout le monde se connaît à une école de plus grande envergure où se côtoient un plus grand nombre d'intervenants avec des rôles bien définis. Notons que le fait de rester sur le même site entre le primaire et le secondaire constitue un facteur sécurisant.

c) L'adaptation aux changements

L'élève qui a une faible estime de lui peut être confronté à une diminution du sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle tandis que d'autres vivent ce passage comme un nouveau démarrage, sans à priori, sans étiquette et synonyme de motivation. Les représentations que l'élève a de son nouvel environnement vont le pousser à la curiosité.

Holas et Huston (2012) ajoutent que la qualité de l'enseignement en classe est davantage déterminante que le moment de la transition lui-même afin d'assurer la réussite scolaire de l'enfant.

L'école secondaire, c'est...



- 1. Un nouvel environnement** avec des adultes dont les rôles diffèrent. À côté des enseignants gravitent des éducateurs, du personnel administratif, des membres de la direction. Autant d'interlocuteurs qui permettent à l'élève d'être entendu et valorisé.
- 2. Un plus grand nombre d'enseignants.** Cela suppose : des exigences différentes, une organisation propre à chacun et donc un devoir d'adaptabilité plus grand de la part de l'élève. L'élève rencontre des professeurs de branche avec lesquels il approfondit ses acquis dans la continuité de ses apprentissages.
- 3. Une infrastructure plus vaste** que l'élève doit s'approprier et qui lui donne aussi l'occasion de devoir développer son autonomie.
- 4. Des locaux partagés avec des spécificités** (classe, laboratoire, local informatique, ateliers, salle d'étude, bibliothèque...), des changements plus fréquents de locaux et des places moins définies.
- 5. Une plus grande diversité de cours.**
- 6. Une quantité et une variété importante de supports écrits dans les différents cours.**
La diversité des genres de textes (descriptifs, informatifs, narratifs...) s'intensifie et les textes se complexifient notamment par la multiplicité des cadres de références culturels (histoire, géographie, actualité) qui donnent l'accès au sens des textes et au savoir visé par l'enseignant. Ces textes peuvent se caractériser par une condensation d'une grande quantité d'informations en relativement peu de mots. La quantité d'informations se densifie, les structures de phrases sont plus complexes et les propos sont plus nuancés (synonymes, connecteurs...).

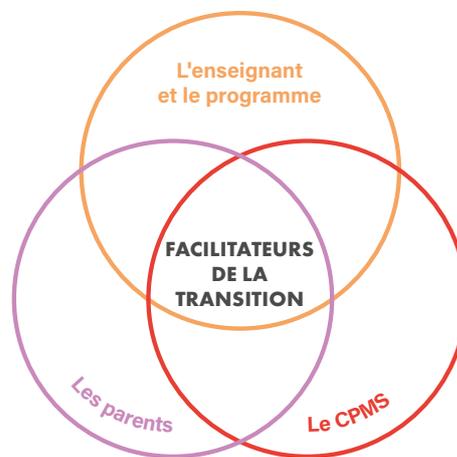


Par ailleurs, le recours aux supports écrits et/ou à l'usage de manuels scolaires dans les différentes disciplines est très fréquent. Dès lors, on peut observer une différence importante entre le langage oral utilisé pendant le cours et la condensation d'informations que contiennent les textes et les différents systèmes sémiotiques (symboles) présents dans les séquences et/ou les manuels en support à l'apprentissage : tableaux à double entrée, diagrammes, graphiques, iconographies, légendes...

7. Une plus grande abstraction des savoirs disciplinaires

La langue des apprentissages [FLSco] se distingue par l'usage très fréquent de mots et de concepts abstraits. L'apprentissage de la conceptualisation (passer du sens concret d'un mot au concept) et de l'abstraction commence dès l'entrée en maternelle : on apprend aux élèves à verbaliser leur pensée, à mettre en mots ce qu'ils font, ce qu'ils observent. Cet apprentissage s'installe progressivement, tout au long de l'école fondamentale et conduit à l'élaboration d'une pensée plus complexe, à l'apprentissage de l'abstraction et à l'élaboration de concepts. Cette abstraction qui caractérise les apprentissages scolaires se poursuit à l'école secondaire où les savoirs disciplinaires sont porteurs d'une très grande quantité de concepts. Les tâches se complexifient en ce sens qu'elles vont mobiliser un degré d'abstraction croissant.

Comment peut-on faciliter une transition harmonieuse des élèves vers le secondaire ?



a. L'enseignant et le programme

Pour préparer l'élève de l'école primaire au passage à l'école secondaire, l'enseignant primaire va avoir un impact important. Il doit **ouvrir l'élève à des pratiques variées** de manière à l'outiller avec plusieurs démarches pour arriver à un même résultat, plusieurs méthodes de mémorisation, plusieurs manières d'aborder une situation...

Le programme développe largement **les six Visées Transversales [VT] du tronc commun**. Celles-ci sont travaillées dans l'ensemble des disciplines. Si la [VT 1] contribue largement à travailler l'estime de soi, c'est la [VT 2] (Apprendre à apprendre) qui est principalement activée pour rendre les élèves de plus en plus autonomes en leur expliquant comment fonctionne leur cerveau et en développant des manières d'apprendre, incluant la métacognition qui permet à l'élève de réguler ses apprentissages.

Il convient à l'enseignant de ne pas enfermer l'élève dans des pratiques uniques mais de tenter de l'ouvrir à d'autres pratiques, en mettant l'accent sur l'effort, l'amélioration des compétences et les buts de maîtrise plutôt que sur la compétition entre les élèves, la comparaison sociale et l'obtention de notes élevées.

Pour faciliter l'adaptation de l'élève aux exigences de l'enseignement secondaire, l'enseignant veille à lui faire développer des compétences procédurales qui lui permettent, par exemple, de planifier son temps de travail, mémoriser un contenu important dans une discipline, faire des liens entre les disciplines...

Les différentes Visées Transversales à atteindre en fin de tronc commun sont largement développées dans le programme de l'école primaire, ce qui permet de construire une continuité de ces apprentissages du primaire au secondaire.

Le référentiel du tronc commun de la FWB préconise un enseignement spiralaire qui permet de s'appuyer sur le déjà-là pour réactiver des notions et les retravailler.

Le programme permet de se projeter vers les attendus du secondaire au niveau disciplinaire. En effet, chacune des introductions disciplinaires présente un tableau de continuité qui indique les perspectives de chaque champ.

Exemple de tableau de continuité

	D'OÙ VIENT-ON ?		QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?	
	En 4 ^e primaire	En 5 ^e primaire	En 6 ^e primaire	En 1 ^{er} secondaire	En 1 ^{er} secondaire	En 1 ^{er} secondaire
Parler	L'élève prend la parole en l'organisant selon un modèle d'organisation qu'il choisit. Il tient compte des niveaux de langue.	L'élève adopte un comportement non verbal approprié à la situation de communication. Il ajuste ses propos en fonction du destinataire. Il annonce le plan de son intervention.	L'élève tient de plus en plus compte des interlocuteurs. Il dégage des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit. Il reformule ses propos en fonction des réactions obtenues.	L'élève poursuit ses apprentissages et est capable de produire un résumé oral, un exposé informatif, de motiver un jugement de goût.		

Les pages de droite comprennent également une section intitulée : « Ce qui permettra à l'élève de » qui identifie avec précision les éléments qui seront travaillés en secondaire.

Pour les savoirs, savoir-faire et compétences qui ne sont pas illustrés en page de droite, il est intéressant de consulter les attendus de S1 dans le référentiel du tronc commun de la FWB ou dans les tableaux synoptiques proposés par la FWB, quand ils existent.

En P5 et P6, c'est aussi un bon moment pour préparer l'élève à faire des choix en fonction de sa curiosité, de ses envies, de ce qui l'attire ou ce dans quoi il s'épanouit en cohérence avec la [VT 5].



Quelques pratiques à mettre en place :

Utiliser le journal de classe comme outil de planification.



Mettre en place un système de plan de travail lors de projets de plus grande envergure ou pour apprendre aux élèves à organiser leur travail sur une durée plus longue.

Proposer différentes méthodes de travail pour pouvoir choisir celle qui convient le mieux à la situation proposée.



Offrir des cours de préparation à la transition qui couvrent des sujets tels que la gestion du temps, les compétences d'étude, la résolution de problèmes et la prise de décision. Ces cours peuvent aider les élèves à acquérir des compétences essentielles pour réussir à l'école secondaire.



Mettre en place des démarches qui conduisent les élèves à progresser d'une langue concrète et linéaire vers une langue abstraite, synthétique, concentrant la totalité des informations en peu de mots.

Construire progressivement des concepts avec les élèves et enseigner explicitement les structures de phrases qui permettent de les verbaliser.



Observer son comportement face à la difficulté afin de pouvoir réguler ses apprentissages. (métacognition)



Vivre des projets disciplinaires ou interdisciplinaires en partenariat avec une école secondaire.



Vivre des parrainages ou tutorats entre élèves du fondamental et du secondaire. Établir des programmes de mentorat entre les élèves du primaire et du secondaire. Les élèves plus âgés peuvent partager leur expérience, répondre aux questions et offrir un soutien émotionnel aux élèves plus jeunes.

Encourager les élèves à participer aux journées portes ouvertes et aux activités d'informations organisées par les écoles secondaires, en leur fournissant la liste de celles qui sont proposées dans la région.



Identifier les élèves qui pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire pendant la transition et mettre en place des programmes d'intervention précoce.



Initier des contacts entre les intervenants de la fin du primaire et ceux du début du secondaire de façon régulière afin d'apprendre à se connaître et d'installer dans les pratiques pédagogiques une préoccupation de continuité.

Organiser des sessions d'informations pour les élèves et les parents.



b. Les parents

Pour faciliter la transition, il est particulièrement intéressant d'entretenir **des relations de collaboration et de coéducation avec les parents.**

L'enseignant veille à :

- communiquer aux parents les attentes de la fin du primaire.
- informer des procédés mis en place au sein de la classe pour sécuriser le jeune et l'amener progressivement à plus d'autonomie et de responsabilité.
- échanger aussi avec eux sur le comment encadrer le jeune à la maison dans la réalisation de son travail scolaire.



Le rôle des parents se transforme en **un rôle de soutien et d'accompagnement** qui va accroître l'autonomie de l'enfant. La vérification systématique du travail disparaît pour laisser place à un climat de confiance où l'élève s'engage et se responsabilise dans la réalisation de son travail scolaire.

Faire participer le préadolescent aux rencontres avec les parents peut aussi constituer une bonne approche pour donner de l'importance à ce passage et l'impliquer activement dans les démarches entreprises.

Il est essentiel que l'école, en concertation avec le conseil de participation ou l'association de parents, communique aux parents les initiatives qui sont prises par l'école primaire pour faciliter le passage vers le secondaire.

c. Le Centre PMS

Présent pour l'enfant et sa famille tout au long de la scolarité, le Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) a pour mission fondamentale **le soutien et l'accompagnement, collectif et individuel, des élèves.**

Ce soutien et cet accompagnement s'opérationnalisent en actions concrètes à de très nombreux moments tout au long de la scolarité, y compris aux moments des « transitions » où il y a peut-être plus de fragilités chez l'enfant ou le jeune.

De manière tout aussi générale, le Centre PMS est dit **« à l'interface » entre l'école et la famille.** Cela signifie qu'il peut aider à travailler le lien entre ces deux lieux quand celui-ci est difficile.

De façon plus concrète, la transition entre le primaire et le secondaire peut, le cas échéant, être accompagnée par différentes interventions : entretiens individuels en cas de mal-être ou de stress trop prégnant, activités collectives d'information ou de dédramatisation du passage, rencontre de la famille pour un éventuel accompagnement au choix d'une école, accompagnement des enseignants pour la mise en place d'informations en tout genre, etc.

Les pôles territoriaux

En termes d'aménagements raisonnables, le maître mot est la continuité. L'élève à besoins spécifiques peut être rapidement dépassé par la multiplicité des contextes. Son adaptation sera dès lors entravée par les nombreuses tâches, enseignants, locaux...

Il n'est donc pas pertinent de lui faire porter la responsabilité de son protocole. Accompagné des pôles territoriaux, un référent au sein de l'équipe pédagogique sera le garant de la mise en œuvre des aménagements dans les différentes disciplines.

L'agent de pôle, sur sollicitation de l'équipe du fondamental et/ou du secondaire pourra être le lien entre les outils à mettre en place pour éviter la double tâche. Si le Centre PMS est « à l'interface » entre l'école et la famille, le pôle territorial peut **être l'interface entre les aménagements raisonnables dans un niveau et dans l'autre.**



BIBLIOGRAPHIE

- BARTH, B. M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- BENNER, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23 (3), 299-328. DOI : 10.1007/s10648-011-9152-0.
- BOUFFARD, T., M. BRODEUR & VEZEAU, C. (2007). La motivation des élèves au primaire : un élément essentiel de la réussite scolaire. Dans N. DYKE (dirs.), *Résultats de recherche – La persévérance et la réussite scolaires*. Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46656>
- CHOUINARD, R., BOWEN, F., FALLU, J.-S., LEFRANÇOIS, P. & POIRIER, L. (2015). *La transition au secondaire et l'incidence des mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psychosociale et les apprentissages des élèves [Rapport de recherche, Université de Montréal]*. FQRSC-MELS. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_chouinardr_rapport_transition-secondaire.pdf
- CRUCHOD, P., DOUDIN, P.-A., LAFORTUNE, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- FRÉCHETTE-SIMARD, C. (2023). *Rôle de l'anxiété de performance dans le fonctionnement scolaire des élèves lors de la transition du primaire au secondaire* [Doctorat, Université du Québec]. UQAM. <https://archipel.uqam.ca/17035/1/D4447.pdf>
- HAMMERTON, J. (2019). *Mettre en place la liaison CM-6^e*. RETZ
- HANEWALD, R. (2013). *Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported*. Australian Journal of Teacher Education, 38(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>
- LIPPS, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Statistique Canada, 242. ISSN : 1205-9161.
- LONTIE, M. (2014). *La continuité pédagogique dans un parcours morcelé*. Ufapec – 2414.
- PAPALIA, D. & MARTORELL, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant*. Chenelière.
- WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire*. Pratiques d'enseignement et français langue de scolarisation. ChanGements pour l'Égalité.





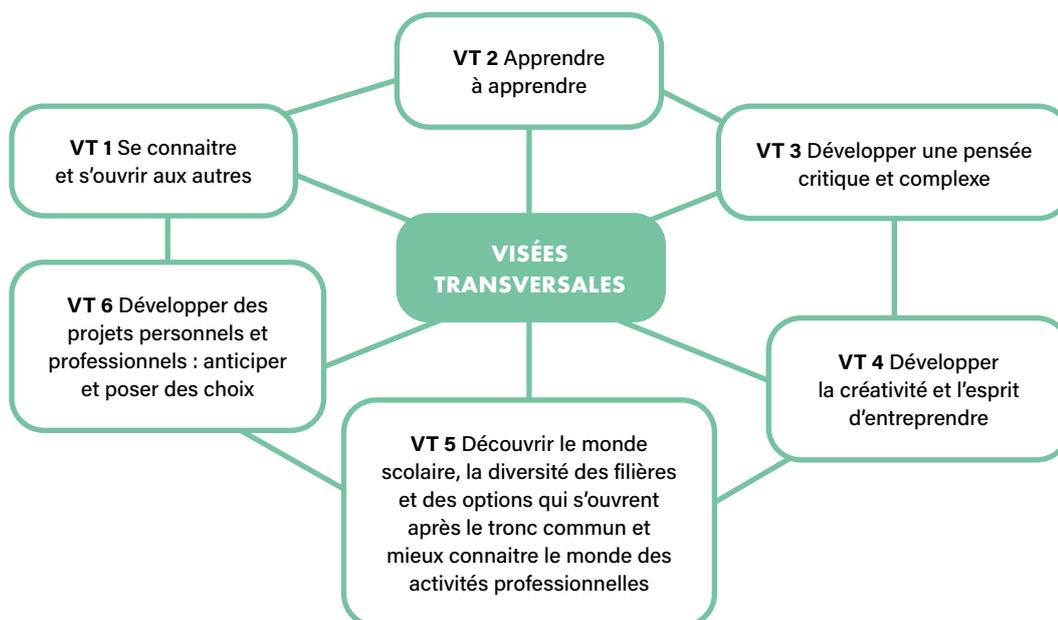
VISÉES TRANSVERSALES

INTRODUCTION.....	33
VT 1 SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES.....	34
VT 2 APPRENDRE À APPRENDRE.....	38
VT 3 DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE.....	42
VT 4 DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE.....	46
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.....	50
VT 6 DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS : ANTICIPER ET POSER DES CHOIX.....	54
GLOSSAIRE.....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	61

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 P5-P6** 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. Les exemples proposés mettent en avant une seule visée. Les Activités de Mise en Lien (AML) et certaines pistes élaborées dans chaque discipline en mobilisent, cependant, plusieurs.

Ces visées sont également développées dans les volumes 4 et 5 destinés aux disciplines d'Éducation Physique & 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 LM.

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 valeurs 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, de groupes sportifs et culturels... 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, leurs rôles de citoyen...
- **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, carnet de traces [PECA], affiches personnelles
- Tableau de tutorat ou parrainage selon les besoins
- Outils favorisant le travail coopératif: feuille de route, règles de vie pour un travail d'équipe...
- Œuvres favorisant les dialogues autour d'un sujet (vivre-ensemble, identité, bienveillance...)
- 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 et jeux favorisant l'ouverture à l'autre ainsi qu'à la multiculturalité



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Partager la culture qui nous rassemble et 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 travers du blog de l'école, d'une exposition mettant en avant les chefs-d'œuvre ou les mises en scène des élèves...
- Échanger avec les parents à propos des réussites de leur enfant par l'intermédiaire du cahier de réussites, du portfolio, d'expositions.
- Inviter un parent ou un grand-parent comme personne-ressource pour mieux comprendre le passé (comparer les moyens de transport, les occupations, les moyens de communication... d'aujourd'hui avec ceux d'avant) [SH 2.3.1].
- Impliquer des services extérieurs (Centre PMS, logopèdes, AMO...) selon les besoins des enfants.

1. HANQUET, V. (2022). *Des Racines pour Grandir*. <https://desracinespourgrandir.be/>.
 2. HODEIGE, F. & MARLIER, A. (2023). *Le jeu de la vie*. Édition Lebrun.
 3. SANDERS, J. (2019). *Cher corps, je t'aime*. Crackboom.

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** et 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 socioculturelles, 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 socioculturelles** 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** ;
- **sursoir* à l'acte et résister à l'immédiateté¹**.

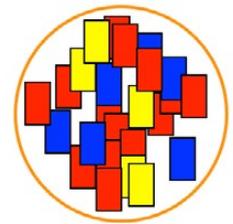
1. Cette composante est directement liée à la fonction exécutive « Inhibition » [Fonctions Exécutives p. 72].



Exemples non exhaustifs de situations de classe en P5-P6

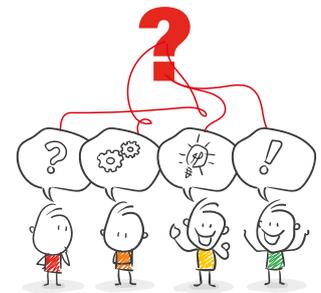
1.1 Développer une conscience* de soi et de l'autre

- Oser prendre la parole pour ouvrir un moment d'échanges, de partage, de réponse aux questions avec le public **[FR 1.8.1]**.
- Prendre conscience de ses compétences en distinguant le fait de «se mettre en avant soi-même» et d'«être mis en avant par autrui» **[REL 3.1.2]**.
- Compléter un bulletin de sa forme physique et analyser les moyens pour atteindre l'objectif personnel fixé **[EP&S - GSS 4]**.
- Connaitre et utiliser les règles de civilité imposées dans l'utilisation d'un média afin d'exclure tout cyberharcèlement **[FMTTN 8.1]**.
- Expliciter l'égalité et l'équité en partant de l'attribution des places en classe **[EPC 3.1]**.
- S'ouvrir avec bienveillance à des chants d'origines culturelles différentes **[ECA 2.4]**.
- S'interroger sur sa consommation en répondant à quelques questions **[SH 3.1.1]**.
- Dialoguer à propos du genre et de l'orientation (affective et) sexuelle suite à la lecture d'un texte **[EPC 2.1]**.
- Comprendre le comportement et les émotions vécues par les autres lors du débriefing réalisé en fin de jeu afin de les réguler **[EP&S - GSS 3]**.
- S'accorder sur les ajustements à apporter à la représentation de l'appareil reproducteur suite à la lecture d'un album **[SC 1.2.1]**.
- Suite à la vérification des hypothèses émises sur les mouvements présents dans l'œuvre d'Escher, présenter les découvertes au groupe classe en vue de reproduire le tableau **[MA - AML - C4]**.
- Trouver ensemble des stratégies collectives pour la mise en voix de l'enregistrement du book traileur **[FR - AML - C2]**.



1.2 Développer une conscience du collectif

- S'identifier comme citoyen européen en lisant des représentations de l'espace **[SH 1.4.1]**.
- Se décentrer* en passant d'une question en «je» à une question en «nous» **[REL 1.1]**.
- Parrainer des élèves plus jeunes dans une journée sportive mixte **[EP&S - HSC 3]**.
- S'interroger sur le contexte d'œuvres dans un lieu de patrimoine **[ECA 1.4]**.



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

- Enquêter sur les traces du passé de sites archéologiques pour leur donner du sens **[ECA 1.4] [SH 2.3]**.
- Développer les repères spatiaux en identifiant le pays, le continent, les parallèles, le climat... d'un paysage donné **[SH 1.1.1]**.
- Rendre compte des liens de parenté entre les espèces et de l'héritage génétique **[SC 1.4.1]**.
- Prendre le temps de mémoriser les étapes de démontage d'un objet technologique en vue de pouvoir le remonter à l'identique **[FMTTN 4.1]**.



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 ?



À ce moment de la scolarité, cette visée permet de préparer les élèves de P5-P6 pour l'entrée à l'école secondaire [Passage primaire-secondaire p. 23]. Elle 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 et démarches vécues.

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 et donner un sentiment d'efficacité personnelle, l'enseignant peut **enseigner de façon explicite des techniques** qui aident à comprendre, à organiser les apprentissages, à les mémoriser, à les réactiver... 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, sélectionner ou organiser les informations, faire **verbaliser leurs pensées, leurs démarches, leurs fonctionnements...** Ce type de guidance nécessite des **moments de pause réflexive** (métacognition*) 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, 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?... **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).



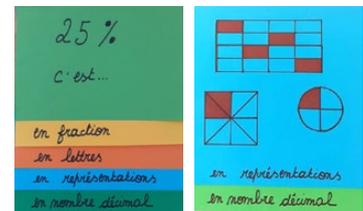
QUELLES DÉMARCHES ? QUELLES POSTURES ?



- **Expliquer l'objectif d'apprentissage de l'activité** avant de donner les consignes pour aider les élèves à mieux comprendre l'importance du but recherché, à vérifier la compréhension de celui-ci, à se centrer sur l'essentiel et à distinguer ce qu'il faut apprendre de ce qu'il faut faire.
- **Proposer plusieurs exemples et contrexemples 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 normal 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** (verbalisation de la pensée et de son fonctionnement) en les questionnant sur leurs démarches avant, 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.**
- **Partager les stratégies de réussite** proposées par des élèves.

QUELS OUTILS ?

- 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)
- Journal* personnel des apprentissages [FR 4.3.1] complété en fin de journée, dans lequel l'élève réexplique, à sa façon (phrases, schémas, exemples...), une nouvelle chose qu'il a apprise durant sa journée d'école, une suite d'actions réalisées par lui ou par les pairs
- Outils pour mémoriser : carte* mentale (mind map), carte* conceptuelle, fiche de procédure, flashcard, schéma, 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.
- Partager à propos des conditions qui favorisent la concentration de l'élève en classe et à la maison (l'endroit, les personnes, les moments, les stratégies de mémorisation et de résolution...).
- Échanger sur l'attitude (langage corporel, mimiques, paroles...) de l'enfant quand il se sent en sécurité, quand il a peur, quand il a confiance en lui, quand il éprouve des difficultés... afin de le soutenir lors des apprentissages.
- Échanger, durant des expositions organisées par la classe/l'école, sur ce que l'élève a appris, le comment il a appris en réalisant des chefs-d'œuvres artistiques, littéraires, technologiques...

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) ;
- **développer l'apprentissage explicite d'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.
- **développer chez l'élève la maîtrise et la capacité de mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.**



Exemples non exhaustifs de situations de classe

2.1 Développer des opérations* mentales de base

- Comparer les volumes d'objets en les immergeant [MA 3.1.2].
- Expliciter les concepts de démocratie et d'autoritarisme à partir de différents supports médiatiques [EPC 3.1].
- Classer des images pour comparer deux types de paysages [SH 1.2.2].
- Modéliser la rotation de la Terre sur elle-même pour expliquer l'alternance jour/nuit [SC 3.1.1].
- Donner du sens aux calculs par un schéma/dessin en rappelant les sens des opérations [MA - AML - C1].
- Associer une tâche de la vie quotidienne à un algorithme [FMTTN 6.3].
- Utiliser les liens entre les connecteurs d'une critique d'un livre écouté afin de la remettre dans l'ordre logique [FR 2.4.1].
- Recourir à un vocabulaire spécifique au temps pour préciser l'intrigue lors d'un spectacle [ECA 3.2].
- Se créer une représentation mentale de l'enchaînement d'une roue ou d'une rondade avant de l'effectuer [EP&S - HME 1].
- Travailler la mise en mémoire des mots du lexique [LM 1.2.3 - 4.2.2].



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

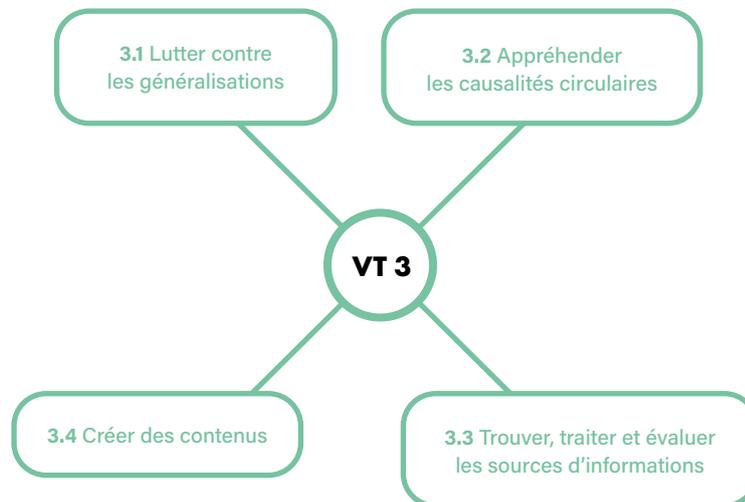
- Garder l'objectif d'apprentissage lors du jeu de cartes portant sur les différents repères historiques [SH 2.1.4 (5/5)].
- Acquérir une conscience des apprentissages en présentant et en évaluant des recherches effectuées [REL 3.2.2].
- Tenir un journal* personnel de ses apprentissages de la semaine [FR 4.3.1].
- Après un débat mathématique, effectuer une phase métacognitive sur les démarches utilisées lors de celui-ci [MA - AML - C11].
- Écouter un podcast en vue de construire un classement phylogénétique. Réaliser des phases métacognitives : avant (pour vérifier la bonne compréhension des attentes, anticiper les difficultés...), pendant (pour réguler, réajuster) et après (pour s'assurer de la conformité de la production) [FR - AML - C4].
- Réfléchir aux démarches mentales effectuées qui induisent en erreur [EPC 1.2].
- S'enregistrer pour s'autoévaluer et ajuster son jeu scénique [ECA - AML - C3].
- Garder une trace des hypothèses sur les besoins du muscle lors de son fonctionnement et débattre des raisons de l'augmentation du rythme ventilatoire, puis cardiaque [SC - AML - C3].
- Rechercher des informations sur Christophe Colomb en utilisant un moteur de recherche [SH 2.2.1].



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'apprenant et 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 » [EPC 1.3], 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) ;
- cette visée permet d'améliorer et d'approfondir **les apprentissages scolaires**. Elle se développe aussi en **croisant les informations** afin d'en **vérifier la fiabilité** (Qui est le producteur ? Quel est le contexte ? Quelle est la source ? L'information est-elle recoupée ?) et en se distanciant des stéréotypes* et préjugés* ;
- l'esprit critique est une habileté qui sera de plus en plus importante dans **la vie professionnelle**. Sur le **marché du travail**, dans les décennies à venir, l'esprit critique sera plus recherché. En effet, il permet une adaptation plus aisée aux innovations et à l'assimilation des changements qui en découlent [VT 5-6] ;
- 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 [AET]. En P6, une attention est apportée aux traces laissées en ligne.

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 et demandent une prise de position.
- Mettre en évidence le **caractère dynamique et évolutif** des idées et des informations: une opinion ou un savoir peuvent évoluer dans le temps ou ne pas trouver 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 de vérifier la fiabilité des sources d'information, entre autres, grâce au référencement.
- **Pratiquer la discussion, la réflexion** sur et à partir de critères de jugement et organiser des délibérations.
- Pratiquer une **discussion** littéraire, une graphie négociée, un débat mathématique, scientifique...
- **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'information** (documentaires, médias, personnes-ressources, expérimentations, idées/réflexions/démarches proposées par d'autres...).

QUELLE POSTURE ?

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



QUELS OUTILS ?

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



QUEL PARTENARIAT ÉCOLE/FAMILLE ?

- Susciter l'échange famille/enfant sur ce qu'il a fait en classe, sur la manière de traiter les informations et d'en vérifier la fiabilité.
- S'exercer à la discussion et à la pensée critique en famille, dans différentes situations.

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 ;
- **apprendre à réaliser une synthèse 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 P5-P6

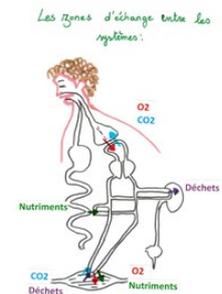
3.1 Lutter contre les généralisations

- Réfléchir au caractère objectif (neutre) ou subjectif (orienté) de l'auteur d'un texte argumentatif (lecture distanciée) [FR 3.3.9].
- Prendre connaissance des différents points de vue et en tirer des constats en vue d'éviter des généralisations [REL 3.1.1] [EPC 1.2].
- Se poser des questions sur les tensions entre employeurs et travailleurs en recueillant le point de vue de chacun [SH 3.1.1] [EPC 3.1].



3.2 Appréhender les causalités* circulaires

- Lire comme un « auteur » pour identifier un procédé artistique et analyser son effet sur le lecteur [FR 3.3.9].
- Décrire les interactions entre les systèmes circulatoire, digestif et respiratoire et identifier les zones d'échange entre les différents organes [SC - AML - C3].
- Observer la gestion de l'environnement, s'interroger et en comprendre les enjeux [REL 4.1.1].
- S'interroger sur les éléments auxquels il faut être vigilant avant de faire un achat pour agir en consommateur responsable [SH 3.1.1 (2/2)].



3.3 Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations

- Lire et exploiter des documents pour répondre à une question de recherche [SH 2.3.2].
- Réaliser des recherches auprès d'une communauté chrétienne en veillant à la fiabilité des informations collectées [REL 3.2.2].
- Se documenter et débattre sur: la meilleure activité physique, le sommeil, le physique idéal... [EP&S - GSS5].
- Se questionner sur la manière dont les informations sont produites, diffusées et relayées dans le podcast documentaire [FR - AML - C4].
- Retrouver le point culminant de la Belgique sur Google Earth [SH 1.3.1].
- Rédiger une synthèse collective au centre du poster à 4 coins [FR 3.4.1].
- Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document grâce à la référence [SH 2.3.2].
- Effacer ses fichiers personnels sur un équipement partagé afin de préserver sa sphère privée [EPC 2.2] [FMTTN 8.1].



3.4 Créer des contenus

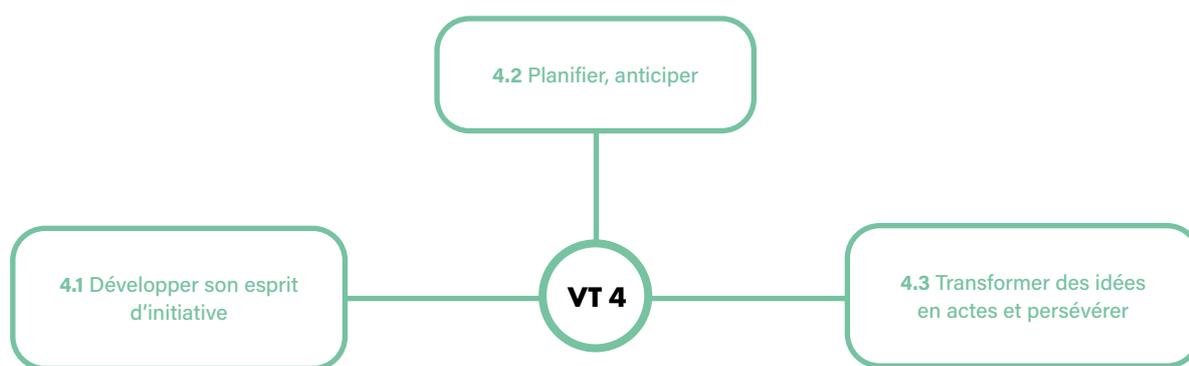
- Représenter des données collectées et organisées [MA 4.1.2].
- Réaliser la boîte mystère du compositeur Rossini après avoir écouté/vu une de ses œuvres (garder des traces) [ECA 2.1].
- Construire collectivement un tableau à double entrée avec les informations récoltées par groupe reprenant l'évolution des mouvements migratoires de 1945 à nos jours [SH - AML - C6].
- Investiguer sur les moyens pour réduire la consommation d'énergie dans la classe [SC 3.3.1].

Réalités d'aujourd'hui	Les mouvements migratoires : L'après 1945	
	Entre 1945 et 1956	Entre 1956 et 1970
Réalité démographique : multiculturalité ; Mouvements migratoires actuels.	Après-Guerre (1945 – 1948)	Catastrophe du Bois-du-Casler (1956)
Notre question : Pourquoi la Belgique est-elle un pays multiculturel ?	Immigration économique encouragée par l'État	Manque de main d'œuvre, appel lancé aux autres pays.
	Pays : Italie, Pays de l'Est (Ukraine, Hongrie, Allemagne)	Espagne, Grèce, Turquie, Maroc

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 ?



Bien qu'étroitement liée à toutes les visées transversales, cette visée l'est plus spécifiquement à la **VT 3** : développer une pensée critique et complexe. 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, leurs objectifs sont bel et bien complémentaires. 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/inédites.**

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 cet 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 cette visée est également indispensable à **l'adaptation aux nouveaux enjeux du XXI^e siècle**. En effet, stimuler un 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)

En proposant des situations nécessitant l'adaptation, le réajustement et la reconstruction, l'école aide les élèves à relever ces défis, avec esprit critique, esprit d'entreprendre et créativité **[VT 3]**.

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**.
- Proposer aux élèves **des situations complexes** menant à la recherche de solutions originales et/ou inédites.
- Prévoir **des moments pour la réalisation de projets** individuels et collectifs à l'initiative de l'enseignant ou des élèves, en les guidant dans un premier temps (recadrer, anticiper, stimuler, s'engager, persévérer...) puis en leur laissant de plus en plus d'autonomie.
- Créer un **environnement de classe rassurant** permettant de laisser libre cours à l'imagination.
- 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.
- Amener les élèves à repérer les actions « qui fonctionnent » en vue d'innover.
- **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 ?

- Calendrier des échéances
- Tableau de répartition des tâches (Qui? Quoi? Quand? Comment?)
- Bac créatif: matériel divers permettant de s'exprimer
- Brainstorming* collectif
- Communauté* de recherche
- Portfolio et/ou affiches personnelles décrivant les projets effectués, objectifs intermédiaires et progression
- Affiches de phrases et relances positives pour susciter la persévérance
- Méthode « Cap Ten » : www.captten.be

« Les défis sont ce qui rend la vie intéressante et les surmonter est ce qui lui donne du sens. »

Joshua Marine

« Croyez en vos rêves et ils se réaliseront peut-être. Croyez en vous et ils se réaliseront sûrement. »

Martin Luther King

« Le seul endroit où le succès précède le travail est dans le dictionnaire. »

Vidal Sassoon

« L'échec n'est qu'une opportunité pour recommencer la même chose plus intelligemment. »

Henry Ford



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: réaliser des décors, réaliser la sonorisation d'un spectacle, faire découvrir la nature, apporter des renseignements sur la mode, pâtisser...
- Échanger avec les parents des activités créatives pouvant être réalisées tant à la maison qu'à l'école.

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** ».

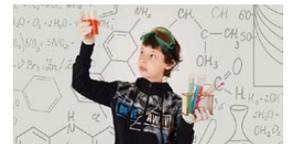
4.3 Transformer des idées en actes et persévérer

- 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 P5-P6

4.1 Développer son esprit d'initiative

- Prendre l'initiative de recopier un texte au propre ou pas, selon la nécessité [FR 4.7.1].
- Collecter son nombre de minutes d'activités physiques afin de choisir d'y consacrer éventuellement plus de temps [EP&S - GSS 4].
- Tester des recettes de gel douche pour obtenir un mélange homogène [SC - AML - C5].
- S'inspirer d'une alternative de monnaie locale pour créer celle qui sera utilisée lors de l'organisation d'une fête d'école [EPC 4.2].
- S'impliquer dans le rôle choisi durant un atelier philo-théo [REL 3.5].



4.2 Planifier, anticiper

- Planifier un mini-débat en pensant à l'organisation spatiale et en se répartissant les rôles [FR 1.1.1].
- Fabriquer une modélisation du système du système digestif pour réactiver les connaissances antérieures [1.2.1 P4] en regardant une vidéo [SC 1.3.2].
- Programmer des activités qui pourraient remplacer le temps passé devant un écran [EP&S - GSS 5].
- Anticiper l'équilibre de sa production, en s'inspirant d'une œuvre d'Ocelot [ECA 1.2 (1/3)].
- Comparer les nombres pour choisir la bonne stratégie afin de faciliter une opération à effectuer [MA 1.2.4].
- Réaliser différents circuits électriques simples, analyser les raisons d'un dysfonctionnement [SC 3.2.1].



4.3 Transformer des idées en actes et persévérer

- Mener à bien ses objectifs personnels dans le but d'améliorer sa condition physique et devenir l'élève (employé) du mois [EP&S - GSS 4].
- Célébrer les textes de la classe [FR 4.8.2].
- Réaliser un road book « d'exploration de la question » en anticipant différentes questions portant sur ce qui est connu, ce qu'on aimerait apprendre/comprendre, les délais pour recueillir des informations [REL 3.2.2].
- Construire un logigramme en découvrant le rôle des boucles [FMTTN 6.3].
- Imaginer et rédiger un scénario de stop motion qui sera réalisé en pâte à modeler en expression plastique et sonorisé en expression musicale [ECA - AML - C2].
- S'engager dans la création d'une monnaie « locale » après avoir identifié les rôles des différents acteurs [EPC 4.2].



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 peuvent être envisagées lors de la découverte de métiers avec les élèves :

- avoir une **réflexion sur ce qu'est un métier** ;
- proposer des **jeux et des activités pour découvrir différents 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...).

Certains savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires font écho à des connaissances mobilisées dans des métiers ou des sphères professionnelles. Les apprentissages vécus en classe et les contacts avec des professionnels sont des ouvertures sur le monde du travail (rémunéré, domestique, bénévole). En P5-P6, les élèves sont sensibilisés à ce monde socioéconomique et la problématique de la mondialisation. Ils aborderont celle-ci à travers ses dimensions à la fois locale et globale via des actions centrées sur l'ouverture au monde.

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



QUELLES DÉMARCHES ?

- Créer des **partenariats avec des écoles secondaires, dont certaines 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** selon les activités vécues en classe.
- Veiller à rencontrer **différents types de milieux professionnels** (secteurs marchand et non marchand, métiers manuels, artistiques, de bureaux, sociaux...) sans distinction de genre.
- Profiter des notions 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?).
- **Découvrir le monde socioéconomique** ainsi que ses différents milieux professionnels et sociaux à partir de faits d'actualité.
- **Profiter de manifestations caritatives** (CAP48, Iles de Paix...) pour s'ouvrir au monde non marchand et **se questionner** sur leurs valeurs éthiques.

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*** : 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^{1,2} sur les métiers, jeux de rôles,
- Images de différents métiers comme déclencheurs de paroles
- Fiches d'identité des métiers découverts
- Panneaux: « Quelles études pour quelle profession? », écoles secondaires de proximité (spécificités, lieu, taille...)
- Affiche créative avec des métiers de demain ou qui n'existent pas et leur descriptif



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...).
- Garder une trace des professionnels rencontrés et des métiers découverts.
- Organiser, une semaine autour des métiers des membres de la famille.
- Inviter un étudiant du secondaire à venir expliquer les études qu'il fait et le type de filière ou d'école qu'il fréquente.
- Dialoguer avec l'enfant sur ses centres d'intérêt et ses besoins afin de découvrir une école dont les projets sont en adéquation avec ses attentes et à celles de sa famille.
- Dès la P5, informer de l'existence de portes ouvertes destinées aux futurs élèves du secondaire.

1. BEGLOBAL. (2011). CoopérAction, Annoncer la couleur. BEGLOBAL.

2. PORTAIL ORIENTATION LUXEMBOURG. (2021). *MétierAMA. Mon métier, un jeu pour y penser.* <https://www.po-lux.be/tool/metierama-mon-metier-un-jeu-pour-y-penser/>

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 P5-P6

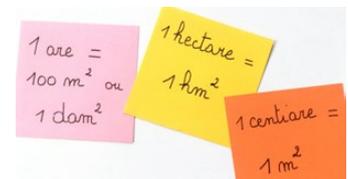
5.1 Découvrir ce que le monde extérieur offre en matière de filières et de métiers

- Découvrir la manière dont des associations mettent en œuvre la solidarité [REL 2.1].
- Rencontrer un apiculteur afin de prendre conscience du rôle prépondérant de la pollinisation pour l'équilibre des écosystèmes [SC 1.1.2].
- Associer le travail des personnes rencontrées à différentes formes de travail quel que soit le genre: domestique, bénévole, rémunéré [SH 3.2.1].
- Lister les impacts sociaux et environnementaux de certains modes de production/consommation [SH - AML - C8 - C9].
- Décoder les labels officiels de production (AB, AOC, AOP, IGP) figurant sur l'étiquette d'un emballage afin de poser un choix favorisant les circuits courts de production et les produits du terroir local [FMTTN 1.1].



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

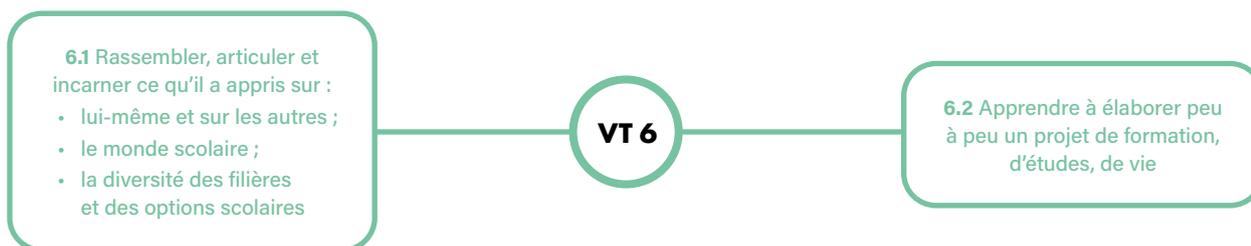
- Réaliser un porte-serviette impliquant des savoirs et savoir-faire mobilisés dans certaines filières manuelles [FMTTN 2.1 (1/2)].
- Développer sa curiosité vis-à-vis de la diversité des options et filières possibles en lien avec les apprentissages abordés dans les différents champs thématiques [LM].
- Découvrir les filières axées sur le domaine littéraire travaillant plus spécifiquement les compétences d'un auteur d'album [FR 3.8.2].
- S'interroger sur les filières en lien avec les risques de l'utilisation des énergies fossiles et la recherche d'énergies alternatives [SH 2.1.4 (3/5)].
- Comprendre l'utilité des mesures agraires à travers l'Histoire des unités conventionnelles et de découvrir les différents métiers qui les utilisent [MA 3.2.2].
- S'interroger sur les métiers qui contribuent à une meilleure équité au sein de la société. [EPC 3.1].
- Approfondir son questionnement grâce à des rencontres avec des personnes appartenant à une association engagée pour plus de justice et/ou au service du monde [REL 3.2.3].
- Se questionner sur les rôles (régisseur, metteur en scène, scénographe) et les fonctions à occuper pour réaliser la pièce de théâtre « Le Petit Poucet » abordée en classe [ECA 3.3].



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 toutes les autres visées. 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...). Lors d'un apprentissage et d'un exercice, l'élève active cette visée chaque fois qu'il opère des choix (ex.: j'ai choisi telle démarche de calcul, tel outil car...). Petit à petit, il fait des liens et pose ses choix, de manière plus critique, pour sa vie future en fonction de ses préférences et de son cheminement intellectuel en termes de contenu **sans pour autant que ces décisions soient définitives**.

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 ? Quels sont les éléments qui peuvent influencer mes choix ? La décision prise auparavant est-elle la même suite à ma nouvelle expérience ? Comment, cette décision, s'inscrit-elle dans mon parcours d'élève/d'enfant ? Et comment je le justifie ?).

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



QUELLES DÉMARCHES ?

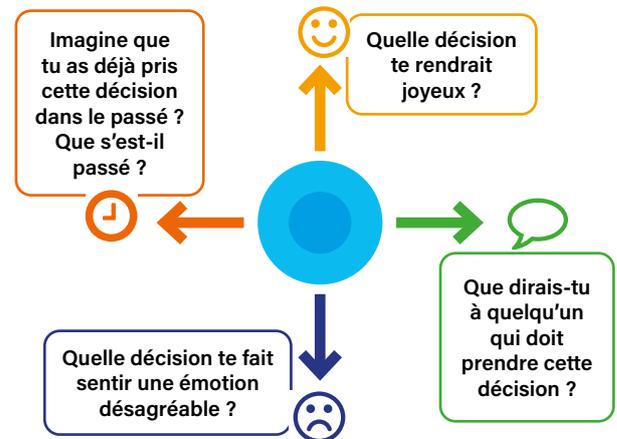
- Favoriser les dispositifs pédagogiques (carnet, blason, tableau...) qui laissent la place à la **mise en projet personnel ou collectif**.
- Construire, avec les élèves, des **supports soutenant la gestion d'un projet**, de l'idée à la concrétisation en utilisant la schématisation et la description du résultat final.
- Dessiner ou **décrire le résultat final** auquel l'élève souhaite aboutir au terme d'un projet.
- Offrir la possibilité aux élèves de rencontrer des personnes témoignant de leurs projets personnels.
- 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 une fois par an, un **projet collectif** (s'engager dans une œuvre caritative, organiser une exposition...) **et un projet personnel** (présenter un livre, réaliser une œuvre...).
- Favoriser des dispositifs pédagogiques qui laissent **l'opportunité à l'élève de faire des choix** au-delà des stéréotypes.
- **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 de genre, stéréotypes liés à la culture ou à la religion, etc.) afin d'amener les élèves à déconstruire ceux-ci et d'assurer 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 chacun 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 de vie personnel/professionnel
- Blason pour identifier ses forces, ses hobbies, ses besoins, ses projets
- Fleurs des réussites, arbres des forces
- Tableau des avantages (pour) et des inconvénients (contre)
- 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.
- Communiquer clairement sur les projets programmés : objectif, durée, avancement.
- Communiquer autour des intérêts de l'enfant (ses goûts, ses hobbies, ses forces, ses rêves...) pour préparer l'entrée dans le secondaire.

1. PAPA POSITIVE I. (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 P5-P6

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.

- Présenter un livre « coup de cœur » et présenter le message transmis et ses valeurs, expliquer les passages appréciés ou pas [FR 3.8.1].
- Prendre conscience et analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique [EP&S - GSS 5].
- Ventiler régulièrement la classe suite aux recherches réalisées sur la composition de l'air de la classe avec le détecteur de dioxyde de carbone [SC 2.1.1].
- Chanter en chœur le refrain d'une chanson apprise en ajoutant les accompagnements choisis par les élèves [ECA 2.3].
- Discuter des facteurs explicites et implicites qui influent sur les choix d'aménagement de la cour de récréation [FMTTN 1.2].
- Réfléchir aux actions à poser pour devenir un consommateur responsable [SH 3.1.1 (2/2)].



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

- S'imaginer différentes formes de travail à la suite de diverses rencontres : domestique, bénévole, rémunéré [SH 3.2.1].
- Découvrir différents types de jeux (jeux de paume, one wall, athlétisme...) afin de se positionner sur le choix d'un sport à pratiquer [EP&S - HME 2].
- Prendre le temps de corriger son texte en utilisant les « lunettes de révision » [FR 3.8.2].
- Formuler des alternatives sur une thématique comme le réchauffement climatique sous forme de question en débutant par « Et si... » [EPC 1.1 - 4.2].
- Exprimer son appréciation, à l'aide de cartes, à la suite d'un spectacle « Jeune public » [ECA 3.4].
- Utiliser le procédé OREO pour argumenter ses choix lors d'un débat mathématique [MA - AML - C11].



« Et si on voyageait moins en avion ? »
 « Et si le prix des billets d'avion augmentait ? »
 « Et si on interdisait les voyages en avion ? »
 « Et si on polluait moins ? »



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.

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 range 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).

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : [\[glossaire REL\]](#)

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

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

(SE) DÉCENTRER : [\[glossaire EPC\]](#)

DÉDUCTIF : 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, s.d.)

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

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 : 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 l'intérêt des personnes du monde du travail (conditions de travail, normes salariales, formations continues...).

JOURNAL PERSONNEL : 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 journal 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.

LITTÉRATIE : ce concept renvoie à la capacité, à 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 : « 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 & Van Nieuwenhoven, 2016)

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

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

- BEGLOBAL. (2011). *CoopérAction, Annoncer la couleur*. BEGLOBAL.
- BLANCHETTE SARRASIN, J., NENCIOVICI, L., BRAULT FOISY, L.-M., ALLAIRE-DUQUETTE, G., RIOPEL, M. et MASSON, S. (2018). *Croissance sur la motivation, la réussite et l'activité cérébrale : une méta-analyse*. Elsevier.
- COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). *La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture*. De Boeck.
- CRP. (2017). *La Communauté de recherche Philosophique de Matthew Lipman. Philocité*. https://www.philo-cite.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
- 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, FRA). (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale*.
- 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*.
- HANQUET, V. (2022). *Des Racines pour Grandir*. <https://desracinespourgrandir.be/>
- HODEIGE, F. & MARLIER, A. (2023). *Le jeu de la vie*. Édition Lebrun.
- KARTABLE. (2022). *La conscience – TES – Cours Philosophie*. L'école sur internet SAS. <https://www.kartable.fr/ressources/philosophie/cours/laconscience/11213>
- LAROUSSE. (s.d.). Déterminisme. Dans *Dictionnaire en ligne*. En ligne <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
- PAPA POSITIVE ! (2020, février). *La boîte à décisions : un outil pour aider à prendre des décisions*. <https://papa-positive.fr/wp-content/uploads/2020/02/boite-%C3%A0-d%C3%A9cisions.pdf>
- PERRENOUD, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Éditeur.
- PORTAIL ORIENTATION LUXEMBOURG. (2021). *MétierAMA. Mon métier, un jeu pour y penser*. <https://www.polux.be/tool/metierama-mon-metier-un-jeu-pour-y-penser/>
- SANDERS, J. (2019). *Cher corps, je t'aime*. Crackboom.
- SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SeGEC). (2021, 20 août). « *L'école au cœur des transitions ? Connaissances, questionnement et engagement* » [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=bpMU6rwUEh8>
- STEP2YOU. (s.d.). Cap'ten. <https://www.step2you.be/fr/cap-ten.html?IDC=986>
- TOSCANI, P. (2012). *Apprendre avec les neurosciences, rien ne se joue avant 6 ans*. Chronique sociale.
- VERZAT, C. & TOUTAIN, O. (2014). *Entrainer l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre ? Cahiers de l'action*, 41, 7-17. <https://doi.org/10.3917/cact.041.0007>
- VIANIN, P. (2011). *Neurosciences cognitives et pédagogie spécialisée : un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs. Dossier « Neurosciences – Entre enthousiasmes et réticences »*, Éducateur 09-11, 36-40. SER.
- VINCENT-LANCRIN, S., GONZÁLEZ-SANCHO, C., BOUCKAERT, M., DE LUCA, F., FERNÁNDEZ-BARRERRA, M., JACOTTIN, 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	67
1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)	68
2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)	72
3. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EaM)	74
4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ErE)	76
5. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE (EVRAS)	78
6. LE PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA)	80
GLOSSAIRE	83
BIBLIOGRAPHIE	85

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 aux usages 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 et des tâches scolaires. Il contribue à diminuer les inégalités scolaires et donc sociales.

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 (évolution du concept d'unités de mesure d'un point de vue historique et géographique par exemple)... La culture, la sensibilisation artistique et le développement de la créativité traversent l'ensemble des référentiels.

1. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco)

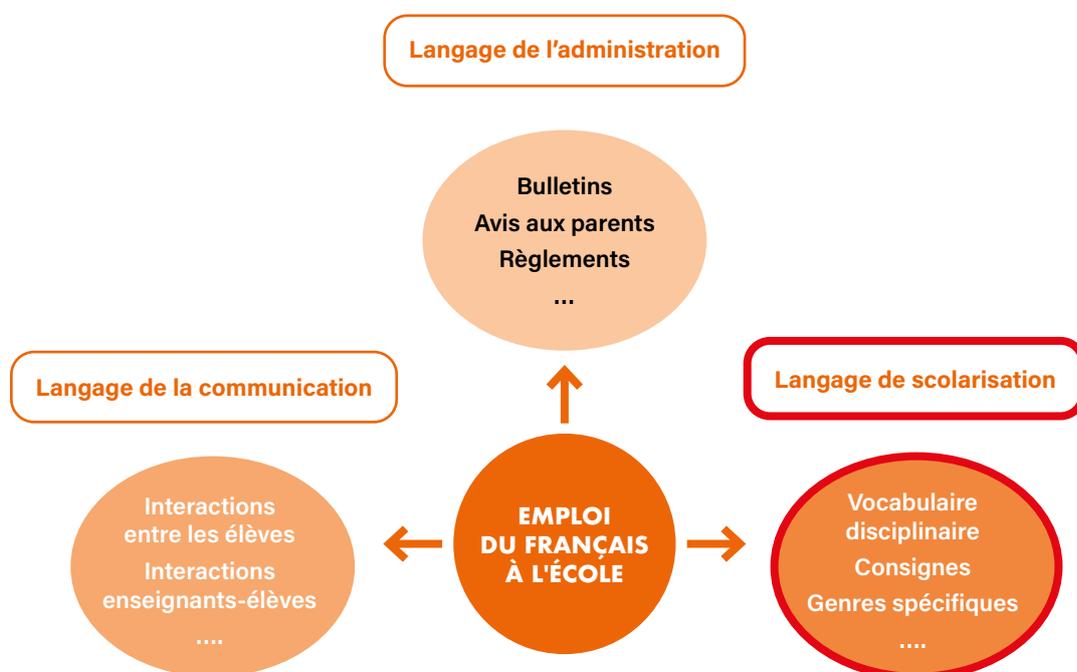
Avant son entrée à l'école, l'enfant – quelle que soit sa langue maternelle – a appris à parler grâce aux interactions avec son entourage. Il s'agit de la « langue de communication familière ». À son entrée à l'école, l'élève a acquis « les bases élémentaires de la communication : il sait demander, désigner, 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 en anticipant les difficultés langagières. Quelle que soit l'origine des difficultés, la maîtrise des usages de la langue scolaire constitue une véritable clé d'accès à tous les apprentissages. Sans la maîtrise de ce langage, les élèves sont en difficulté pour appréhender l'abstraction des savoirs disciplinaires et saisir le sens des tâches scolaires (Wauters, 2020).

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 structure 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 et expressions des nuances (opposition, causalité...), présence de consignes, diversité de pronoms et des substituts lexicaux, diversité du système des temps...
Thématiques	sujets proches des centres d'intérêt de l'enfant, langage en situation...	thématiques 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 (affectif)...	un récepteur parmi d'autres, logique collective, langue de distance (cognitif)...

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 un logigramme [FMTTN 6.3].	Qu'est-ce qu'un logigramme ? À quoi sert-il ? Dans quelle discipline peut-on le retrouver ? Que signifie le préfixe «logi» et le suffixe «gramme» ?
<ul style="list-style-type: none"> comprendre les nuances apportées par les connecteurs et les déterminants. 	L'élève analyse les affirmations de sophismes en se centrant sur le sens de mots comme « toujours, tout, chaque fois... » [EPC 1.3].	Quel sens mets-tu derrière « tout » ? Ce mot a-t-il le même sens que « beaucoup de » ? Peux-tu les remplacer par « sans exception » ? 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 en contexte disciplinaire. 	L'élève explique la différence qui existe entre le mot « révolution » utilisé en sciences [SC 3.1.1] et dans le contexte des sciences humaines [SH 2.1.4].	Quelle représentation mentale as-tu quand j'utilise le mot « révolution » en sciences/en histoire ? Quelle signification a ce terme dans ce contexte « L'informatique est une révolution » ?
<ul style="list-style-type: none"> expliquer ses démarches en utilisant le langage adapté (lexique, verbes opérateurs...). 	L'élève écrit la procédure mathématique à suivre pour exprimer une règle de régularité [MA 1.1.5].	Comment vas-tu procéder pour formuler le message sur la régularité des séries ? Quel verbe utiliseras-tu pour exprimer la règle ? Structure ta phrase comme un mode d'emploi.
<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 logigramme pour apprendre à caractériser les propriétés de formes géométriques [FMTTN 6.3].	Que représente ce logigramme ? À quoi sert-il ? Quel est le sens des symboles utilisés ? À quoi correspond chaque boucle ? Comment l'exprimer en une phrase ?
<ul style="list-style-type: none"> reformuler les consignes. 	Lors d'une activité d'expression plastique [ECA 1.2], l'élève reformule les consignes données [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 observer le tableau en regardant les différents plans. Que signifie le terme « gros plan » ? Un élève va montrer sur le tableau l'endroit où se situe l'avant-plan. Formule ensuite la consigne avec tes mots.
<ul style="list-style-type: none"> expliquer l'objectif d'apprentissage et le rendre visible tout au long de l'activité. 	L'élève doit formuler le titre de la leçon et justifier son choix afin de montrer qu'il en a bien compris l'objectif visé par l'enseignant [VT 2].	Pour quelle raison venons-nous de regarder un podcast [FR 2.1.2] ? Quel est l'intérêt de le réécouter ? Quel est le lien avec l'objectif expliqué en début de leçon.

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 et les **structures langagières** qui permettent de les verbaliser (en cours de tâche);
- identifier et sélectionner **les structures langagières** utiles à la réalisation de la tâche, de l'activité et qu'il faudra expliciter (en fin de tâche);
- identifier les mots issus **du vocabulaire spécifique** et prioriser ceux qui feront l'objet d'un apprentissage langagier à part entière.

Pendant la leçon

- **donner la parole** à l'élève pour qu'il apprenne les usages de la langue de l'école en la parlant;
- **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 soutenu, **montrer la transformation du langage** oral familier en langage oral ou écrit des apprentissages;
- **s'appuyer sur la langue maternelle** de l'élève, partir des connaissances existantes, comparer avec la langue de l'élève, rendre explicite le passage du concret à l'abstrait;
- **maintenir l'ambition et les exigences** pour tous les élèves, et en particulier pour ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire;
- **éviter les simplifications systématiques** du langage pour le rendre accessible;
- **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** (modeler) 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...);
- **enseigner et soutenir le développement des stratégies**: quoi et comment faire quand je ne comprends pas ?

Après la leçon

- proposer **des phases de métacognition et de verbalisation de la pensée** également après la leçon;
- proposer **des moments de réactivation** du vocabulaire et des structures langagières spécifiques;
- 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 multiples;
- **utiliser les traces** pour faire parler les élèves autour des synthèses, schémas...

1.5 Des facteurs favorisant les apprentissages en FLScO

- 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.
- Conter des albums de jeunesse pour **baigner l'élève dans une langue écrite** (acculturation à l'écrit).
- Favoriser les petits groupes pour permettre à chacun de **verbaliser les acquis**.
- 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 langagière.
- **Passer du concret à l'abstrait**: le mot « chaîne » renvoie, à la fois, à une réalité concrète (chaîne de vélo) et il renvoie, aussi, à un concept qui nécessite de structurer la pensée (chaîne alimentaire).

2. LES FONCTIONS EXÉCUTIVES (FE)

2.1 Quoi et pourquoi ?

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

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

	PRINCIPALES FONCTIONS EXÉCUTIVES	L'ÉLÈVE SERA PROGRESSIVEMENT CAPABLE DE...
INHIBITION	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Le contrôle inhibiteur permet donc de contrer les réponses automatiques pour accéder à une autorégulation (des émotions, du comportement ou de la pensée). 	<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 lorsque c'est demandé ; • prendre le temps de la réflexion avant d'agir ; • maintenir l'attention en évitant les distractions.
MÉMOIRE DE TRAVAIL	<ul style="list-style-type: none"> • Maintient une information de manière temporaire et traite d'éventuelles informations supplémentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • élaborer volontairement des représentations mentales ; • maintenir des informations (nouvelles ou anciennes) actives ; • évoquer ses savoirs pour s'en servir mentalement ; • effectuer des groupements d'informations.
FLEXIBILITÉ COGNITIVE	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • passer d'un comportement à un autre en fonction des exigences au sein même d'une activité ; • 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 & 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

- S'exercer à résister aux attirances sonores d'une autre voix en chantant un canon [ECA 2.2 (1/3)].
- Écouter la consigne avant d'utiliser les composants pour réaliser un gel douche [SC - AML - C5].
- Écouter le point de vue d'un pair avant de partager le sien [REL 1.2].
- Résister à démonter sans prendre le temps de mémoriser l'emplacement de chaque pièce au fur et à mesure du démontage d'un objet technologique afin de le remonter à l'identique [FMTTN 4.1].
- Passer en revue les attitudes d'écoute à l'aide d'une grille d'autoévaluation afin de repérer les facteurs distracteurs [FR 2.8.1].



Mémoire de travail

- Se créer une représentation mentale des différentes parties d'une fleur lors de sa dissection [SC 1.1].
- Mobiliser différentes connaissances afin d'effectuer une tâche d'estimation : utiliser son répertoire de repères des unités importantes [MA 3.2.2], décomposer l'objet en parties différentes facilement identifiables, diviser en parties équivalentes [MA 3.4.1] et/ou reporter concrètement ou mentalement un objet de référence [MA 3.2.4].
- Faire « parler les mots » en réactivant leur contexte, leur sens, leur représentation mentale [FR 1.5.1].
- Réaliser une carte mentale du système digestif en y insérant les informations tirées d'un texte [SC 1.3.2].



Flexibilité cognitive

- Mobiliser successivement différents comportements : écouter des témoignages, donner son ressenti et puis se questionner [REL 3.1.2].
- Choisir, parmi les procédures connues, celle qui paraît la plus efficace pour calcul donné [MA 1.2.4].
- Modifier l'emplacement d'étiquettes sur une frise chronologique dès la prise de conscience d'une erreur perçue [SH 2.2.1].
- Construire une argumentation farfelue autour d'un sujet donné [FR 1.4.1].
- Passer du rôle d'observateur à celui de participant lors d'un débat filmé [EPC 4.1].



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).

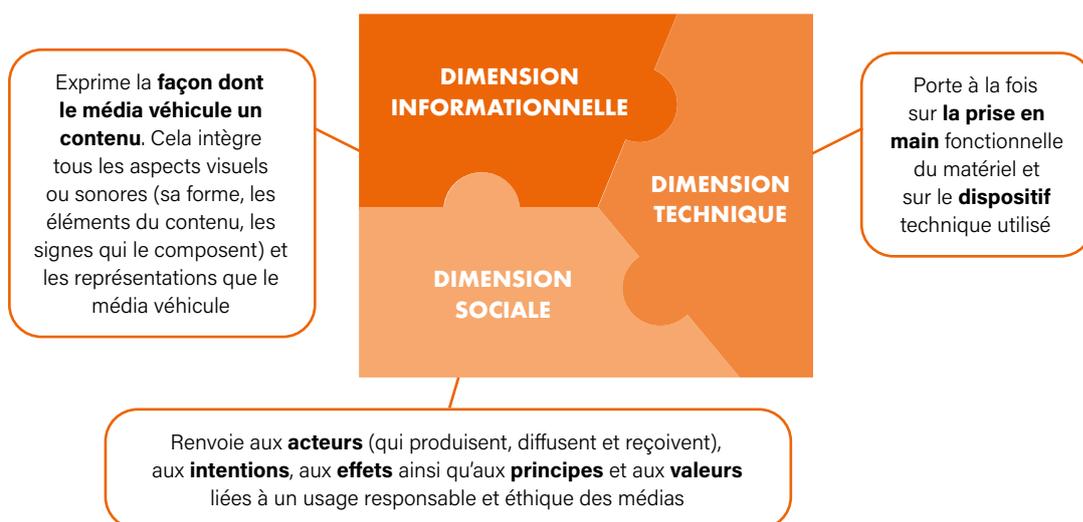
Les éléments du message peuvent être verbaux (texte) **ou non verbaux**: à voir (schéma, dessin, photo...), à entendre (bruitage, musique...), à toucher (vibreux du téléphone, réaction du joystick...).



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** réflexif sur la base de productions personnelles, qui font du sens, 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** concrètes et variées sur lesquelles ils sont amenés à porter un regard réflexif. On ne comprend jamais aussi bien les choses que lorsqu'on les vit.

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.

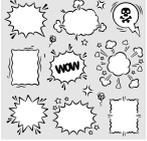
POUR ALLER PLUS LOIN...

Pour trouver un ensemble d'outils:

- *Média Animation*, centre de ressources en EaM: www.media-animation.be
- *La Salle des Profs*: https://www.salle-des-profs.be/?page_id=5514

1. L'Éducation aux Médias dans les référentiels – Fédération Wallonie Bruxelles (2022).

3.3 Exemples de contenus sur lesquels s'appuyer

	CONTENUS SUR LESQUELS S'APPUYER	EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN P5-P6
DIMENSION INFORMATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en relation le texte et les illustrations [FR 3.3.8]. Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents [ECA - AML - C2]. Pratiquer une lecture distanciée [FR 3.3.9]. S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique [EPC 4.2]. 	<p>Observer une BD. Percevoir la façon dont les différents éléments graphiques contribuent à la compréhension du message. Dégager la complémentarité entre le texte et ces éléments.</p>  <p>Observer différentes mises en page d'un même contenu (taille, disposition du texte et des images, nombre d'illustrations...) et considérer son importance dans la lisibilité.</p>  <p>Comparer différents textes portant sur un même sujet (ex.: le réchauffement climatique) et émanant de sources diverses (presse, un blog, réseau social...). Se questionner sur l'objectivité des éléments.</p>  <p>Comparer les informations données à propos d'un même sujet sur différentes sources. Repérer et interroger les similitudes, les différences, les approximations...</p> 
DIMENSION TECHNIQUE	<ul style="list-style-type: none"> Paramètres du corps, de la voix [FR 2.7.2]. Pratiquer une lecture participative [FR 3.3.9]. 	<p>Écouter/visionner des publicités. Observer les paramètres des voix. Percevoir le lien entre les paramètres observés et l'intention du message.</p>  <p>Comparer différentes présentations d'un même contenu littéraire (conte) et déterminer l'influence du support ou de la technique sur des éléments tels que la compréhension ou l'intérêt suscité.</p> 
DIMENSION SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> Adaptation à la situation de communication [FR 2.7.1]. Produire et traiter des contenus multimédias [FMTTN C10]. Découvrir avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société (médias, réseaux sociaux...) [EP&S - GSS 5]. Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie [EPC 3.1]. 	<p>Considérer l'impact des éléments de sa production audio sur la compréhension du message (ex.: bruits de fond, raisonance, choix et volume d'une musique de fond...).</p>  <p>Questionner les caractéristiques physiques des personnes présentes dans une publicité pour un magasin de sport ou une marque de cosmétique. Porter un regard critique sur les choix faits.</p>  <p>Comparer différents titres d'articles proposant un lien sur Internet et identifier les procédés langagiers utilisés pour inciter à cliquer.</p> 

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

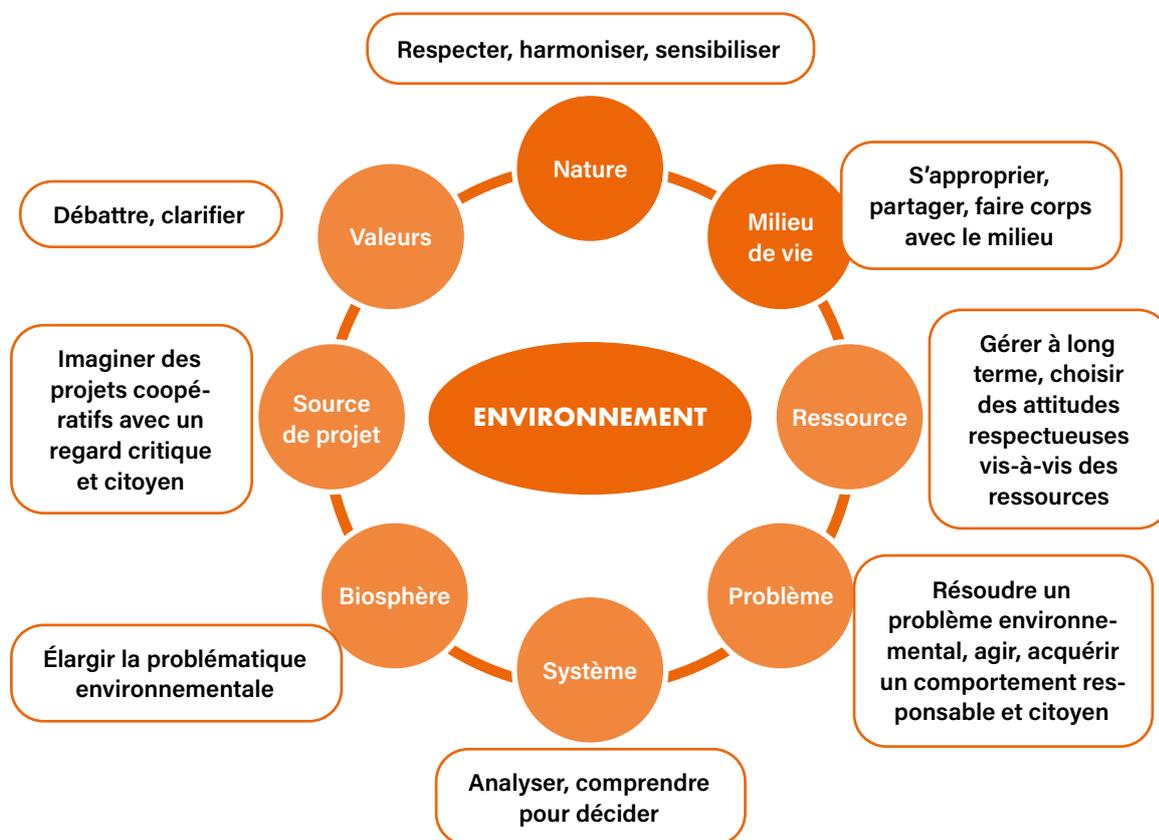
4.1 Quoi et pourquoi ?

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 se penche sur les relations des humains, personnes et groupes sociaux, à l'environnement, du local au planétaire (éducation **par** l'environnement). Elle vise aussi 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 (éducation **pour** l'environnement).

Les objectifs de l'ErE s'intègrent dans les apprentissages tout au long de la scolarité et de l'année. D'après Sauvé (1999), l'environnement peut être abordé sous 8 facettes associées 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** liées à l'environnement, le **comportement responsable et citoyen**, **l'analyse et la compréhension** comme aide à la décision.

En P5-P6, le développement de ces 5 facettes se poursuit. La facette d'analyse systémique se renforce (découverte de causes et conséquences du réchauffement climatique, concept d'interdépendance et de réseaux alimentaires...). À cela s'ajoutent aussi progressivement les 2 facettes suivantes :

- **élargir la problématique environnementale** à la dimension de la biosphère/de la planète ;
- **imaginer des projets coopératifs** avec un regard critique et citoyen.

En S1, la facette abordée portera sur les valeurs. Les élèves commenceront à **débattre sur/clarifier** des enjeux environnementaux, tels que le dérèglement climatique, et les valeurs qui orientent nos relations aux vivants et aux ressources.

4. L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

4.2 Comment ?

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



Faire vivre aux élèves des expériences dans un environnement proche ou éloigné, favorisant l'observation scientifique et sensorielle, l'expression artistique et suscitant le questionnement. Ils vivent une éducation **par** l'environnement.



Sur base d'une problématique soulevée à l'occasion d'une expérience ou de l'actualité, analyser sous différents angles, confronter les points de vue et les valeurs. Acquérir des connaissances sur l'environnement.



Décider et organiser à un niveau collectif des actions visant à réduire l'impact sur l'environnement. Acquérir des compétences pratiques et de participation. 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 P5-P6
ENVIRONNEMENT – BIOSPHÈRE	<p>Réchauffement climatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> causes ; conséquences environnementales [SH 1.3.3]. <p>Lire un document technique [FMTTN 1.1].</p>	<ul style="list-style-type: none"> S'interroger sur les causes de la montée du niveau de la mer.  Poser un choix alimentaire grâce aux labels des étiquettes afin d'adopter un comportement écoresponsable.
ENVIRONNEMENT – SOURCE DE PROJET	<p>Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés [SH - AML - C8 - C9].</p> <ul style="list-style-type: none"> Recueillir, extraire et noter des informations en lien avec une question d'ordre scientifique : l'utilisation de l'énergie à la maison, à l'école [SC 3.3.1]. 	<ul style="list-style-type: none"> S'engager dans un projet tel que « D'où vient mon jean ? ».  S'interroger sur la consommation des appareils électriques de l'école et lister des actions pour la réduire.

PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- réaliser un audit énergétique dans la classe et dans l'école ;
- lister des actions qui limitent l'énergie et choisir celles à mettre en place : participer à un challenge (Zéro Watts, Action Gros Pull...); nommer un responsable « antigaspi de l'énergie » qui vérifie que tout est bien éteint en fin de journée ; réaliser des nudges* pour la sensibilisation ; solliciter une rencontre avec les responsables de l'école ou de la commune au sujet de l'énergie.

POUR ALLER PLUS LOIN...

- Fédération Wallonie-Bruxelles. Enseignement. Éducation relative à l'environnement et au développement durable : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26927>
- 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 est une éducation à la vie dans ses multiples dimensions (affective, émotionnelle, relationnelle, sociale, culturelle, biologique, sexuelle...). Elle vise à **intégrer**¹ des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs permettant à l'élève de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, à **faire des choix** éclairés et à **assurer** la protection de leurs droits.

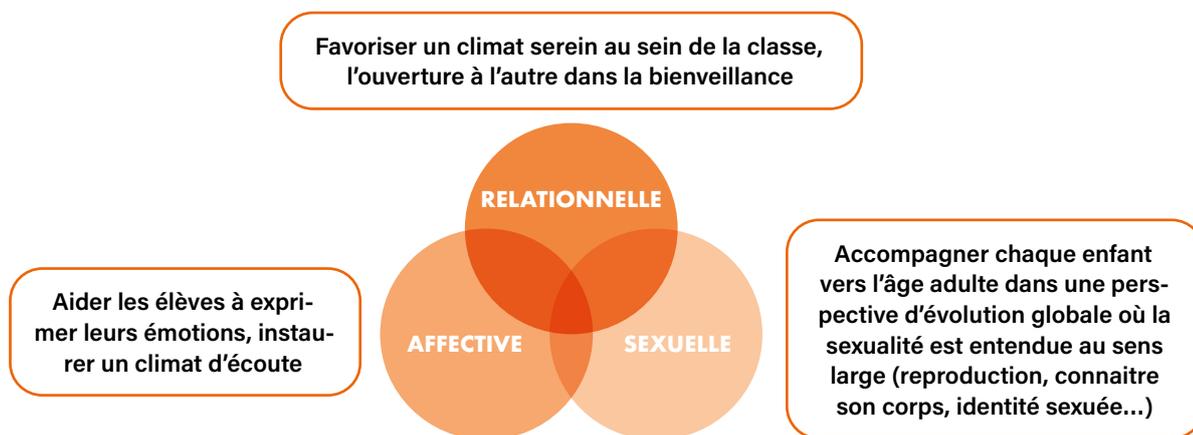


(FBW. EVRAS. 2023)

Il importe de veiller à envisager l'EVRAS* sur l'ensemble de la scolarité,

- en **promouvant** le respect, le libre-choix, la responsabilité envers l'autre et envers soi-même, ainsi que l'égalité dans les relations amoureuses et les pratiques sexuelles;
- en **conscientisant** l'élève aux questions de genre, aux inégalités et aux différences afin de prévenir la violence dans les relations amoureuses et de déconstruire les stéréotypes* sexistes et homophobes².

Trois dimensions sont à prendre en compte :



5.2 Comment ?

Il existe de nombreuses portes d'entrée pour aborder l'EVRAS à l'école. Il est néanmoins essentiel d'adapter l'approche aux questions que se posent les élèves, à **leur âge** et à **leur développement psychoaffectif**.

Trois types de démarches complémentaires sont possibles :

1. **la sensibilisation** qui 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, qui 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** qui se présente à la suite d'un fait précis, souvent dramatique. Elle est plus rare et nécessite parfois l'intervention de partenaires extérieurs à l'école.

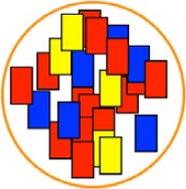
Dans cette dynamique d'écoute des besoins des élèves, en P5-P6, l'EVRAS **peut** aborder les thématiques suivantes : Sentiments et émotions; Relations interpersonnelles; Corps et développement humain; Valeurs, cultures, société, droits et sexualités; Identités de genre, expressions de genre et orientations sexuelles; Sexualité et comportements sexuels; Violences; Santé sexuelle et reproductive.

1. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2013). *Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle (EVRAS)*. Circulaire 4550. Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2023). *L'Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle (EVRAS) référentiels du tronc commun*. Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 3.

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 P5-P6
DIMENSION RELATIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> Consentement et refus: préserver son intimité, son intégrité et celle des autres [EPC 2.1]. Préjuger: observer et analyser des échanges oraux [REL 2.2.1]. Réagir face à des situations de cyberattaque, cyberharcèlement, cybermanipulation [FMTTN 8.1]. 	<p>Identifier et exemplifier le consentement et le refus à partir de la chanson « Mon corps, c'est mon corps » de Moira Simpson.</p>  <p>Exemplifier et distinguer l'acte de préjuger et l'acte de juger.</p> <p>Analyser le texte d'une chanson sur le cyberharcèlement.</p>
DIMENSION AFFECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> Construire progressivement du sens aux récits bibliques dans notre contexte [REL 3.1.3]. Expérimenter des techniques de gestion des émotions [EP&S-GSS 3]. Percevoir l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres [EP&S-GSS 3]. 	<p>Exprimer son ressenti après la vision d'une vidéo sur le racket et le harcèlement pour percevoir les messages d'un texte biblique.</p>  <p>Débriefer des comportements et des émotions vécues.</p>
DIMENSION SEXUELLE	<ul style="list-style-type: none"> Genre et orientation sexuelle: s'interroger sur la notion de genre [EPC 2.1]. Système reproducteur – organes et fonctions: appareil reproducteur masculin; appareil reproducteur féminin [SC 1.2.1]. 	<p>Dialoguer à propos du genre et de l'orientation sexuelle au départ de textes et de traces du passé.</p>  <p>Comprendre la fonction des organes du système reproducteur de l'homme et du système reproducteur de la femme.</p>

PETITS GESTES À POSER RÉGULIÈREMENT EN CLASSE

- Instaurer des moments de parole réguliers et libres (cercles de parole) dans un endroit ou un dispositif de classe prévu à cet effet.
- Être à l'écoute des événements de la vie des élèves pour s'adapter à leurs besoins (boîte à questions...).

POUR ALLER PLUS LOIN...

L'école n'assume **pas 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.

Pour la réflexion sur la mise en place au quotidien, le Centre PMS est le partenaire privilégié. Pour les animations EVRAS, il peut se **créer un partenariat** avec d'autres intervenants.

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

6.1 Quoi et pourquoi ?

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

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



6.2 Pour quoi ?



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

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

Certaines 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 [VT 4], l'imaginaire, l'observation [VT 2], le sens esthétique, la pensée complexe [VT 3], l'esprit critique [VT 3]... l'Éducation Culturelle et Artistique renforce l'engagement des citoyens de demain [EPC 4.2].

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...), à développer ses **connaissances** et sa créativité en expérimentant des **pratiques** artistiques de manière individuelle ou collective.

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

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 ses secrets à l'aide des bibliothécaires ;
- créer des projets artistiques ou événements en collaboration avec des artistes (exposition, spectacle...);
- enrichir l'observation de monuments du patrimoine par l'éclairage d'un historien de l'art ;
- élaborer des projets interclasses, intergénérationnels autour d'un sujet culturel et/ou artistique.



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, un portfolio 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 y sont commentées et classées en différentes catégories en fonction de critères établis par l'élève :

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



Caractéristiques du recueil de traces

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

C'est un outil offrant la possibilité à l'élève de garder des traces de son parcours, de communiquer et d'observer, à travers sa collection, l'évolution de sa pensée, de ses goûts [VT 1] et de son sens critique [VT 3].



GLOSSAIRE

EVRAS: « 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 (EVRAS) en milieu scolaire, p.3).

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

HABILITÉ COGNITIVE: 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 & Van Nieuwenhoven, 2016)

NUDGE: incitation douce ou coup de pouce donné à un individu ou consommateur pour modifier son comportement. (Bathelot, 2017)

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-IDée, 2016)

STÉRÉOTYPE: [glossaire SH]

BIBLIOGRAPHIE

- BATHELOT, B. (2017). *Le nudge en marketing*. (Vidéo 66). <https://www.definitions-marketing.com/video/video-66-le-nudge-en-marketing/>
- 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
- COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). *La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture*. De Boeck.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS. (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. https://medecine.univ-tlse3.fr/medias/fichier/debarre-elise_1613030893458-pdf?ID_FICHE%3D1008078%26INLINE%3DFALSE
- 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) ET LA FÉDÉRATION LAÏQUE DE CENTRES DE PLANNING FAMILIAL (FLCPF). (2016). *EVRAS*. <https://www.evras.be/>
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB, FRALA). (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES (FWB). (2013). *Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)*. Circulaire n°4550. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/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)
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES. (2023). *L'Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle (EVRAS) référentiels du tronc commun*. Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 3.
- FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES. (2023). *L'Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle (EVRAS) Le site de référence sur l'Éducation à la Vie Relationnelle Affective & Sexuelle* <https://www.evras.be/generalisation/strategies-concertees/publications/>
- 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>
- 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/>

AUTRES ÉLÉMENTS TRANSVERSAUX

- MORET, A. & MAZEAU, M. (2019). *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent, répercussions scolaires et comportementales*. Elsevier Masson.
- MULKERS, S. (2020). Il était une fois le PECA. *Magazine Prof* (n° 47). <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=3082>
- PAINDAVOINE, I. & GILLARD, A.-R. (2019). *Études: Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles* (n°7). OPC.
- PARÉ, I. (2012). *L'éducation aux arts est un facteur de réussite scolaire et sociale*. <https://www.ledevoir.com/culture/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>
- PARTOUNE, C. (2008). *Jusqu'où notre relation à la nature et à l'environnement remet-elle ou non l'environnement en cause le système socioéconomique actuel?* <https://www.reseau-idee.be/parcours-ere.pdf>
- RÉSEAU-IDÉE. (s.d.). *L'Éducation relative à l'Environnement, c'est quoi?* <https://www.reseau-idee.be/dictionnaire/ErE.php>
- ROY, A. (2012). *Les fonctions exécutives chez l'enfant, des considérations développementales et cliniques à la réalité scolaire*. https://www.resodys.org/IMG/pdf/chapitre_a_roy.pdf
- SALLE DES PROFS. (2021). *Le point sur... le FLSco et les dispositifs FLA-DASPA*. https://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. & PIEPER, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCT-Content?documentId=090000168059e6b7>
- UFAPEC ET 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? Ressources pour aller plus loin en EaM...* www.enseignement.be/download.php?do_id=10207
- WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire: pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. CGÉ.







ÉDUCATION
À LA PHILOSOPHIE
ET À LA CITOYENNETÉ

INTRODUCTION.....	91
POINTS D'APPUI.....	95
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	99
1. CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE.....	100
2. SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE.....	106
3. CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ DANS L'ÉGALITÉ EN DIGNITÉ ET EN DROITS.....	110
4. S'ENGAGER DANS LA VIE SOCIALE ET L'ESPACE DÉMOCRATIQUE.....	112
GLOSSAIRE.....	117
BIBLIOGRAPHIE.....	123

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 aux 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. 95]

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, savoirs et savoir-faire de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté peuvent être travaillés **au sein même des activités disciplinaires** en faisant « **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 l'affaire de tous les intervenants de l'école, mais 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, y occupe une place importante. 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 questionnement philosophique</p> <p>1.2 Assurer la cohérence de sa pensée</p> <p>1.3 Prendre position de manière argumentée</p>	<p>2.1 Développer son autonomie affective</p> <p>2.2 S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions</p>	<p>3.1 Comprendre les principes de la démocratie</p>	<p>4.1 S'exercer au processus démocratique</p> <p>4.2 S'inscrire dans la vie sociale et politique</p>



4. Éléments généraux de continuité¹

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

De P5 à P6, ce sont les démarches mentales « questionner – expliciter » qui sont privilégiées.

	D'OÙ VIENT-ON ?		QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?	
	P3-P4		P5-P6		S1	
Construire une pensée autonome et critique	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.		L'élève s'initie à formuler une question qui exprime un doute face à des évidences et des certitudes ; à construire un raisonnement logique et à identifier des erreurs de raisonnement ; à justifier une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	
Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	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 et son intégrité . Il identifie et exemplifie ce que sont le consentement et le refus. Il questionne et dégage des pratiques pour préserver son identité numérique . Il questionne et explicite la notion de genre.		L'élève s'initie à questionner et se questionner sur les affects pour décider librement ; à interroger la pluralité des valeurs et des règles .	
Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits	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 et apprend à construire 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.		L'élève s'initie à questionner ce qui caractérise les démocraties ; à identifier et questionner l'usage de l'autorité, le pouvoir, le multipartisme, l'opposition et les contre-pouvoirs en démocratie, pour s'initier à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits .	
S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	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.		L'élève s'initie à nourrir le débat dans le cadre établi collectivement ; à imaginer une possibilité d'action et de coopération ; à identifier et exemplifier les notions de solidarité et d'engagement.	

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

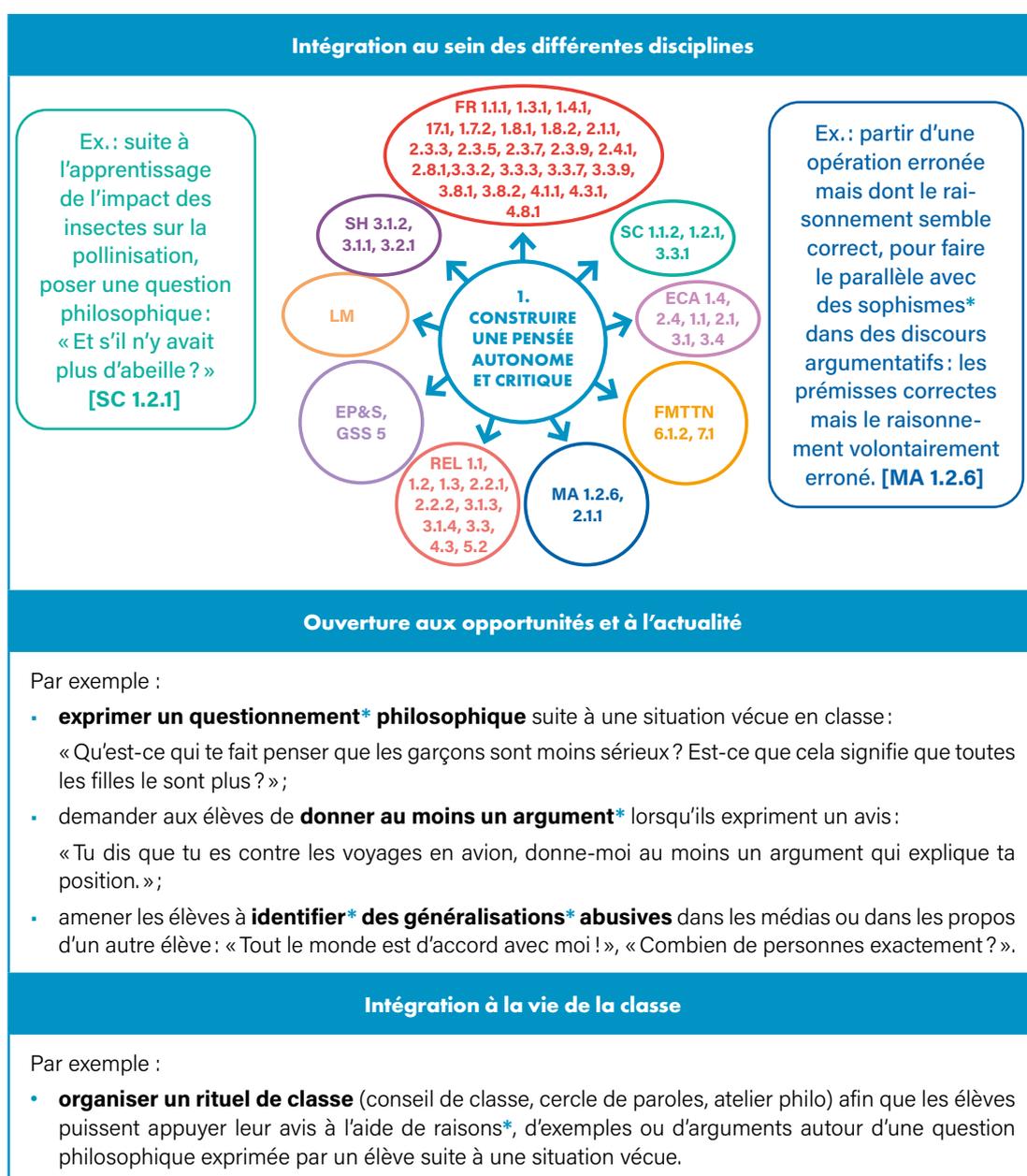
1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, EPC, 2022, pp. 36, 41, 46, 52, 58).

POINTS D'APPUI POSSIBLES

1. Construire une pensée autonome et critique

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

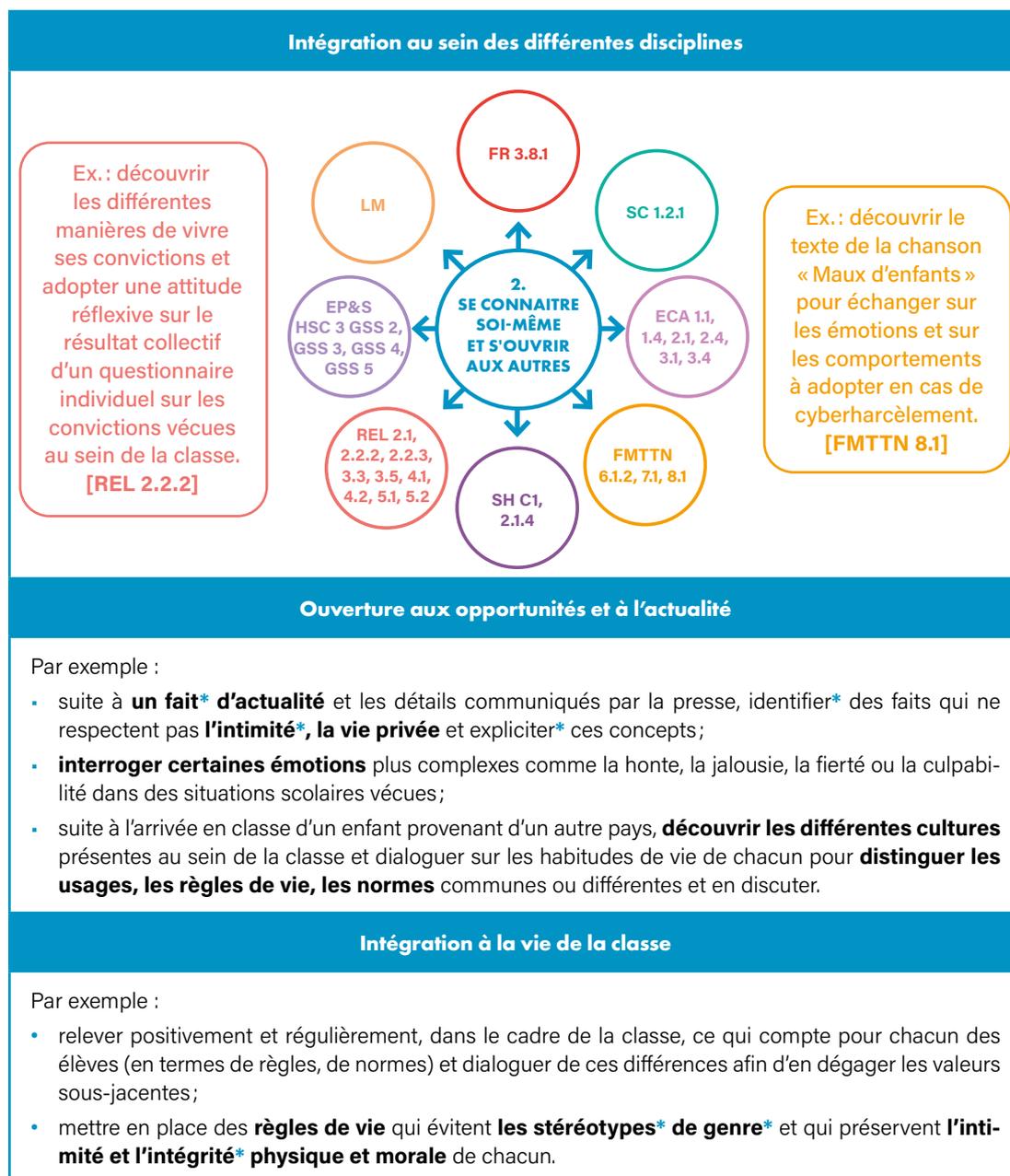
(FWB, EPC, 2022, p. 19)



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

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

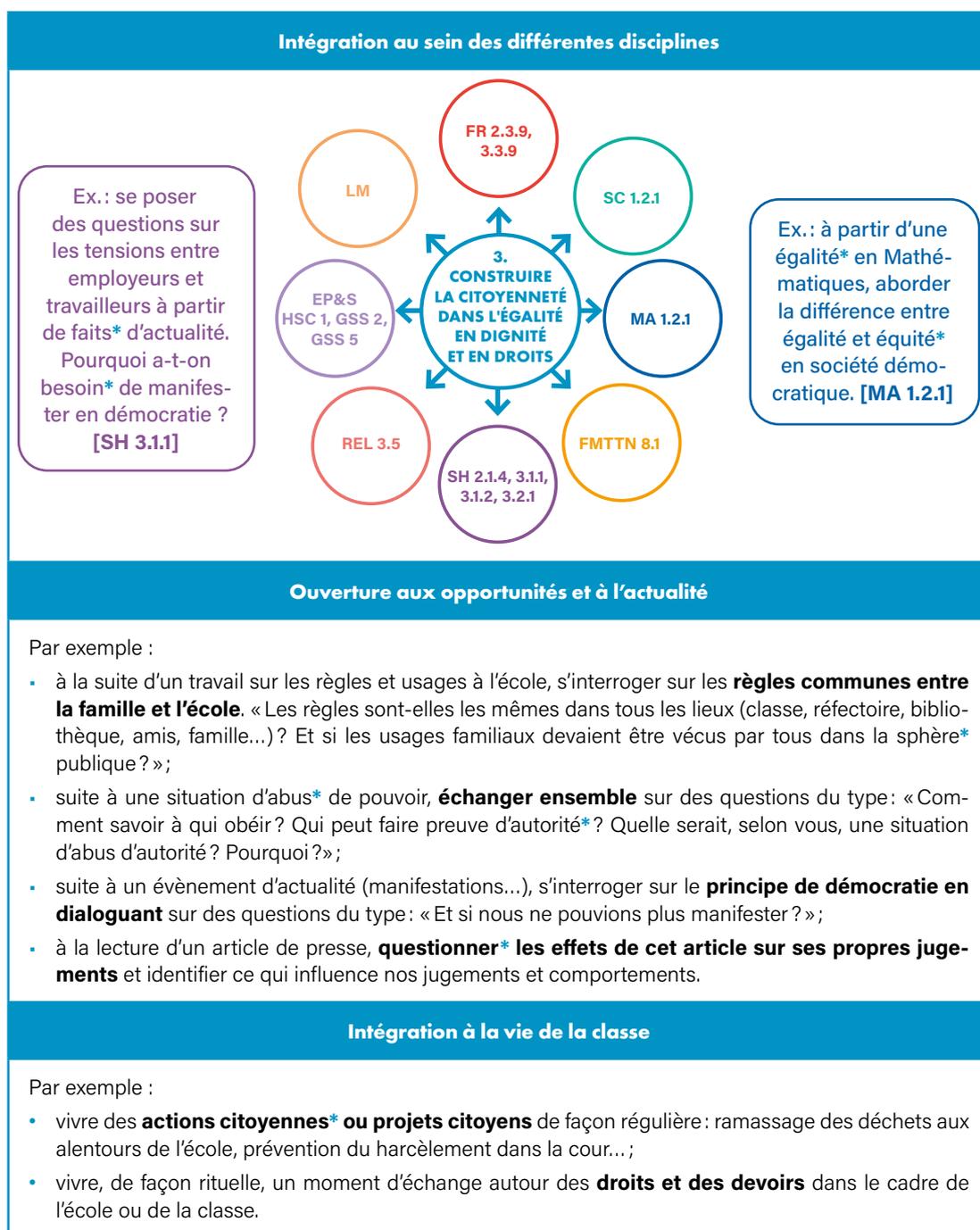
(FWB, EPC, 2022, p. 19)



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

L'EPC entend favoriser la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et 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.

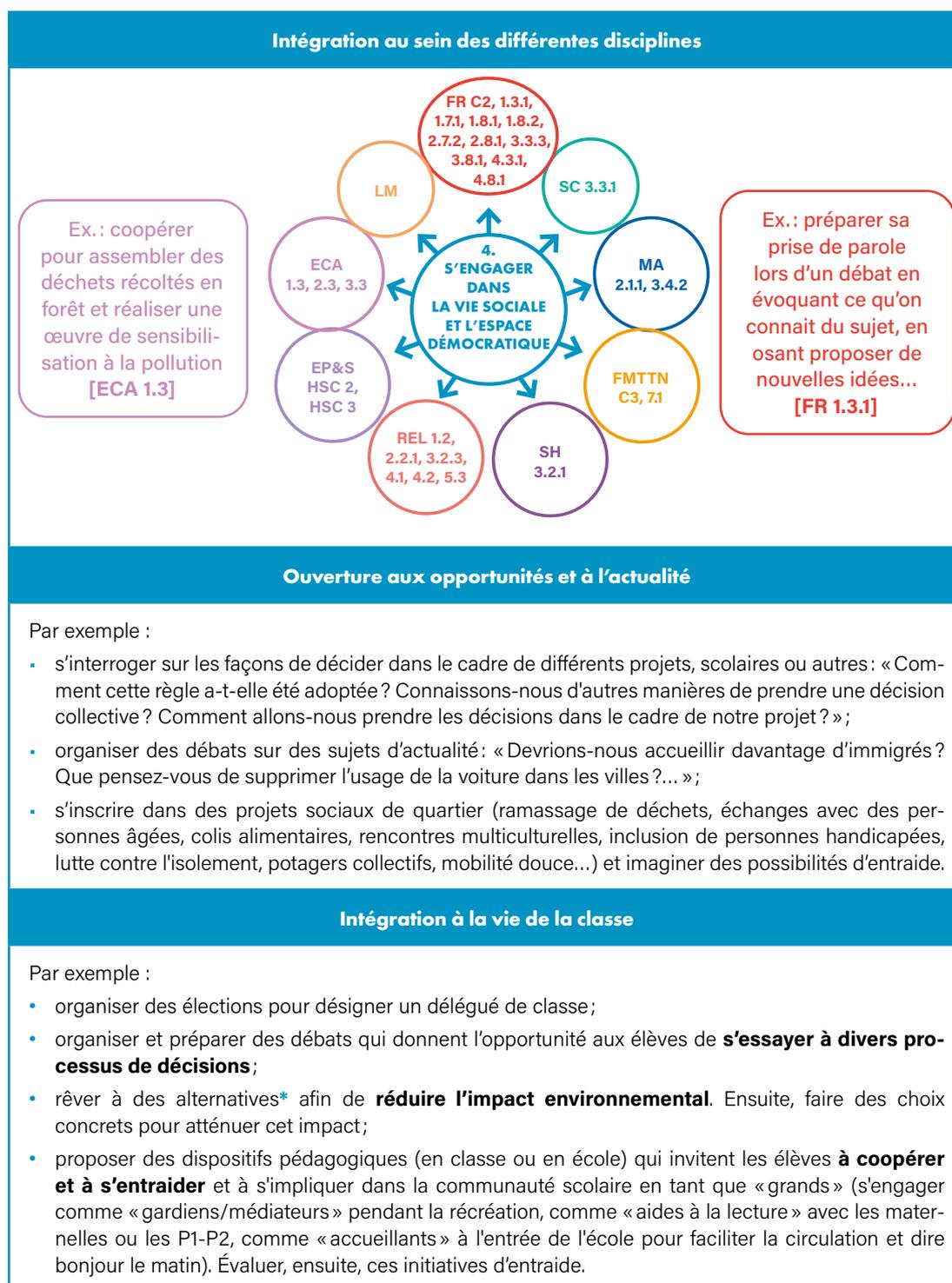
(FWB, EPC, 2022, p. 19)



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

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

(FWB, EPC, 2022, p. 19)



COMPÉTENCES

C1 Élaborer un questionnement* philosophique.

C2 Assurer la cohérence de sa pensée.

C3 Prendre position de manière argumentée.

C4 Développer son autonomie affective.

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

C6 Comprendre les principes de la démocratie*.

C7 S'exercer au processus démocratique.

C8 S'inscrire dans la vie sociale et politique.

ATTENDUS

P5-P6

À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.

P5-P6

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

P5-P6

Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

P5-P6

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

P5-P6

Reconnaître la pluralité des valeurs* et des règles.

P5-P6

Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.

P5-P6

Participer au débat dans le cadre collectivement établi.

P5-P6

Confronter différentes possibilités d'action et de coopération.

1.1 ÉLABORER UN QUESTIONNEMENT PHILOSOPHIQUE

COMPÉTENCE

C1 Élaborer un questionnement* philosophique.

ATTENDUS

P5-P6

À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type PHILOSOPHIQUE.

SAVOIR

✓ Questionnement philosophique – philosophie.

P6

Questionner* – expliciter*.

P5

Identifier* – exemplifier*.

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.

→ Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.

P5-P6

Questionner la réalité à partir d'alternatives*.

BALISES ET SENS



Pour Lipman (Leleux et al., 2021), **une question philosophique est une question à laquelle on ne peut pas donner une réponse objective ou définitive**. Tozzi (2002) y ajoute quelques caractéristiques qui permettent de reconnaître une question philosophique de toute autre question : **elle débouche sur une ouverture large, elle concerne tout humain et est universelle, elle s'articule à des notions abstraites du langage (elle s'exprime en phrases)**.

En P3-P4, c'est l'enseignant qui, à partir de l'étonnement de l'élève, dégage la question permettant d'amener le questionnement* philosophique. Il suscite ensuite le dialogue et l'échange à partir de ces questions.

En P5-P6, c'est l'élève lui-même qui est amené à **formuler une question** à la suite d'un élément déclencheur (œuvre, photo, vécu de classe, actualité...). Il s'exerce à traiter cette question de manière philosophique, en posant d'autres questions et en proposant des questions qui relancent le dialogue. Pour ce faire, **l'identification des caractéristiques** qui composent une question permettant un questionnement philosophique est enseignée et co-construite en amont. Les prémices de ces critères ont déjà été dégagées en P4 et sont formalisées en P5-P6.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

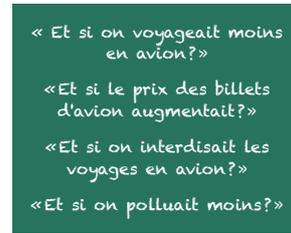
Élaborer un questionnement philosophique

Étape 1 : formuler une question à partir d'une problématique environnementale



Nous avons parlé des effets du réchauffement climatique [SH 1.3.3]. L'ours polaire est un animal qui subit aussi les conséquences de ces effets. À votre avis quelles questions poserait-il à l'humanité ?

Étape 2 : formuler des alternatives* sous forme de questions en débutant par « Et si... » [VT 3-6]



Sur base des questions, listez des alternatives qui permettraient de réduire les effets du réchauffement climatique. Transformez-les en questions en commençant par « Et si... ? »

Étape 3 : engager un dialogue philosophique autour d'une question choisie [VT 1] [EPC 1.3]



« Et si on interdisait de voyager en avion, que pourrait-il se passer ? Serais-tu d'accord ? Qu'est-ce que cela impliquerait?... » Et si tout le monde était obligé de se déplacer sans polluer, comment te positionnerais-tu ?

Étape 4 : identifier* des caractéristiques d'une question permettant un traitement philosophique

La question n'est jamais résolue	Elle interroge le sens
La question me fait réfléchir	C'est une question que chacun peut se poser
C'est une question qui admet plusieurs réponses	

Prends du recul sur nos échanges. Qui est concerné par la question ? Sur quoi nous interroge-t-elle ? A-t-on trouvé une solution unique, idéale ? Qu'est-ce que la question a amené comme comportement dans le groupe ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quelques questions pour relancer le dialogue

- Peux-tu expliquer ce mot, cette idée ?
- Peux-tu l'expliquer autrement ?
- Pourquoi est-ce vrai selon toi ?
- Sur quoi te bases-tu pour dire cela ?
- Peux-tu donner un exemple de ce que tu affirmes ?

[EPC 1.3]



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- **formuler, face à des réalités complexes du monde (S3)**, 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

P5-P6

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

SAVOIRS

✓ Stéréotype*- préjugé*.

P5-P6

Questionner*- expliciter* des stéréotypes, des préjugés.

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

P5-P6

Questionner – expliciter.

✓ Opinion*-argument*.

P5-P6

Questionner – expliciter pour distinguer opinion et argument.

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.

➔ Identifier* des erreurs de raisonnement.

P6

Identifier des erreurs de raisonnements (liens de causalité, pensée magique, sophisme*).

P5

Identifier des généralisations* abusives.

➔ Distinguer faits*, normes*, valeurs*.

P5-P6

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



BALISES ET SENS



En P3-P4, l'élève apprend à identifier* et à exemplifier* certains concepts philosophiques. **En P5-P6, l'élève questionne* et explicite* ces mêmes concepts.**

L'élève doit également être capable **d'identifier des erreurs de raisonnement.** Pour cela, l'élève apprend à inhiber sa pensée magique, à identifier les sophismes* (souvent conscients) ou paralogismes* (inconscients) ainsi que **les généralisations* abusives** dans des discours argumentatifs [FR - C4]. Cette compétence d'EPC vient donc **nourrir le développement de la pensée critique [VT 3].** Elle peut également se travailler à partir d'un contenu médiatique [EaM].

« En effet, au-delà des débats politiques télévisés, les arguments* fallacieux foisonnent dans les discours médiatiques. Que ce soit dans des vidéos YouTube, sur des commentaires ou dans des débats sur les réseaux sociaux, les rhétoriques boiteuses sont légion. » (Action Médias Jeunes asbl, s.d.)

Il importe donc **d'enseigner aux élèves comment repérer ces erreurs de raisonnement afin d'installer des habitudes de distanciation critique [VT 2].** (suite en [1.3])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des erreurs de raisonnement [VT 2]

Étape 1 : analyser une affirmation relevée lors d'un apprentissage disciplinaire en Mathématiques [VT 3] [MA 2.2.1]

Tout **carre** est un **rectangle**.
 Tout **carre** a 4 **côtés isométriques**.
 Donc, tout **rectangle** a 4 **côtés isométriques**.

Tout **chien** est un **animal**.
 Tout **chien** a 4 **pattes**.
 Donc, tout **animal** a 4 **pattes**.

Cette première affirmation est-elle vraie ? Argumente tes réponses.
 Remplace maintenant, le mot « carré » par « chien », le mot « rectangle » par « animal » et les termes « côtés isométriques » par « pattes ». Que constates-tu ?

Étape 2 : réfléchir aux démarches mentales effectuées qui induisent en erreur



Pourquoi certains pensent que cette affirmation est vraie ? Nos représentations mentales peuvent nous induire en erreur. Pour les autres, qu'est-ce qui vous permet de ne pas vous tromper ? Pourquoi, en remplaçant les mots, c'est devenu évident ?

Étape 3 : identifier, dans des affirmations, des erreurs de raisonnement et des généralisations abusives

Mes frères et sœurs aiment le chocolat. Mes cousins et moi, aimons le chocolat. Donc, tout le monde aime le chocolat !
 Tous les Africains ont le rythme dans la peau. Toi, tu ne sais pas danser. Donc, tu n'es pas vraiment Africain.
 Élise dit que ce quartier est dangereux. Élise s'est fait insulter dans ce quartier, donc ce quartier est dangereux.

Par 3, lisez les affirmations et identifiez en quoi elles sont invalides. Sont-ce les 2 premières parties ou la conclusion qui est fautive ? Qu'est-ce qui vous induit en erreur ? Notez vos réflexions et partagez-les.

Étape 4 : comprendre la pertinence d'identifier des erreurs de raisonnement ou des généralisations abusives



Dans quelles situations pourriez-vous être confrontés à ce type de raisonnements ? Dans quel but ? Avec quels risques ? Ces arguments trompeurs sont parfois utilisés comme stratégies pour convaincre.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour identifier les généralisations abusives, je repère et questionne les mots :

toujours, tout le monde, tout le temps, chaque fois, tous,
tous les, toutes les, toutes, certain, parfois, un tel dit
personnellement

« Tout le monde » qui est-ce ? « Chaque fois » veut dire combien ? « Tous » en es-tu sûr ?

Je garde mon esprit critique en éveil !

Est-ce valide ? Le raisonnement est-il logique ?
 Qu'est-ce que je connais du sujet ? Qui me dit ça ?
 Dans quel but ? D'où vient cette information ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier des erreurs de raisonnements et des discours manipulateurs (S2);
- repérer des tentatives de manipulation dans un discours politique, médiatique, sectaire, sexiste... (S3).

1.3 PRENDRE POSITION DE MANIÈRE ARGUMENTÉE

COMPÉTENCE

C3 Prendre position de manière argumentée.

ATTENDUS

P5-P6

Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté*.

SAVOIR

✓ Raisons*- arguments*.

P5-P6

Identifier* une raison, un argument dans une prise de position.

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.

→ Se positionner par rapport à une prise de position.

P5-P6

Identifier une raison, un argument dans une prise de position.

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

P5-P6

Questionner* l'autre pour obtenir des précisions.
Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.

→ Élargir sa perspective.

P5-P6

Identifier la perspective depuis laquelle on parle.

BALISES ET SENS

(suite de [1.2]) Argumenter, justifier, donner son opinion* sans tomber dans des généralisations* abusives ou dans des paralogismes*, cela s'apprend [VT 3]. En fin de P6, l'élève doit être capable de **défendre son avis à l'aide d'un argument*, d'une raison* ou d'un exemple [VT 6]**. Des liens avec les apprentissages en Français sont évidents [FR 1.3.1-1.4.1-1.7-1.8] : les outils découverts dans cette discipline (support OREO ; structurations sur les connecteurs, sur la prise de position...) sont à utiliser en EPC, il s'agit donc d'un point d'appui à ne pas manquer. En effet, c'est grâce à ces outils, connecteurs ou début de phrases (selon moi, je pense que...) que l'élève est mieux armé pour s'exprimer. Forget dans Bergeron (2005, p. 238) explique que justifier consiste à fournir une réponse recevable aux yeux de son interlocuteur en étayant ses propos. On peut donc distinguer la justification de l'argumentation qui, elle, tend plus à convaincre l'interlocuteur d'adopter le point de vue que l'on défend.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Se positionner sur des questions* philosophiques liées à la citoyenneté* - Se positionner par rapport à une prise de position [VT 3] - Élargir sa perspective

Partager son avis tout au long de la lecture d'un texte à dévoilement progressif [FR 3.3.9]



Dans la partie lue, en quoi la réaction de la dame vous paraît-elle justifiée ?
Après avoir lu la suite, vos avis sont-ils toujours les mêmes, pourquoi ?
À la fin, qu'est-ce qui vous étonne dans la manière d'être de l'humain ?

Apprendre à développer une prise de position en utilisant le plan OREO [FR - Annexe 2]



Positionnons-nous par rapport à la question philosophique.
« Pourquoi faut-il préserver la nature ? »

Préparez vos arguments en utilisant le support OREO. Aidez-vous des documents².

Affichons les arguments sur le mur d'argumentations.

Appuyer son avis par des arguments, des exemples, des raisons en s'appuyant sur des témoignages (Dominique Pire, Abbé Pierre, Mère Teresa...)

Selon moi, quand je partage ma collation par exemple, je ressens une joie...

Il est établi que les gens qui partagent sont plus heureux que les égoïstes.

Pourquoi faut-il partager pour être heureux ?

J'estime d'abord que ça ne sert à rien de posséder tout et de le garder pour soi. Ensuite que...

En Religion [REL 2.1], nous abordons le partage.
Quelles réponses donneriez-vous à cette question ? Appuyez-vous sur les différents témoignages pour enrichir votre avis. Quels arguments ou raisons avancent les auteurs des textes ?

S'entraîner à élargir sa perspective lors d'un jeu de rôle au départ d'une affirmation exprimée suite à un fait* d'actualité [SH 3.1.1] [VT 1-6]

Oui tu as raison, je pense aussi que...	On se rejoint sur ce point car...
Je suis totalement d'accord parce que	Je suis d'accord mais...
Je ne suis pas de cet avis parce que...	Je ne suis pas certain de...
Es-tu certain de ce que tu avances ?	Là je dois te contredire parce que...

« Stop à la consommation de masse ! » Un groupe est pour, l'autre y est opposé. Préparez des arguments selon votre position. Appuyez-vous sur la liste des expressions pour les organiser et les exprimer. Inversez ensuite les rôles en cours d'activité pour amener de la nuance par rapport à cette affirmation.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour exprimer un avis je peux utiliser...

- des arguments : raisonnements, preuves.
- des raisons : expliquer, justifier.
- des exemples : décrire des événements, faits vécus par soi ou par d'autres.

Des mots qui expriment un avis

- Je pense que... À mon avis...
- Selon moi... Il me semble que...
- Quant à moi... Je crois que...

Je constate que...
Je suis complètement d'accord avec...
Je ne trouve pas que...
Il me semble que...
J'ai un exemple qui appuie...

Je ne partage pas ton avis...
Mon opinion est plutôt que...
Même s'il est vrai que...
J'ai plutôt l'impression que...
Le contreexemple est...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier* différentes raisons (valeurs*, normes*, etc.) d'une prise de position ou d'une action (S1);
- questionner* différentes raisons (valeurs, normes, etc.) d'une prise de position ou d'une action (S3).

1. GRAINES DE PAIX. (s.d.). *Le bol de soupe*. Graines de paix. <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/samuser/histoires-droles/le-bol-de-soupe-1>
2. PHILÉAS & AUTOBULE. (2018). *C'est où la nature ?* Philéas & Autobule, n° 60.

2.1 DÉVELOPPER SON AUTONOMIE AFFECTIVE

COMPÉTENCE

C4 Développer son autonomie affective.

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIRS

✓ Émotions – sentiments.

P5-P6

Questionner – expliciter*.

✓ Intimité*.

P5-P6

Questionner – expliciter ce qui relève de l'intimité.

✓ Consentement* – refus.

P5-P6

Identifier* – exemplifier* le consentement et le refus.

✓ Besoin* – envie – désir.

P5-P6

Questionner – expliciter.

✓ Genre* – identité* de genre – orientation* sexuelle.

P6

Conceptualiser* – problématiser* la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

P5

Questionner – expliciter la notion de genre.

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

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.

P5-P6

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.

P5-P6

Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.

BALISES ET SENS

Les apprentissages des **différentes disciplines** font naître des questions qui ne peuvent recevoir d'accueil et d'écoute que de manière transversale. Mais **la vie sociale de la classe et de l'école sont des lieux propices à l'expression des questions de genre*, d'orientation* sexuelle, d'intimité* ou de consentement***. Si toutes les disciplines ont leur intérêt intrinsèque, la possibilité qu'elles collaborent pour accueillir les questions et leur offrir un éclairage diversifié dans une activité d'EPC constitue une richesse remarquable. En outre, ces questions ne sont pas que théoriques. Les conceptions différentes de la citoyenneté* influencent la manière concrète de les vivre, par exemple. **Coupler réflexions et éclairages théoriques avec des observations critiques des réalités vécues** est un grand moment de l'EPC.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Genre - Identité* de genre - Orientation sexuelle - Consentement - Refus [VT 1]

Analyser des traces du passé pour discuter du genre

[SH 2.3.2]



Observez les personnages sur ces documents. Quels indices vous permettent d'identifier* leur genre ? Qu'est-ce qui définit le genre d'une personne si ce n'est pas sa tenue ou sa coiffure ? Quelles similitudes faites-vous avec la notion de genre à l'heure actuelle ?

Dialoguer à propos du genre et de l'orientation affective et sexuelle suite à la lecture d'un texte [VT 3]

Lou et Noa se sont rencontrés au foot. Lou réussit bien à l'école mais occupe tout son temps libre à jouer au ballon. Noa, en revanche, préférerait faire du dessin que du foot mais n'y va que pour voir Lou. Noa et Lou s'aiment en secret depuis un an déjà ! Lou n'a pas de talent en dessin mais écrit de superbes poèmes et les lit régulièrement à Noa.

Pouvez-vous déterminer le genre de Lou et Noa ? Qu'est-ce qui vous fait penser que Noa est un garçon ? Ou une fille ? Y a-t-il un lien entre leurs comportements et leur genre ? Quelle est la nature de leur relation ?

Se questionner* sur la notion de genre à partir des contenus abordés en Sciences [SC 1.2.1] [VT 3]

En Sciences, le genre est déterminé par l'organe sexuel. À la naissance, biologiquement, le sexe du bébé définit son genre. Mais le genre c'est plus que ça.

Imagine que dans le poulailler de l'école, une des poules s'est mise à faire cocorico et à avoir sa crête qui s'allonge, que s'est-il passé ? A-t-elle changé de sexe pour autant ? Qu'est-ce qui définit son identité de genre dans ce cas précis ?



Exemplifier* le consentement et le refus à partir de l'écoute d'une chanson [ECA 2.1]



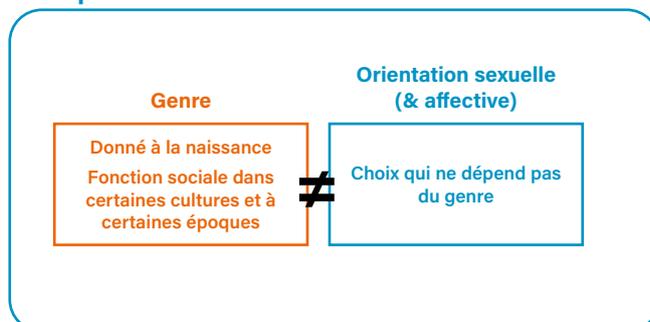
Que retenez-vous de cette écoute ?

Quelles propositions, quels conseils y avez-vous identifiés ?

Donnez d'autres exemples vécus pour exprimer le refus.

Dans notre classe, respectons-nous le consentement et le refus des autres élèves ? Comment voyons-nous qu'un autre élève exprime un refus ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux (S1 - S2 - S3).

1. DIRECTION DE LA SANTÉ POLYNÉSIE FRANÇAISE. (s.d.). *Mon corps c'est mon corps*. [Youtube]. Consulté le 28 novembre 2023 sur <https://www.youtube.com/watch?v=Gy5mcOupcDI>

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

COMPÉTENCE

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

ATTENDUS

P5-P6 Reconnaître la pluralité des valeurs* et des règles.

SAVOIRS

- ✓ Règle – loi* – norme*.
- ✓ Pluralité.
- ✓ Sphère* privée – sphère* publique.
- ✓ Religion.

P5-P6 Questionner* – expliciter*.

P5-P6 Identifier* – exemplifier*.

- ✓ Culture(s)/ multiculturalité*.

P5-P6 Questionner – expliciter.

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6 Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.

→ Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.

P5-P6 Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.

→ Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.

P5-P6 Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.

BALISES ET SENS



Dans la société actuelle, « Nous sommes face à une quête d'individualisation qui s'étend à toutes les sphères de la vie publique, qui trouble la logique de séparation entre les deux sphères en créant du continu. » (Mercier, 2018)

« Aujourd'hui, la révolution numérique induit que même dans une pièce fermée, entre quatre murs, notre vie privée peut être partagée dans l'espace public en l'espace d'un "clic". » (Inforjeunes, 2022)

Mais **cette tension entre sphère* privée et sphère* publique existe également lorsqu'on parle de multiculturalité* et de démocratie*** : comment construire une vie en société incluant son lot de normes* partagées en la conjuguant avec la multiculturalité qui implique une diversité de valeurs* et des usages pluriels ?

En effet, « le multiculturalisme et l'articulation entre privé et public comptent parmi les principales questions qui se posent aux sociétés dites démocratiques ». (Guiné, 2005)

« Jusqu'où les normes et les valeurs privées ont-elles leur place en public ? » pourrait être une question sur laquelle dialoguer en classe. Enquêter sur les règles et usages de la sphère privée, observer la place qu'elles occupent dans la sphère publique (ou que la sphère publique leur donne) est aussi un moyen d'aborder ces apprentissages. Les liens avec les savoirs et savoir-faire de Religion permettent ce point d'appui.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Sphère privée - Sphère publique

Reconnaitre la pluralité* des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel

Échanger afin de classer des situations/faits* dans la sphère privée ou dans la sphère publique

- Vie privée d'une personnalité politique
- Événements familiaux vécus durant le weekend
- Coutumes religieuses
- Relations amoureuses
- Actions humanitaires d'un organisme

Échangez et placez les situations dans l'une des sphères. Pourquoi les classer est parfois compliqué ? S'il devait y avoir des critères pour chaque sphère, quels seraient-ils ? Et s'il n'existait pas de sphère privée ?

Se questionner* sur l'application des règles et des usages de la sphère privée



Enquêtons sur les règles et les usages issus de nos familles. Quels sont ceux qui peuvent être appliqués dans l'espace public ? Quels usages sont plus de l'ordre du « privé » ? Qu'est-ce qui amène ces différences ?

Hiérarchiser ses valeurs pour soi puis en fonction de celles des autres



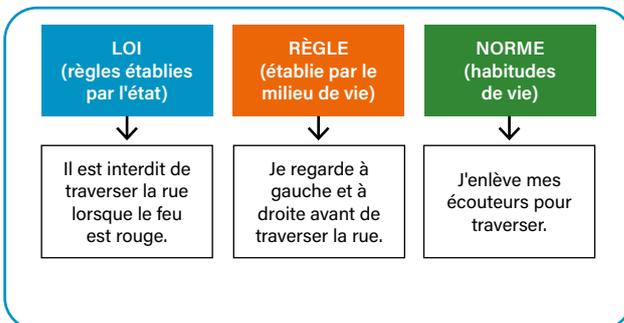
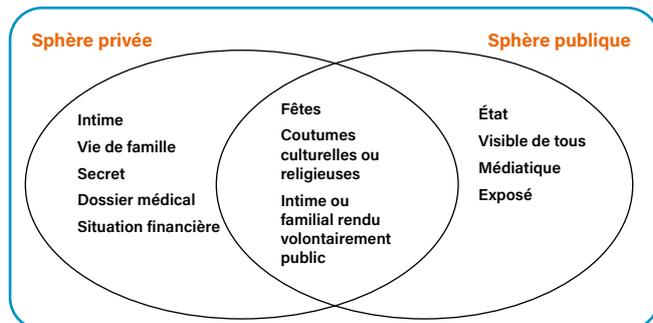
Liste 5 valeurs importantes pour vivre en groupe de façon respectueuse. Échange avec ton voisin sur le sens que vous y mettez. Individuellement, hiérarchisez-les. À deux, dialoguez sur vos choix. Partagez à la classe si vous le souhaitez.

S'interroger sur les normes vécues dans les différentes religions monothéistes [REL 2.2.3]



Observez les normes et usages liés aux traditions religieuses. Quelles coutumes ou traditions religieuses vivez-vous en famille ? Quelle place trouvent ces coutumes dans l'espace public ? Exemplifiez* à partir de vos connaissances.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter* les différentes catégories de normes morales et légales (S1 - S2 - S3) ;
- conceptualiser* - problématiser* règle, loi*, norme (S2).

3.1 COMPRENDRE LES PRINCIPES DE LA DÉMOCRATIE

COMPÉTENCE

C6 Comprendre les principes de la démocratie*.

ATTENDUS

P5-P6 Questionner* ce qui caractérise les pratiques démocratiques.

SAVOIRS

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

P6 Questionner – expliciter*.

P5 Identifier* – exemplifier*.

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

P6 Questionner – expliciter.

P5 Identifier – exemplifier.

- ✓ Citoyen* – citoyenneté*.

P5-P6 Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi*.

- ✓ Autorité* – pouvoir*. Justice*.

P5-P6 Questionner – expliciter.

- ✓ Légitimité* – légalité*

P6 Identifier – exemplifier.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.

P5-P6 Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi. Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.

- ➔ Reconnaître l'égalité devant la loi.

P6 Questionner égalité et équité.

P5 Questionner l'égalité devant les règles.

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

P5-P6 Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.

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

P5-P6 Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.

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

P5-P6 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

C'est entre autres la compréhension qu'a l'élève de la société démocratique, qui va l'aider à devenir un citoyen* éclairé. Ce qui offre un levier intéressant pour qu'il devienne également un citoyen actif. En P5-P6, l'élève apprend à expliciter* les savoirs qui jouent un rôle important dans la compréhension des principes de la démocratie*. **Questionner* les notions d'autorité*, de pouvoir*, de justice*** est un préalable important. **Les œuvres d'art ou les affiches de propagande peuvent être des déclencheurs intéressants pour amorcer ces concepts.** Il s'agit d'abord de « rappeler la distinction entre « pouvoir » et « autorité ». Ils se caractérisent tous les deux par une asymétrie entre ceux qui obéissent et ceux qui sont à l'origine des « ordres » et des directives. » (Brunelli & Otten, 2021, p. 159) En outre, **partir de situations vécues** (iniquités, égalités*, harcèlements, abus* de pouvoir...) ou bien **d'événements d'actualité** tels que : manifestations, protections des minorités, scandales médiatiques (rôle de contre-pouvoir des médias, lié à la liberté de presse) est également intéressant. Notons que la discipline Sciences Humaines constitue un excellent point d'appui pour expliciter ces notions.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Démocratie - Autoritarisme* - Autorité - Pouvoir - Légitimité* - Légalité* - Équité* - Égalité Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi* et comme sujet de droits

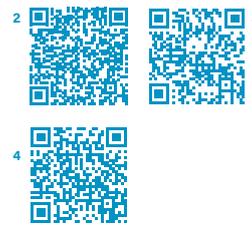
Se questionner sur la distinction entre autorité et pouvoir à partir d'une œuvre d'Honoré Daumier¹ [ECA 1.1 - 1.4]



Honoré Daumier, *L'Émeute*, 1848, The Philips Collection, Washington.

Qu'observez-vous dans cette œuvre ? Qu'est-ce que le pouvoir pour vous ? Quelle distinction faites-vous avec l'autorité ? Dans quelles conditions avez-vous déjà été contents que l'on vous donne des ordres ? Cherchons ensemble des symboles d'autorité.

Expliciter la démocratie et l'autoritarisme à partir de différents supports médiatiques



Après un brainstorming, et grâce aux 2 documents, complétons ce qui caractérise une démocratie.

Regardons la dernière vidéo qui nous explique l'autoritarisme. Explicitez ces deux régimes politiques suite à ces vidéos.

Identifier* et distinguer ce qui est légal et légitime en essayant de classer des situations

Légal	Légitime
?	
Je ne dégrade pas le matériel.	

Listons des règles de l'école. Sélectionnons-en une. Trouve des exemples où tu ne la respectes pas. On ne peut pas apporter de couteau à l'école. Tu en apportes un pour créer un plat [FMTTN 1.1]. Pourquoi est-ce légitime ?

Expliciter l'égalité et l'équité en partant de l'attribution des places en classe [VT 1]



Le conseil de classe a émis l'idée d'un tour de rôle pour les places près du tableau. En quoi cette égalité est-elle inégale pour certains ? Comment agir pour être équitable ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Démocratie		Autoritarisme	
Pouvoir du peuple	Libertés	Dictateur	Libertés limitées
Justice	Égalité des citoyens	Injustice	Répression Intimidation

Légal	Légitime
Je ne dégrade pas le matériel.	J'ai cassé le verrou de la porte des WC.
Je ne porte pas atteinte physiquement à quelqu'un.	J'ai frappé le cambrioleur.

Parce que j'étais enfermé.

Parce qu'il m'a menacé.

C'est la loi.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- questionner l'usage de l'autorité (S1);
- chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité* ou à un abus de pouvoir (S3).

1. BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art - Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
 2. JOURNAL DES ENFANTS, (2022). *C'est quoi la démocratie ?* Consulté le 30 novembre 2023 sur <https://www.lejide.be/belgique/2022/09/15/cest-quoi-la-democratie-30490/>
 3. LES NIOUZZ. *La démocratie expliquée par les enfants*. [Youtube]. Consulté le 30 novembre 2023 sur https://www.youtube.com/watch?v=XsTImp_9dWA
 4. 1 JOUR, 1 QUESTION. *C'est quoi un dictateur ?* [Youtube]. Consulté le 30 novembre 2023 sur <https://www.youtube.com/watch?v=tMDhP8T81kM>

4.1 S'EXERCER AU PROCESSUS DÉMOCRATIQUE

COMPÉTENCE

C7 S'exercer au processus démocratique.

ATTENDUS

P5-P6 Participer au débat dans le cadre collectivement établi.

SAVOIRS

✓ Règles – lois* – normes*.

P5-P6 Questionner* – expliciter*.

✓ Processus de décision.

P5-P6 Identifier* – exemplifier*.

SAVOIR-FAIRE

→ Construire le cadre du débat.

P5-P6 Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).
Préparer le débat à l'aide de ressources.
Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles).

→ Débattre collectivement.

P5-P6 Confronter, articuler et intégrer les arguments*.
Exprimer sa position.
Assumer différents rôles.
Dégager collectivement des idées **essentielles (P6)** du débat.

→ Décider collectivement.

P5-P6 Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.
Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

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

BALISES ET SENS

Dans les disciplines telles que le Français ou celles à visées sociales (SH, REL, ECA), **les occasions de débattre sont multiples**. Mais il est tout aussi intéressant et possible de débattre en Sciences [SC 1.1.1] ou en Mathématiques [MA - AML - C11]. Les élèves ne sont pas d'emblée capables de débattre. Il importe donc **d'enseigner des techniques et stratégies pour débattre**, d'intervenir dans les interactions des élèves en leur **donnant un feedback spécifique** sur ce qu'ils font bien et sur comment ils peuvent s'améliorer. Les compétences travaillées en Français pour persuader/convaincre et donner un avis argumenté [Vol. 2, P3-P4, FR C1-C2] contribuent à ces apprentissages de l'EPC.

La **technique de l'aquarium** (Canopé. s.d.), un groupe débat et le reste de la classe observe, peut être utilisée afin d'enseigner comment débattre. Les observateurs auront, dès lors, chacun un focus d'observation pour lequel ils feront un retour aux débatteurs. Ce focus porte davantage sur la manière de débattre que sur le contenu. Le sujet du débat peut être communiqué à l'avance afin que les participants se documentent et préparent déjà quelques arguments*. **Le débat n'est pas un combat, c'est une discussion où chacun s'exprime librement avec respect**. Il permet d'élargir sa vision, d'en apprendre plus sur un sujet, de se décentrer*, d'éviter les généralisations* abusives et parfois de changer d'opinion*.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

S'exercer au processus démocratique

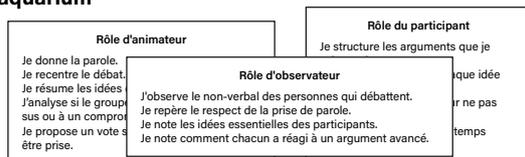
Étape 1: apprendre, en suivant le modelage¹, les règles et les comportements lors d'un débat afin qu'il se fasse dans le respect de chacun

Les règles pour le débat public:

- J'écoute avec respect celui qui ose parler.
- Je peux, sans obligation, prendre la parole.
- Je m'adresse à l'ensemble du groupe.
- J'attends de recevoir la parole pour parler.
- Je réagis avec respect.
- Pour argumenter, je dis: « Je pense que... » ou « Voilà mes raisons... »
- Si je ne suis pas d'accord, je dis: « Je ne comprends pas ton argument... » ou « Je ne suis pas d'accord parce que... »

Avant d'apprendre à débattre sur un sujet, je vais vous enseigner les règles et les comportements à adopter lors d'un débat afin que chacun puisse s'exprimer librement avec respect.

Étape 3: participer à un débat filmé en pratiquant la technique de l'aquarium



Que devez-vous observer en tant qu'observateur? Définissons ensemble les focus d'observation pour ce débat-ci. Quel est votre rôle en tant que participants dans le débat? Listons les actions de chacun.

Étape 2: préparer l'argumentation en s'aidant de documents [FR 1.3.1 - 1.4.1]: « Pour ou contre l'utilisation d'un cosmétique artisanal [SC - AML - C5] »



Certains défendent la position « pour », d'autres « contre ».

Consultez les documents afin d'enrichir vos arguments.

Quels arguments vous semblent essentiels? Lesquels ajouteriez-vous pour appuyer votre point de vue?

Étape 4: analyser le processus du débat et trouver des pistes pour l'améliorer



Le débat vous a-t-il permis d'élargir votre point de vue? Quels comportements l'ont empêché? Lesquels l'ont favorisé? Avez-vous un avis plus nuancé après ce débat? Que pourrions-nous améliorer dans notre manière de débattre?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pense malin pour débattre

- Je prépare ce que je vais exprimer et comment je vais l'exprimer.
- Je demande de clarifier l'argument afin de bien comprendre l'idée de l'autre.
- J'attends que l'autre exprime entièrement son idée avant d'intervenir.
- Je reste respectueux en cas de désaccord en adoptant une posture d'écoute.
- J'analyse les arguments qui sont différents ou semblables à mes idées.

Conseils pour que chacun puisse participer

	Comment je peux m'améliorer...
Si je suis timide...	
Si je suis impatient...	
Si je manque de confiance en moi...	
Si mes idées s'embrouillent...	
Si j'éprouve des difficultés à ne voir que mon point de vue...	
Si...	

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat (S1 - S2 - S3).

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite: <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>

4.2 S'INSCRIRE DANS LA VIE SOCIALE ET POLITIQUE

COMPÉTENCE

C8 S'inscrire dans la vie sociale et politique.

ATTENDUS

P5-P6 Confronter différentes possibilités de coopération et d'action.

SAVOIRS

- ✓ Entraide – Coopération.
- ✓ Alternatives* – utopies*.
- ✓ Autonomie – Responsabilité.

P5-P6 Questionner* – expliciter*.
Identifier* – exemplifier* la notion de responsabilité.

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6 S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.

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

P5-P6 Se concerter en vue de coopérer.
Questionner les forces et les limites de la coopération.

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

P6 Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

P5 À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.

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

BALISES ET SENS

« **L'utopie* est un terreau pour rêver d'un monde meilleur** ». (Brunelli & Otten, 2021, p. 145) « De tous temps, philosophes, écrivains et penseurs ont essayé d'imaginer ce que pourrait être une société parfaite. De Platon à Thomas More, ils ont pensé les structures politiques et sociales pour que la vie dans la cité atteigne un équilibre avec le moins de défauts possibles. » (Mr Mondialisation, 2016) Il s'agit là d'une démarche intéressante à reproduire avec les élèves : **s'appuyer sur des sujets de société** amenés par l'actualité, par les élèves ou par l'enseignant, pour pointer des éléments de la société actuelle qui mériteraient d'être améliorés aux yeux des élèves.

La possibilité de mettre en action ces initiatives utopiques permet d'amener le regard critique [VT 3] de la « faisabilité » de ces alternatives*. L'enseignant guide alors l'élève dans cet équilibre entre rêve et réalité afin qu'il s'engage dans de petites actions concrètes pour vivre dans un monde meilleur. Au cœur de l'esprit d'entreprendre [VT 4], l'élève devient ainsi un citoyen* engagé dans la vie sociale et politique. Les notions de responsabilité et d'autonomie vont de pair avec ces engagements. L'élève ne fait pas que rêver d'un monde meilleur mais il agit pour celui-ci.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Alternatives - Utopies - Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s)

Observer une œuvre utopique et construire progressivement le concept d'utopie



Par 4, décrivez ce que vous voyez. Discutons de cette image. En quoi vous fait-elle rêver ? Quels éléments sont imaginaires ou vraisemblables [FR 2.3.7] ?

Cela s'appelle une utopie. Concrétisée, en quoi améliorerait-elle notre monde ?

Imaginer les lois* d'une ville idéale, utopique pour un monde meilleur



Si vous faisiez partie du conseil communal d'une ville, quelles décisions y prendriez-vous ? Par 4, imaginez et listez les différentes lois que vous aimeriez y trouver.

Partageons ensuite.

En quoi certains éléments sont utopiques et d'autres pas ?

Échanger à partir d'une alternative sur un habitat solidaire intergénérationnel¹ suite à la pénurie actuelle des logements



Qu'y a-t-il de différent dans la manière de vivre des habitants de cette maison ?

Quels sont les enjeux de cette alternative pour chaque habitant ? Les avantages ? Les inconvénients ?

S'inspirer d'une alternative de monnaie locale² pour l'organisation d'une fête d'école [VT 4]



Quel est l'intérêt d'avoir sa propre monnaie ? Quels sont les inconvénients ? Qui utilise la monnaie ? Comment pourrions-nous nous en inspirer pour notre fête d'école ? Quel serait le nom de notre monnaie ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Des alternatives pour un monde meilleur !

- Magasin de seconde main
- 21 Progs
- Monnaie locale
- Permaculture
- Habitation solidaire intergénérationnelle

UTOPIE
Société ou pays imaginaires idéal.
Une ville où il n'y aurait plus de pauvres !

ALTERNATIVE
Solution de remplacement.
Et si on commençait par aider les pauvres ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- esquisser des perspectives d'amélioration de la société (S1) ;
- proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société (S3).

1. HABITAT ET PARTICIPATION. (2020). *Habitat Groupé Solidaire intergénérationnel en Belgique*. [YouTube]. Consulté le 30 novembre 2023 sur <https://www.youtube.com/watch?v=9HIYrshHFvk>

2. RÉGION NORMANDIE. (2021). *Monnaie locale : qu'est-ce que c'est ?* Consulté le 30 novembre 2023 sur <https://youtu.be/oALOPTTL8QM>

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.

ALTERNATIVE: « Solution de remplacement. » (Le Robert, dico en ligne, s.d.)

ARGUMENT: « Raisonnement bâti en respectant certaines règles prédéfinies, qui permet de déduire de façon méthodique une conséquence à partir d'une ou deux propositions. C'est une preuve, un indice qui permet de démontrer ou d'appuyer une affirmation ou un fait* ou une proposition. » (Toupictionnaire en ligne, s.d.)

AUTORITÉ: « Ascendant naturel, pouvoir* légitime de se faire obéir en raison* du statut de la personne ou du type de pouvoir détenu par la personne ou l'institution. » (Dicophilo, en ligne, s.d.). « L'autorité se traduit par une adhésion volontaire sans contraintes ni persuasion. » (Mercier, 2018)

Force de considération s'attachant à une personne qui, par ses valeurs* morales ou intellectuelles, est reconnue naturellement par une collectivité.

Il importe de différencier les termes suivants :

- **avoir autorité** (le pouvoir de décider, d'imposer par son statut. Ex.: autorité parentale);
- **faire autorité** (s'imposer auprès de tous comme incontestable. Ex.: invoquer un ouvrage qui fait autorité à l'appui d'une thèse);
- **avoir de l'autorité** (posséder une aptitude à se faire respecter, à influencer les actions, les autres... Ex.: cette personne a une autorité naturelle qui donne envie de l'écouter);
- **être autoritaire** (imposer ou abuser de son autorité*, susciter la crainte. Ex.: ce professeur est autoritaire avec ses élèves).

AUTORITARISME: « Comportement individuel ou mode de fonctionnement politique qui cherche la soumission et l'obéissance par contrainte psychique ou physique, répression, domination, restrictions des libertés. Régime politique autoritaire dans lequel le peuple n'a pas le droit de vote ou rend le système électif sans objet. Dans les régimes autoritaires, le pouvoir* est entre les mains d'un leader ou d'un petit groupe de personnes et la séparation entre les différents pouvoirs est floue. » (Larousse, 2022, en ligne)

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)

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*. » (Bureau international jeunesse, en ligne, s.d.)

CONCEPTUALISATION – CONCEPTUALISER: « Mettre en œuvre 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://extranet.segec.be/gedsearch/document/48193/consulter>).

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. On parlera d'empathie lorsqu'il s'agit de la dimension affective et émotionnelle.

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 et 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) Néanmoins, le recours au vote majoritaire est moins fréquent dans les systèmes démocratiques à représentation proportionnelle. C'est plus souvent le cas dans les systèmes démocratiques à la majorité simple en deux tours.

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, FHGES, 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, FHGES, 2022, p. 140)

ÉQUITÉ: « Principe impliquant l'appréciation juste, le respect absolu de ce qui est dû à chacun. » (CNRTL en ligne, 2012). « Principe qui conduit à corriger des inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés. » (FWB, FHGES, 2022, p. 140)

EXPLICITER: « L'élève sera amené à formuler un premier degré de généralisation du concept qui ira en se complexifiant. Par l'analyse, il dégagera progressivement des éléments qui renverront à des situations, des personnes et des objets concrets dans un contexte déterminé. » (FWB, EPC, 2022, p. 22)

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.



GÉNÉRALISATION ABUSIVE: « Ce biais désigne la tendance à considérer qu'une information est plus crédible quand elle correspond à une représentation qu'on se fait de la réalité, même si cette représentation ne se base que sur quelques éléments familiers qui ne représentent pas cette réalité dans son ensemble (confiance excessive dans les stéréotypes*). On délaisse donc la probabilité statistique pour fonder son jugement sur les exemples qui nous viennent facilement en tête. Parfois, il suffit d'un évènement pour que notre cerveau fasse une généralité. Sur base d'une chose qui nous est arrivée une seule fois (exemple: le personnage dans le dessin qui s'est fait mordre par un Spitz Nain), on peut être tenté d'établir une généralité abusive ("J'ai été mordu une fois par un Spitz, donc ça veut dire que tous les Spitz sont des chiens féroces"). » (Inforjeunes, 2022)

GENRE: « Par "genre", on entend la construction socioculturelle des rôles masculins et féminins et des rapports entre les hommes et les femmes. Alors que "sexe" fait référence aux caractéristiques biologiques, être né(e) homme ou femme, le genre décrit des fonctions sociales assimilées et inculquées culturellement. Le genre est ainsi le résultat des relations de pouvoir* présentes dans une société et sa conception est alors dynamique et diffère selon l'évolution du temps, l'environnement, les circonstances particulières et les différences culturelles. » (MONUSCO, 2023) Scientifiquement, le genre est défini par le sexe biologique d'une personne.

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)

IDENTITÉ DE GENRE: « L'identité de genre* est la conviction intime et personnelle de se sentir "homme", "femme", ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois. C'est un sentiment profond et fort, qui ne se contrôle pas et qui ne se choisit pas. Parfois, ce sentiment est en accord avec le genre donné à la naissance sur la base des organes génitaux, parfois il ne l'est pas. » (Santé publique France, s.d.)

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

INTIMITÉ: qualité de ce qui est lié à la vie intérieure, profonde, personnelle qui est généralement caché sous les apparences.

JUSTICE: « Principe moral impliquant la conformité de la rétribution avec le mérite, le respect de ce qui est conforme au droit. » (CNRTL en ligne, 2012) C'est la distinction du bien et du mal.

LÉGITIMITÉ: « La "Légitimité" est la conformité à un principe supérieur qui dans une société et à un moment donné est considéré comme juste. La notion de légitimé ne recouvre pas celle de légalité* qui est plus restreinte et qui caractérise ce qui est seulement conforme à la loi*. La notion de légitimité est contingente de la culture ; la légalité s'apprécie en fonction du droit positif. Dans le langage quotidien ces notions sont souvent employées l'une pour l'autre. Ce qui est légal est-il nécessairement légitime ? » (Braudo, 2023)

LÉGALITÉ: « Se distingue de la légitimité* qui a un sens plus large et peut aller au-delà de ce qui est légal. Du latin *lex, legis, loi**. Caractère de ce qui est légal, c'est-à-dire conforme à la loi, au droit. » (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: 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. » (Dicophilo en ligne, s.d.)

OPINION: « En philosophie "état d'esprit" qui consiste à reconnaître le caractère subjectif de la connaissance que l'on a d'une chose, en inclinant à penser que cette connaissance se rapproche de la vérité tout en admettant qu'on se trompe peut-être. » (CNRTL, en ligne, 2012)

ORIENTATION SEXUELLE: « L'orientation affective et sexuelle désigne l'attirance, le désir (sexuel ou affectif) que l'on ressent pour des personnes du même sexe (on parle alors d'homosexualité) ou du sexe opposé (hétérosexualité), voire pour les 2 sexes (bisexualité ou pansexualité). Pour certains, cette préférence est une évidence et s'affirme très tôt. Pour d'autres, elle est plus fluctuante et peut mettre du temps à se déterminer. Quoi qu'il en soit, ce n'est pas un choix que l'on fait, ou quelque chose que l'on contrôle. Ce n'est pas non plus un caprice ou une fantaisie. Cette orientation se construit petit à petit, au fil des rencontres, sans que nous en ayons conscience, et finit toujours par s'affirmer. L'orientation sexuelle n'a rien à voir avec l'identité* de genre. » (Pass'Santé Jeunes, 2023)

PARALOGISME: « Raisonnement défectueux effectué par un biais cognitif involontaire. » (De Brabandere, 2021)

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.

POUVOIR: « Renvoie d'abord à la capacité et à la possibilité de faire quelque chose. Il se définit également comme la domination que l'on peut exercer sur quelqu'un de façon à obtenir de lui un certain comportement. Ce type de pouvoir peut être d'ordre moral, physique ou psychologique et exige toujours une forme de contrainte. Sur le plan politique, le pouvoir est l'autorité* souveraine représentée par le gouvernement. Il est aussi incarné par le peuple dans un régime démocratique. » (Schoolmouv, en ligne, 2023)

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

PROBLÉMATISER: « Être amené à identifier* et formuler le problème à traiter, à questionner* les concepts et la relation entre concepts, pour aller au-delà des évidences, faire apparaître des tensions, des contradictions, des liens... » (FWB, EPC, 2022, p. 22)

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. « 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. » (SeGEC, Religion P1-P2, 2022, p. 168)

QUESTIONNER: « L'élève est amené à s'interroger sur l'origine, l'existence, le sens de la notion, du concept afin d'en savoir plus. Il s'agit aussi de s'interroger sur la signification d'un concept abordé et sur le contexte dans lequel il évolue (dimension culturelle des savoirs). » (FWB, EPC, 2022, p. 22)

RAISON: « Pouvoir* de former les principes; ensemble de ces principes, indépendants de l'expérience et que l'on peut connaître par le raisonnement, par la réflexion. Principe universel, source de toute connaissance véritable, juste. » (CNRTL en ligne, 2012)

SOPHISME: « [...] forme donnée à un argument* fallacieux, dans la tradition aristotélicienne. Argument truqué volontairement pour induire l'autre en erreur. Il donne l'apparence d'un raisonnement correct, il a un côté éblouissant, mais l'argumentation y est falsifiée, viciée ou piégée. » (De Brabandere, 2021).



SPHÈRE PRIVÉE: « Le privé est d'abord ce qui n'est pas public. C'est-à-dire tout ce qui relève du fonctionnement personnel qui n'est pas susceptible d'être exposé au regard de tous. Il englobe l'intime, ce qui appartient au "jardin secret" de chacun, et qu'il partage avec celui ou ceux qu'il a choisis. Mais il excède de beaucoup l'intime. Il concerne aussi l'espace du foyer et du groupe d'amis, mais se distingue de la vie en commun (comme par exemple à l'école). Le privé du code civil (définition juridique) relève de la maison, de la famille (c'était déjà la conception du privé à l'époque de la Grèce ou de la Rome antique), et s'oppose à l'État, aux institutions. Les problèmes de sexualité, de santé personnelle, d'argent, sont strictement confinés à l'espace privé, et en principe exclus dans l'espace public. Enfin, selon l'historien du corps, Vigarello, le privé est défini comme "l'espace de retrait du moi", une bulle protectrice qui me protège du regard de la société... En ce sens, il se rapproche de l'intime. » (Barbu, 2015)

SPHÈRE PUBLIQUE: « Correspond à deux réalités, l'une plus étendue que l'autre: c'est d'abord les "affaires publiques", domaine privilégié de l'État et de ses institutions (comme l'école), qui s'occupe du "monde commun" à tous, mais c'est aussi tout ce qui concerne "la vie publique", tout ce qui paraît en public et peut être vu et entendu de tous: rue, place, café, sortie de cinéma, plage, transport en commun... » (Barbu, 2015)

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.

UTOPIE: « Terme inventé par Thomas More en 1516, à partir d'un jeu de mot sur le grec [...] que l'on peut traduire par "aucun lieu". L'utopie définit tout projet de société parfaite. Inspirée en partie par la cité idéale (callipolis) de Platon, l'île d'Utopia décrite par More se veut un modèle de société juste et surtout une charge contre la politique anglaise de son époque. L'utopie a donc une fonction critique et alternative*. Jugé souvent chimérique, ce rêve de papier a néanmoins donné lieu à des réalisations concrètes [...]. L'utopiste peut donc être un visionnaire. Pourtant, le mot a aussi une connotation négative: outre son aspect irréalisable, l'utopie se caractérise par ses règles contraignantes souvent jugées liberticides et dangereuses, comme en témoigne l'avènement des sociétés totalitaires. C'est pourquoi le genre utopique s'est vu dénoncé par les romans dystopiques du xx^e siècle, comme "1984" de George Orwell. Selon Paul Ricœur, l'utopie constitue avec l'idéologie, l'un de deux pôles de l'imaginaire social. » (Philosophie magazine, s.d.)

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)

BIBLIOGRAPHIE

- ACTION MÉDIAS JEUNES. (s.d.). *Dossier 2: rhétorique du discours. Critique de l'info. L'outil Ultime*. Consulté sur <https://www.actionmediasjeunes.be/expertises/critique-de-linfo-loutil-ultime/>
- BARBU, M. (2015). *Sphère publique, sphère privée: brouillage des repères*. Café Philo Sophia. Consulté sur https://www.cafephilosophia.fr/sujets/sph%C3%A8re-publique%2C-sph%C3%A8re-priv%C3%A9e-%3A-brouillage-des-rep%C3%A8res-/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=https%3A%2F%2Fwww.cafephilosophia.fr%2Fsujets%2Fsph%25C3%25A8re-publique%252C-sph%25C3%25A8re-priv%C3%A9e-%253A-brouillage-des-rep%25C3%25A8res-%2F.
- BERGERON, R. & PLESSIS-BELAIR, G. (2005). *Représentations, analyses et descriptions de français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Peijac.
- BRAUDO, S. (2023). *Dictionnaire du droit privé. Définition légitimité*. Consulté sur <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/legitimite.php>
- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art – Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
- BUREAU INTERNATIONAL JEUNESSE (BIJ). (s.d.). *Boîte à outils*. Consulté sur <https://www.lebij.be/toolbox/?pub=92>
- CANOPE. (s.d.). *Fiches de méthodes enseignants. L'aquarium*. Consulté sur https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/developper_esprit_critique/aquarium_52methodes_pratiques_pour_enseigner.pdf
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). (2012). *Consentement, démocratie, intégrité, justice, opinion, raison*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.cnrtl.fr>
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS. (2017). *Pistes pédagogiques pour mettre l'éducation aux médias au service de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Fédération Wallonie Bruxelles.
- DE BRABANDERE, L. (2021). *Petite Philosophie des arguments fallacieux*. Eyrolles.
- DICOPHILO. (s.d.). *Norme*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.dicophilo.fr>
- DOUCE LANGUE. (2013). *Glossaire des actes de paroles*. Consulté sur <https://doucelangue.files.wordpress.com/2013/02/glossaire-des-actes-de-parole.pdf>
- ÉDUSCOL. (2015). *Ressources enseignement moral et civique. Le débat (réglé ou argumenté)*. Consulté sur <https://eduscol.education.fr/document/20581/download>
- FÉDÉRATION DES CENTRES PLURALISTES DE PLANNING FAMILIAL (FCPPF). (2013). *Quoi? What's the trouble? Outil de sensibilisation à la diversité des orientations sexuelles. Carnet pédagogique à l'attention des professionnel·l·s et de l'éducation*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, EPC). (2022). *Référentiel d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- GAGNON, M. (2005) *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche Philosophique*. Presse de l'Université de Laval.

- GAGNON, M. & MAILHOT-PAQUETTE, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire*. Chenelière Éducation.
- GAGNON, M. & YERGEAU, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théorie et pratiques*. Presses de l'Université de Laval.
- GALICHET, F. (2010). *Règle et loi*. Le Furet.
- GUINÉ, A. (2005.). Multiculturalisme et genre : entre sphères publique et privée. *L'Harmattan « cahier du genre »* n° 38. pp. 191 à 211. En ligne file:///C:/Users/vinciane.baesens/Downloads/CDGE_038_0191.pdf
- INFORJEUNES. (2022). *Le biais de la représentativité : gare aux « généralisations abusives »*. Consulté sur <https://inforjeunes.be/biais-de-representativite/>
- INFORJEUNES. (2022). *Guide citoyenneté. Comprendre, participer, s'engager pour le monde de demain*. Consulté sur <https://ijbxl.be/wp-content/uploads/2020/10/Guide-citoyennete-2022-v2.pdf>
- INFORJEUNES. (2022). *Qu'est-ce que la vie privée, réseaux sociaux*. Consulté sur <https://www.jeminforme.be/qu-est-ce-que-la-vie-privee/#:~:text=Le%20respect%20de%20la%20vie%20priv%C3%A9e%20implique%20que%20chacun%20a,%C3%A0%20soi%2C%20sa%20sph%C3%A8re%20priv%C3%A9e>.
- LAICITÉ. (2018). *Dossier pédagogique philofolies – Match de philo*. Brabant wallon et Fédération Wallonie Bruxelles.
- LAROUSSE. (s.d.). *Autoritarisme*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- 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.
- LE POINT DU FLE. (2023). *Enseigner le Français. Donner son opinion. Argumentation. Fiches pédagogiques*. Consulté sur https://www.lepointdufle.net/penseigner/argumentation-fiches-pedagogiques.htm#google_vignette
- LE ROBERT. (s.d.). *Alternative*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge university press.
- MERCIER, D. (2018). *Qu'est-ce que l'autorité ? À quelle condition est-elle légitime ?* Café Philo Sophia. Consulté sur <https://www.cafephilosophia.fr/sujets/quest-ce-que-lautorite-a-quelles-conditions-est-elle-legitime/>
- MISSION DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR LA STABILISATION EN RD CONGO (MONUSCO). (2023). *Qu'est-ce que le genre*. Consulté sur <https://monusco.unmissions.org/qu%E2%80%99est-ce-que-le-genre#:~:text=Par%20C2%AB%20genre%20C2%BB%20on%20entend%20la,sociales%20assimil%C3%A9es%20et%20inculqu%C3%A9es%20culturellement>.
- MR MONDIALISATION. (2016). *Construire demain : entre dystopies, utopies et solutions concrètes*. Consulté sur <https://mrmondialisation.org/construire-demain-entre-dystopies-utopies-et-solutions-concretes/>
- NALLET, J. (2021). *Apprendre à débattre à l'oral : activité d'initiation*. Académie de Poitiers. Consulté sur https://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article2038
- PASS'SANTÉ JEUNES. (2023). *Quelles sont les différentes formes d'orientation sexuelle ?* Consulté sur <https://www.pass-santejeunes-bourgogne-franche-comte.org/quelles-sont-les-formes-dorientation-sexuelle/>
- PHILÉAS & AUTOBULE. (2013). *Que cachent les apparences. Dossier pédagogique n° 37. séquence philo*.



- PHILÉAS & AUTOBULE. (2017). *Comment tu parles ? Dossier pédagogique n° 53*. Séquence philo.
- PHILÉAS & AUTOBULE. (2018). *C'est où la nature ? Dossier pédagogique n° 60*. Séquence philo.
- PHILOCITÉ. (2017). *Le questionnement*. Consulté sur https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Le_questionnement_2.pdf
- PHILOCITÉ. (2017). *Auto-défense : Se défendre contre les sophismes*. Consulté sur https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Se_defendre_contre_les_sophismes_1.pdf
- PHILOCITÉ. (2018). *Fiche méthodo : comment questionner philosophiquement ?* Consulté sur https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/11/PhiloJeunes_Belgique_PhilosCite_Fiches_methodo_02_Le_questionnement_philosophique.pdf
- PHILOSOPHIE MAGAZINE. (s.d.). *Utopie. Lexique*. Consulté sur https://www.philomag.com/lexique/search?search_api_fulltext_lexicon=utopie
- SANTÉ PUBLIQUE FRANCE. (s.d.). *Question sexualité. Qu'est-ce que l'identité de genre ?* Consulté sur <https://questionsexualite.fr/connaître-son-corps-et-sa-sexualité/la-diversité-de-genre/qu-est-ce-que-l-identité-de-genre>
- SCHOOLMOUV. (2023). consulté sur <https://www.schoolmouv.fr/notions/pouvoir-2/notion>
- SEGECE. (2022). *Programme P1-P2. Volume 1: Religion*. Averbode.
- STUDOCU. (2023). *Mini-débats. Rappel du vocabulaire du débat*. Studeersnel. Consulté sur <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-virtual-del-estado-de-guanajuato/introduccion-a-las-ciencias-sociales-v2/mini-debates-frances/23853173>
- TOUPLICATIONNAIRE. (2006). *Argument. Dignité. Loi. Légalité*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/>
- TOZZI, M. (2002). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Coll. « Savoir penser ». Chronique sociale.
- VENNE, M. (2005). Une responsabilité collective : préparer les jeunes à être des citoyens. *Collèges et société*. Vol. 19 n° 2. Consulté sur https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21578/Venne_19-2-2005.pdf?sequence=1





RELIGION



INTRODUCTION	130
FIL ROUGE	136
PARCOURS D'APPRENTISSAGE	138
1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX	140
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	140
1.2 Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner	142
1.3 Discerner les registres de réalité et de langage : distinguer le langage factuel et le langage symbolique ; distinguer le virtuel du réel	144
2. S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES, DES RELIGIONS ET DES OPTIONS DE VIE	146
2.1 Découvrir et s'enrichir de l'apport des différences culturelles, religieuses et convictionnelles	146
2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel	148
2.2.1 Pratiquer le dialogue.....	148
2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses.....	150
2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes.....	152
2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique.....	152
3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME	154
3.1 Lire la Bible de manière à construire du sens pour aujourd'hui	154
3.1.1 Manier la Bible et pouvoir retrouver les textes bibliques travaillés.....	154
3.1.2 Explorer le texte biblique pour l'analyser.....	156
3.1.3 Construire, à partir de l'analyse d'un texte biblique, du sens pour aujourd'hui.....	158
3.1.4 Réexprimer le texte biblique à la lumière de notre temps.....	160
3.2 Découvrir l'Église comme communauté de célébration, prière, témoignage et service au monde	162
3.2.1 Découvrir l'Église comme communauté de célébration et les sacrements.....	162
3.2.2 Découvrir l'Église comme communauté de prière.....	166
3.2.3 Découvrir l'Église comme communauté de témoignage et de service au monde.....	168
3.3 Explorer et décrypter différentes formes d'expression culturelle et artistique	170
3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne	172
3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne	174

4. S'OUVRIR AUX QUESTIONS DE LA VIE SOCIALE ET RELATIONNELLE.....	176
4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine.....	176
4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement.....	176
4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune.....	178
4.2 Pratiquer l'analyse historique: situer les évènements et personnages évoqués dans leur contexte.....	180
4.3 Interroger et se laisser interroger par les sciences humaines: distinguer le champ des sciences et le champ du religieux.....	182
5. DÉCOUVRIR ET DÉVELOPPER SON IDENTITÉ ET SA LIBERTÉ.....	184
5.1 Exprimer le parcours effectué dans la découverte de soi comme personne.....	184
5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité.....	186
5.3 Découvrir son identité par sa liberté d'engagement.....	188
GLOSSAIRE ET CONCEPTS.....	191
BIBLIOGRAPHIE.....	197

INTRODUCTION

RELIGION

Sens et finalité du cours de Religion

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

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

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

- d'une part, **fournir aux élèves un cadre rationnel* pour apprendre à décoder le religieux**. Il s'agit d'apprendre à décoder les langages* du religieux, à les interpréter en tenant compte des contextes (histoire et lieux), et plus largement de la culture* [VT 3] ;
- 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 [VT 1].

Sens et finalité du cours de Religion en P5-P6

Le sens des apprentissages proposés dans ce programme peut se puiser dans le pacte éducatif global, texte de référence dont l'initiative revient au pape François en 2019. En 2022, le même pape écrit que l'un « des premiers engagements du Pacte éducatif est d'écouter les enfants, les adolescents et les jeunes. C'est pourquoi, chers jeunes, faites entendre votre voix ! S'ils ne vous écoutent pas, criez encore plus fort, faites du bruit, vous avez le droit d'avoir votre mot à dire sur ce qui concerne votre avenir [VT 6]. Je vous encourage à être entreprenants, créatifs et critiques [VT 4] : vous savez que lorsqu'un enseignant a dans sa classe des élèves exigeants, critiques et attentifs, il est stimulé pour travailler davantage et préparer de meilleures leçons. Dans cette alliance, il n'y a pas d'"émetteurs" et de "destinataires", mais nous sommes tous appelés à nous éduquer en communion, comme l'a suggéré le pédagogue brésilien Paulo Freire. N'ayez donc pas peur d'être exigeants : vous avez le droit de recevoir le meilleur pour vous-mêmes tout comme vos éducateurs ont le devoir de donner le meilleur d'eux-mêmes »¹.

Comme le dit encore François, nous « vivons un changement d'époque : une métamorphose non seulement culturelle mais aussi anthropologique qui engendre de nouveaux langages (...). L'éducation se heurte à ce que certains appellent "rapidación", qui emprisonne l'existence dans la spirale de la vitesse technologique et numérique, en changeant constamment les points de référence. Dans ce contexte, l'identité elle-même perd de la consistance et la structure psychologique se désintègre face à un changement incessant qui "contraste avec la lenteur naturelle de l'évolution biologique". » (*Laudato* si'*, n. 18)²

1. Pape François. (2022, 6 juillet). *Message du Pape François aux participants à la Conférence européenne de la jeunesse* [Prague, 11-13 juillet 2022]. Consulté le 2 juillet 2023 sur <https://www.vatican.va/content/francesco/fr/messages/pont-messages/2022/documents/20220706-messaggio-conferenzagiovani.html#:~:text=C3%8Atre%20solidaire%20de%20tous%2C%20pas,la%20recherche%20d'un%20avenir>.

2. Global Compact on Education. (2019, 12 septembre). *Pacte éducatif global - Vademecum*. Consulté le 2 juillet 2023 sur <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-francais.pdf>



C'est avec cet arrière-fond qu'il faut aussi comprendre le caractère essentiel de l'organisation d'un cours de Religion*, dès leur vécu du tronc commun. Commencée à 7-8 ans, la sortie progressive d'une recherche* de sens* magique et globale se consolide en P5-P6. Un enjeu essentiel pour les jeunes de cet âge est d'être maintenu dans le plaisir et l'attrait pour le questionnement par apport aux tensions qu'ils perçoivent autour d'eux et en eux, au lieu de se réfugier dans des discours figés, excluants. 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 [VT 1];
- 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) [VT 3];
- 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... [VT 1];
- 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 [VT 4].

À 10-12 ans, les élèves poursuivent le long parcours qui les confronte à percevoir la nécessité de distinguer, d'articuler et de faire dialoguer différents regards sur la réalité pour comprendre la complexité de notre monde [VT 5].

Ni catéchèse ni enseignement du fait religieux...

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

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

... ni pastorale scolaire...

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

... un cours confessionnel

Comme le signale le référentiel,

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

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

(FWB, 2017, p. 5-6)

Lien avec les autres disciplines, notamment l'EPC

L'inscription du cours de Religion dans le cadre scolaire lui ouvre d'autres opportunités, par exemple en termes de possibles collaborations et apports réciproques avec les autres disciplines. Au-delà, ce nouveau programme explicite le fait que le cours de Religion contribue, depuis 2016, au développement et à l'atteinte des compétences du référentiel de l'Éducation 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 [VT 3].

Cinq compétences terminales (CT) structurent le programme. **Comme la première double page (pp. 130-131) et l'illustration d'un parcours* (pp. 138-139) le montrent, ces 5 compétences constituent moins des chapitres isolés qu'une manière intégrée de construire des apprentissages.** La valorisation du questionnement est mise en évidence par une typographie de couleur rouge dans les propositions de pistes en pages de droite.

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

(FWB, 2017, p. 9)

Voici leurs intitulés:

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

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

Annexe 1. Schéma didactique du travail biblique.

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

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

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

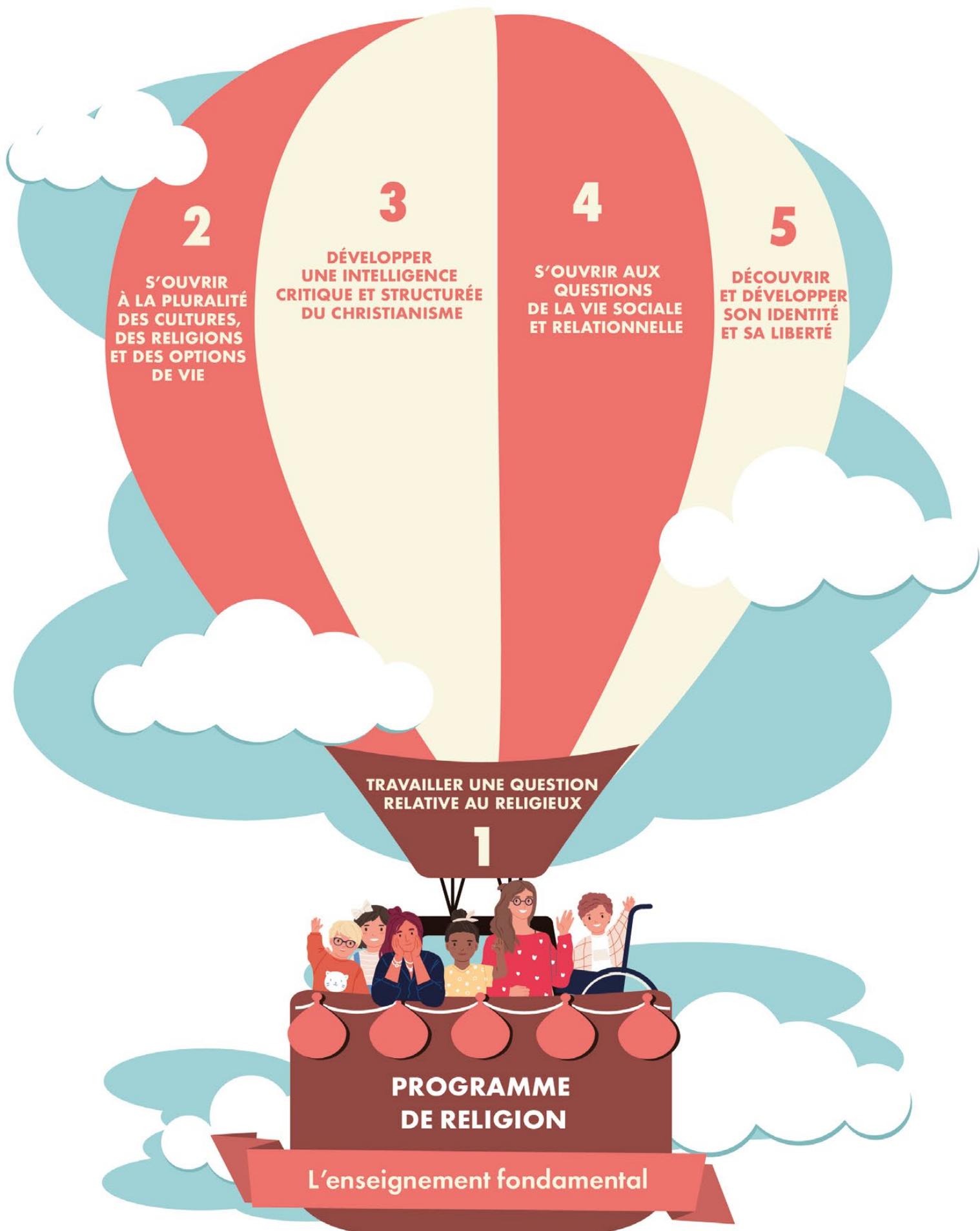
Annexe 5. Liste de quelques artistes s'exprimant en Belgique dans le domaine religieux.



Nouveautés

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

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



Sept thèmes pour nourrir le questionnement

Les questions

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

Le sens

Les questions des élèves 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

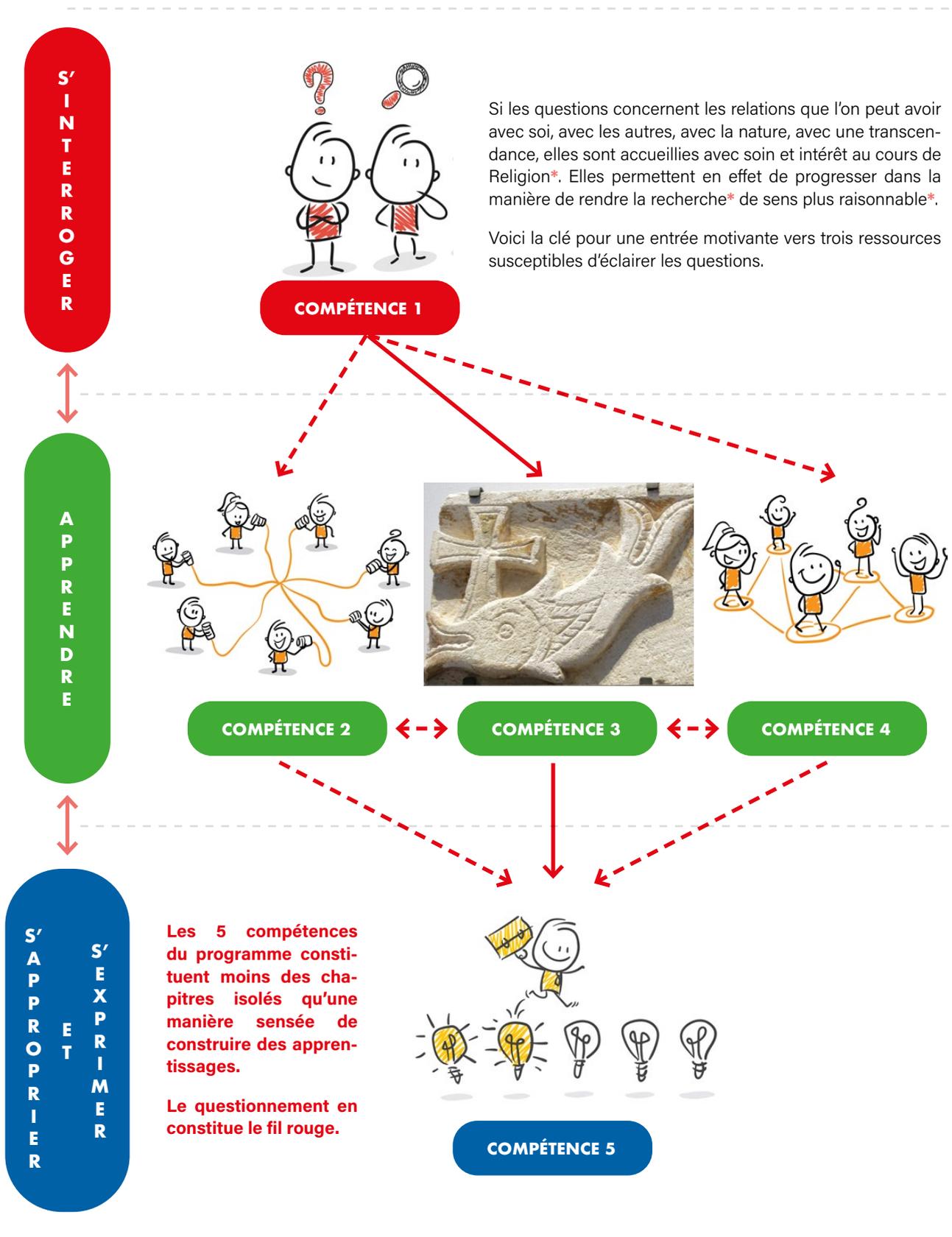
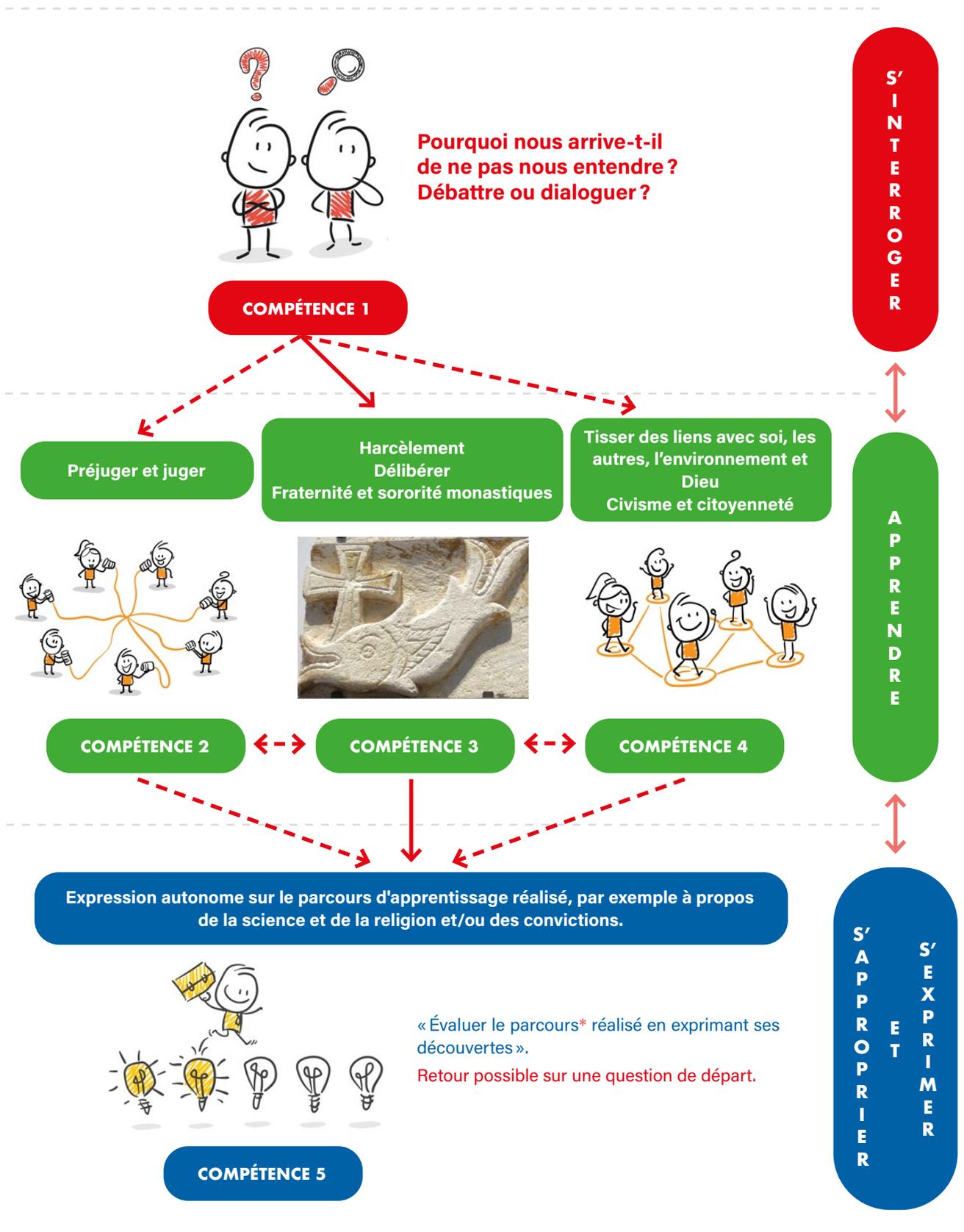


Illustration d'un fil rouge





EST-CE SÉRIEUR DE LAISSER CROIRE AUX ÉLÈVES QU'ILS POURRONT CHANGER LE MONDE ?

La réponse est évidemment oui et non. C'est sérieux d'accompagner les élèves à penser/imaginer/construire leurs rêves d'un monde meilleur. Mais c'est tout aussi sérieux de veiller à développer leur capacité de raisonner. Face à des difficultés relayées par les médias et parfois anxiogènes (climat, guerre, cout de la vie, pandémie...), le fait que l'école offre un cadre, entre autres au cours de Religion*, où les élèves peuvent déposer leurs craintes, leurs rêves et surtout peuvent les interroger pour y réfléchir de manière solidaire est essentiel. C'est ce qui est ici illustré.

Pour contribuer à cet accompagnement, le cours de Religion offre des parcours* d'apprentissage autour d'une question de recherche 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

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

SAVOIR-FAIRE

→ Construire progressivement du sens* aux récits bibliques dans **notre** contexte.

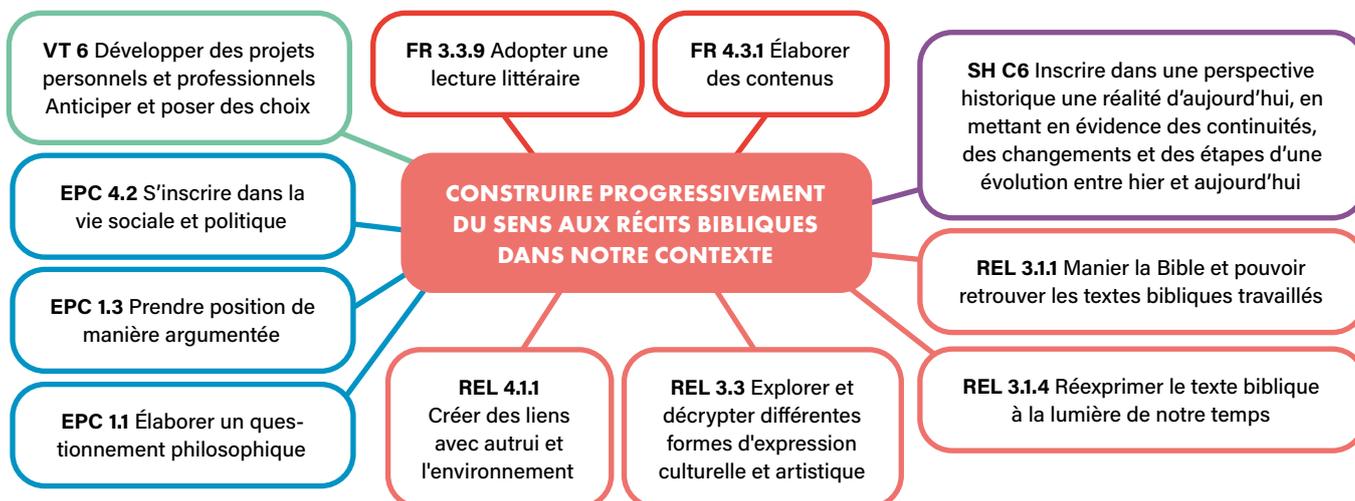
ATTENDU

P5-P6

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

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/contre-exemples donnés. Utiliser des mots interrogatifs pour démarrer un questionnement. [FR 4.2.2].
Confondre dialogue* et débat*.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer et caractériser différents types d'échanges oraux qui permettent de se questionner ensemble. Distinguer conversation*, dialogue, délibération* et débat. [1.2] [FR 1.1.1] • Pratiquer des échanges oraux et les analyser au regard de la distinction entre: converser, dialogue, délibérer et débattre, préjuger* et juger* [2.2.1 - 3.5 - 5.2] [FR 1.1.1].

Éléments mobilisés dans cette illustration d'un parcours



Mise en situation

Les situations les plus significatives pour gérer des apprentissages sont certainement celles intégrées au vécu des élèves. Lorsque nous les écoutons, ils peuvent faire part de leurs rêves... « Je voudrais devenir institutrice, footballeur professionnel, championne olympique, cosmonaute... Je voudrais qu'il n'y ait plus de migrants ou qu'on puisse tous les accueillir [3.3], je voudrais qu'il n'y ait plus de personnes impolies, plus de plastique dans les océans et qu'il n'y ait plus de réchauffement climatique [4.1.1]... ». Un sourire pour accueillir ces propos est-il suffisant ? Jusqu'où devons-nous accompagner nos élèves dans leurs rêves [VT 6] ? Dans le cadre des cours, ces situations peuvent faire l'objet d'apprentissages grâce auxquels les élèves peuvent observer leur propre réalité avec une capacité de recul critique. Le parcours* illustré ci-dessous installe un outil qui a deux vertus pour les élèves : pouvoir déposer leurs pensées afin de les identifier et les questionner d'une part, et « se nourrir » la tête afin que le cœur et le corps soient moins isolés dans le feu de l'action d'autre part.

Déroulement

<p>Étape 1 : découvrir une parabole ET un album jeunesse et initier un questionnement [EPC 1.1]</p>	<p>Étape 2 : apprendre. Schématiser un sens* de la parabole pour explorer un questionnement [EPC 4.2] [VT 2]</p>
 <p>Découvrir Mt 18, 12-14 et l'album des 752 lapins. S'interroger sur les attitudes de la princesse et du berger [FR 3.3.9]. Ex. vaut-il mieux faire quelque chose (berger) ou est-ce mieux de ne rien faire (princesse) ?</p> <p>La brebis perdue</p>	 <p>Découvrir Mc 4, 26-29. En quoi peut-on rapprocher le comportement du semeur de celui de la princesse ou du berger ? Schématiser [FR 4.3.1] ces comportements, et celui qui cherche un juste milieu appelé « Lâcher prise ».</p>
<p>Étape 3 : apprendre. Questionner l'actualité grâce au sens de la parabole (Mc 4, 26-29) [EPC 1.3 - 4.2]</p>	<p>Étape 4 : apprendre. Analyser une chanson pour y reconnaître ou non le lâcher prise [EPC 4.2]</p>
 <p>Utiliser un sujet d'actualité (changement climatique, difficultés de vie sociale...) pour actualiser le questionnement [SH C6]. Compléter le schéma. Trop en faire = ? Trop peu en faire = ? Lâcher prise = ?</p>	 <p>Exemples : « J'ai essayé » (Vianney) ou « Rêve d'un monde » (Gianadda). Quelles sont les phrases de la chanson qui font penser au lâcher prise ? Quelles sont les phrases qui ne font pas penser au lâcher prise ?</p>



Prolongements possibles

- Vivre la compétence 5: inviter les élèves à s'exprimer librement sur les activités vécues cognitivement et affectivement [REL 5] [VT 3]
- Utiliser un même outil cherchant le juste milieu entre un trop peu et un trop (de courage, générosité, engagement social...) dans d'autres contextes.

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 incohérences, les contradictions, les étonnements face à un support religieux et/ou profane.
- Passer de l'expression des étonnements au questionnement.

- Formuler, en dialogue, une volonté d'apprendre et de comprendre à partir... :
 - de ses propres perceptions et pensées;
 - des perceptions et pensées des uns et des autres.

- S'approprier un questionnement.

- Émettre des hypothèses.

- Garder des traces individuelles et/ou collectives.

ATTENDUS

P5-P6

À partir de supports religieux et/ou profanes :

- relever les bizarreries, les invraisemblances...;
- en dialogue*, transformer ce relevé en questionnement, en objet de recherche;
- en dialogue, relever les points de vue et préjugés différents que l'on peut avoir et passer de ce constat à un questionnement (par exemple, « Pourquoi est-ce que j'apprécie ce personnage alors que toi, tu ne l'aimes pas ? »).

P5-P6

Poser une question pour apprendre et comprendre à partir de la découverte de documents iconographiques, de textes bibliques ou profanes, et/ou de faits de vie... :

- exprimer ce que j'en perçois, ce que je peux décrire;
- exprimer ce que j'en pense;
- exprimer la différence entre ce que je perçois et ce que je 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.

P5-P6

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

Exprimer ce que je pourrais découvrir, savoir, apprendre, comprendre en formulant une question de recherche.

Intégrer les questionnements individuels dans un questionnement collectif.

P5-P6

Imaginer plusieurs réponses aux questions posées.

Imaginer des pistes et chemins de recherche pour vérifier la validité de ces réponses.

P5-P6

Garder des traces des observations, des représentations, des 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



À quoi cela sert-il de poser des questions ?

Les réseaux sociaux existent depuis toujours. Ce qui change aujourd'hui, c'est qu'ils sont davantage numérisés. Qu'est-ce que cela modifie ? La communication est amplifiée et accélérée. Les informations circulent en plus grande quantité et de manière plus rapide. Cela pose un problème nouveau pour ceux qui pensent que **la qualité et la lenteur sont des caractéristiques nécessaires au développement de la pensée critique [VT 3] [EPC 1]**. Pour entraîner sa pensée réflexive en effet, du temps est nécessaire pour la remise en question, pour que les choix posés soient davantage réfléchis, pour que l'on puisse prendre la mesure de l'éventuelle complexité des problèmes... **Apprendre aux élèves à questionner [EPC 1.1] et leur donner le temps nécessaire pour construire et formuler ce questionnement constituent donc plus que jamais un apprentissage fondamental que le cours de Religion* continue à développer.** Le but n'est pas de rejeter la rapidité et la quantité, mais de trouver un équilibre en les laissant moins seules et/ou hégémoniques*.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Formuler, en dialogue*, une volonté d'apprendre et de comprendre à partir...

- de ses propres perceptions et pensées ;
- des perceptions et pensées des uns et des autres.

Exercer la technique poubelle (cf. outil disponible sur la Salle des profs)



Mettons les éléments du support que nous venons de découvrir à la poubelle, au grenier ou en vitrine. Échangeons sur nos choix. Confrontons nos points communs et nos différences pour formuler des questions.

Jouer au journaliste



Lisons 3 ou 4 articles sur une célébrité que nous apprécions. Choisissons l'article que nous préférons. Imaginons les questions posées par le journaliste pour avoir ces informations. Listons ces questions.

Passer du constat des différences de points de vue au défi de formuler des questions [VT 3]



Conte traditionnel hindoux des 6 aveugles et l'éléphant.

(cf. [P3-P4 1.1]) Constatons l'existence de points de vue différents. Utilisons ces différences pour formuler notre question de recherche. Donnons-lui par exemple la formule suivante : « **Pourquoi... alors que... ?** ».

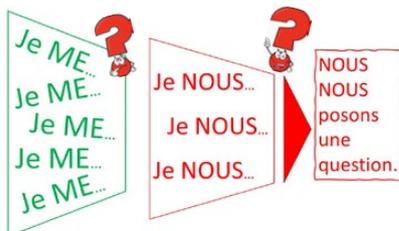
Passer d'une question en « Je » à une question en « Nous » [VT 1]



Individuellement, formule une question qui t'intéresse. Par groupe de 3, essayez de formuler une nouvelle question qui **vous** intéresse. En groupe classe, formulons une question qui **nous** intéresse.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Piste pour que la question posée soit la plus partagée possible...



Slogan du cours de religion pour cette année

Interrogeons nos différences pour réfléchir ensemble



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- pratiquer les questionnements philosophique et théologique : s'étonner, se questionner ;
- identifier et analyser une question relative au religieux dans ses différentes composantes : qui, quoi, où, quand, comment et surtout pourquoi.

1.2 Pratiquer le questionnement philosophique : s'étonner, se questionner



SAVOIRS

- ✓ Questionnement de sens* et questionnement de fait.
- ✓ Conversation*, dialogue*, délibération*, débat*. [2.2.1]

ATTENDUS

P5-P6	Caractériser un questionnement de sens et un questionnement de fait. Distinguer différents types de questionnement de sens (pour quoi et pourquoi, par ex.).
P5-P6	Distinguer et caractériser différents types d'échanges oraux qui permettent de (se) questionner ensemble.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Distinguer un questionnement de sens et un questionnement de fait.
- ➔ Se confronter à un ou des supports inducteurs de questionnement et formuler des questions de recherche.

P5-P6	<p>Construire les caractéristiques de différentes questions pour les classer. Distinguer différents types de questionnement de sens (pour quoi et pourquoi par exemple), y compris à partir de supports bibliques et/ou artistiques.</p> <p>Formuler une ou des questions de recherche en expliquant (si nécessaire et/ou demandé par autrui) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pourquoi on la trouve intéressante ; • pourquoi on a envie de dialoguer avec d'autres à son sujet.
--------------	---

- ➔ Aborder les questions de manière complexe.

P5-P6	<p>Lors d'un échange ou d'une réflexion commune pour éclairer une question de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> • illustrer sa pensée par des exemples ; • pratiquer l'imagination ; la (re)mise en question de lieux communs, la confrontation des points de vue ; • exprimer les fondements/sources de son point de vue ; • essayer d'exprimer ses idées de la manière la plus claire possible.
--------------	--

- ➔ Pratiquer la délibération. [2.2.1]

P5-P6	Participer à un échange oral collectif orienté par le souci de trouver ensemble la meilleure solution possible à un problème, la réponse la plus raisonnable* possible à une question.
--------------	--

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

P5-P6	En fin d'exploration commune d'un questionnement, exprimer de manière verbale ou non verbale l'(éventuelle) évolution de sa pensée.
--------------	---

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique
- EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS

Te rappelles-tu un cours intéressant ? Oui, quand on pouvait débattre. Ah bon ?

Les élèves sont nombreux à apprécier d'avoir la possibilité de parler. Ils aiment se sentir reconnus comme dignes de pouvoir s'exprimer [VT 1]. Mais il y a expression et expression, débat* et débat... Entre dire de l'autre qu'il est stupide et lui exprimer qu'on ne comprend pas bien ce qu'il a dit ou ce qui se passe, il y a de la marge. De même, entre vouloir convaincre les autres qu'on a la meilleure idée et proposer son idée aux autres pour voir comment ils vont réagir, il y a aussi un gouffre.

Comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, les élèves vont être mis en situation d'échanger oralement sur des questions qui les intéressent, qu'ils se posent de manière authentique et au sujet desquelles ils ne partagent sans doute pas tous les mêmes avis. Au-delà de cette pratique et en s'appuyant sur leur vécu, ils pourront alors **prendre du recul et analyser** [VT 3] [EPC 4.1] si cela a davantage pris la forme de la conversation*, du **dialogue***, de la **délibération*** ou, à l'opposé, du **débat**. (Lipman, 2003)

PISTE POUR L'APPRENTISSAGE

Conversation, dialogue, délibération, débat
Aborder les questions de manière complexe

Pratiquer un **atelier philo-théo** à partir d'un album jeunesse, distinguer, illustrer les différentes modalités de la conversation



Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



Réalisation de flashcards avec les élèves

Partager ses idées et exprimer les points communs et les différences.

Chercher ensemble une réponse originale sans écraser les autres.

Convaincre l'autre que j'ai raison.

Dialoguer



Délibérer



Débattre



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer deux démarches : entrer dans l'intelligence d'une pensée, d'une tradition*, d'une foi* et en rendre compte d'une part, et entrer en dialogue d'autre part;
- pratiquer les questionnements philosophique et théologique : s'étonner, se questionner.

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



SAVOIRS

✓ Langage factuel et langage* symbolique. [4.3]

✓ Virtuel* et réel*.

ATTENDUS

P5-P6

Caractériser le langage factuel.
Exprimer que tout symbole comporte au moins deux dimensions : réalité matérielle et signification.

P5-P6

Caractériser et comparer virtuel et réel.

SAVOIR-FAIRE

→ Distinguer et articuler les langages factuel et symbolique.

P5-P6

Repérer si une image, un texte, un discours... exprime un fait concret, une réalité.
Repérer si une image, un texte, un discours exprime aussi une idée et/ou des sens*.

→ Produire un langage factuel.

→ Produire un langage symbolique.

P5-P6

À partir de supports variés, décrire ce que la chose est (les faits) **ET** exprimer ce qu'elle peut signifier (le sens).
Produire une expression symbolique* (texte, dessin, poésie, métaphore, danse...).

→ Distinguer et articuler les langages factuel et symbolique dans les supports religieux en général, et récits bibliques en particulier. [3.1.3]

P5-P6

S'interroger sur la vérité/réalité des récits religieux.
Progressivement et avec l'aide de l'adulte, s'interroger sur le sens de ces supports et récits religieux.
Distinguer le donné factuel et le questionnement de sens que celui-ci permet, à partir de paraboles par exemple.

→ Distinguer le virtuel du réel.

P5-P6

Distinguer ce qui existe déjà et ce qui n'existe pas ou pourrait exister.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

1. TRAVAILLER UNE QUESTION RELATIVE AU RELIGIEUX

BALISES ET SENS



Madame, est-ce vrai qu'on n'a jamais marché sur la lune ?

Le complotisme a toujours existé. L'originalité aujourd'hui est qu'il dispose de moyens de communication qui le rendent plus efficace [FMTTN 7:1]. En quoi le cours de Religion* peut aider à questionner cet état de fait ? Pendant près de 2000 ans, le christianisme a nourri l'esprit critique, a invité à faire des liens entre les faits qui sont réels et observables, et le sens* que l'on peut leur attribuer. Par exemple, des personnes ont écrit que Jésus a fait des miracles. Que ce texte existe est un fait visible dans la Bible. Que peut-on savoir de la réalité de ce qui est raconté ? Pourquoi ces personnes ont-elles écrit cela et pourquoi l'ont-elles écrit comme cela ? Cela est davantage une question de sens nourrie par 2000 ans de commentaires.

En structurant un apprentissage qui distingue et articule des données factuelles et leur signification, le cours de Religion contribue à la formation de l'esprit critique [VT 3]. Les élèves apprendront ainsi la nécessité de se poser au moins deux questions pour essayer de comprendre les messages qui leur sont adressés. Ce que l'on me dit est-il vrai et pourquoi me le dit-on ?



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer et articuler les langages* factuel et symbolique dans les supports religieux en général, et récits bibliques en particulier [3.1.3] [VT 3]

Étape 1: stimuler un questionnement sur le complotisme [EaM]



Avez-vous déjà entendu parler des personnes qui disent que les êtres humains n'ont jamais marché sur la lune... ?

Qu'en pensez-vous et surtout, quelles questions cela vous pose-t-il ?

Étape 2: évoquer la distinction entre les types de langage factuel et symbolique apprise en P3-P4 [1.3-3.1.2]



Rappelons-nous ce que nous avons appris les années précédentes.

Un langage descriptif est...
On l'utilise pour...

Un langage symbolique est...
On l'utilise pour...

Étape 3: distinguer « prouver » et « interpréter des signes »



Jésus ressuscite Lazare.

Comment appelons-nous nos démarches lorsque nous essayons de savoir si quelque chose est vraie ?

Comment appelons-nous nos démarches quand nous essayons de comprendre ce qui a été exprimé ?

Étape 4: appliquer l'apprentissage réalisé à un texte biblique



Découvrons un texte inconnu et posons-nous deux questions: que peut-on savoir de ce qui est vrai ? Que peut-on savoir des intentions de celui qui raconte ? [3.3.9 (2/2)]

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

langage factuel	langage symbolique
<ul style="list-style-type: none"> • Je cherche des preuves. • J'essaie d'avoir des informations sur les faits. • ... <p>De quoi puis-je avoir des preuves ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je cherche une signification. • J'essaie de comprendre le sens. • ... <p>Quel sens ? Pourquoi dit-on cela ?</p>

Pour découvrir un texte biblique : éviter une question pour en poser deux autres

C'est vrai ou faux ?

De quoi pouvons-nous avoir des preuves ?

Pourquoi est-ce raconté ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer et articuler le champ scientifique et le champ religieux ainsi que le langage propre à chacun de ces champs ;
- travailler le langage religieux en mettant en lumière sa dimension symbolique* (dans les deux sens du mot symbole).

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



SAVOIRS

✓ Culture*.
Conviction*.
Pluralisme*.

ATTENDUS

P5-P6

Exemplifier et définir les concepts de culture, conviction et pluralisme.

✓ Interculturel*
et multiculturel.
Interconvictionnel
et multiconvictionnel.

P5-P6

Distinguer interculturel et multiculturel.
Distinguer interconvictionnel et multiconvictionnel.

SAVOIR-FAIRE

→ Observer la diversité
culturelle et identifier
la manière dont elle est
vécue.

P5-P6

À partir du vécu des élèves et de témoignages :

- identifier et exprimer des différences et similitudes entre les différentes traditions* culturelles (familiales, religieuses et convictionnelles) ;
- relier la manière de vivre ces traditions culturelles aux concepts suivants :
 - ▣ Monoculturel/Interculturel/Multiculturel ;
 - ▣ Mono-convictionnel/Interconvictionnel/Multiconvictionnel.

→ Comprendre
une tradition religieuse
à partir de quelques
exemples de son
expression artistique.
[3.3]

P5-P6

Observer des traces du patrimoine* liées à différentes convictions ou traditions, exprimer ses caractéristiques et (se) questionner.
Organiser une recherche et/ou une rencontre afin d'explorer le questionnement né de l'observation du patrimoine.

→ Découvrir les enjeux
de la solidarité
internationale,
notamment Nord/Sud.
[3.2.3 - 4.1.1]

P5-P6

À partir de supports variés, identifier et exprimer des différences et similitudes entre les conditions de vie ici et ailleurs.
Découvrir des exemples de solidarité internationale et les formes qu'elles prennent.

Liens possibles vers EPC :

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

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

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

BALISES ET SENS

Pourquoi vouloir aider les pauvres là-bas alors qu'il y a aussi des pauvres ici ?

Cette question très choquante ne laisse pas insensible. On ne peut nier qu'elle habite certaines des croyances sociales de nos contemporains. Celles-ci se trouvent donc peu ou prou dans la tête de nos élèves. Dans le cadre du cours, ces croyances peuvent ouvrir la porte à une possible réflexion.

De manière générale, le cours de Religion* est un lieu privilégié pour interroger et réfléchir de manière posée et raisonnable* ses convictions*. Et ceci constitue un complément nécessaire aux invitations faites aux élèves à s'engager concrètement dans des actions solidaires et justes.

Dans le cadre de l'apprentissage illustré ci-dessous, l'**objectif** est de découvrir une association active dans le domaine de la solidarité [SH 3.1.1 - 3.2.1], et d'**illustrer que les logiques d'exclusion et de paupérisation sont les mêmes ici et ailleurs, comme les logiques solidaires aussi...** [VT 6]

PISTE POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir les enjeux de la solidarité internationale, notamment Nord/Sud [3.2.3 - 4.1.1]

Découvrir la manière dont une ou des associations mettent concrètement en œuvre la solidarité ici et/ou là-bas [VT 5]



Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Associations solidaires	Contextes	Activités et conséquences
 1961: première campagne par Caritas Catholica	<ul style="list-style-type: none"> • Pauvreté • Famine • Manque de logements... 	<ul style="list-style-type: none"> • ... • promouvoir et défendre l'agriculture paysanne durable par des démarches citoyennes.
 1958 par le prêtre dominicain belge Dominique Pire 
 1964:	Lèpre, tuberculose et autres maladies qui touchent en particulier les communautés les plus vulnérables.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- pratiquer le dialogue* œcuménique, interreligieux et interconvictionnel* ;
- comprendre les mécanismes qui concourent ou non à l'établissement d'une justice sociale pour tous et au respect des droits de l'homme.

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel



2.2.1 Pratiquer le dialogue

SAVOIRS

- ✓ Conversation*.
- Dialogue*.
- Délibération*.
- Débat*.
- [1.2]

ATTENDUS

P5-P6

Distinguer les concepts de conversation, dialogue, délibération, débat comme modalités de rencontre entre personnes de convictions* différentes.

- ✓ Préjuger* et juger*.

P5-P6

Exemplifier et distinguer l'acte de préjuger et l'acte de juger.

SAVOIR-FAIRE

- Pratiquer le dialogue.

P5-P6

Dans une recherche commune :

- exprimer ce que je pense, ce à quoi je tiens;
- écouter ce que les autres pensent, ce à quoi ils tiennent;
- confronter les expressions des uns et des autres;
- poser des questions à ses pairs et écouter les réponses;
- écouter les questions de ses pairs et y répondre/réagir.

- Observer et analyser des échanges oraux.

P5-P6

Pratiquer des échanges oraux et les analyser au regard de la distinction entre :

- converser, dialoguer, délibérer et débattre [1.2];
- préjuger et juger.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS

Quoi Monsieur, on ne peut pas vraiment dire ce qu'on pense ?

Ai-je le droit de penser que les enseignants aiment apprendre, que les pré-adolescents sont plus indépendants que les 6-8 ans, que les croyants pensent parfois à Dieu et que le café espresso est agréable à boire en Italie ? Si on en croit certains titres, nous ne devrions pas avoir ce droit. « Dire non aux préjugés ! » « Le préjugé est une erreur de raisonnement », « À bas les préjugés ». Inutile ici de poser la question si le fait de « dire non aux préjugés » n'est pas une affirmation elle-même habitée de certains préjugés !

Concrètement, les apprentissages illustrés ci-dessous **n'ont pas comme objectif de faire du moralisme contre les préjugés, [EPC 1.2] mais plutôt d'apprendre ce qu'ils sont, de reconnaître leur utilité pratique, de construire leurs possibles limites et dangers, surtout lorsqu'ils se transforment en stéréotypes et/ou en jugements* définitifs [VT 1-3].**

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Préjuger* et juger*. Exemplifier et distinguer l'acte de préjuger et l'acte de juger [VT 3]

Étape 1: s'interroger sur les jugements de faits



Observons ce « timbre ».
Dialoguons et posons-nous des questions sur son titre.
À partir de quand pouvons-nous être assurés d'exprimer ce qui est/existe, d'exprimer un jugement de fait correct ?

Étape 2: être sujets de préjugés* et/ou jugements de fait et s'interroger [VT 1]

Aimons-nous être considérés comme rapides ?

Aimons-nous être considérés comme non rapides ?

Aimons-nous être considérés parfois comme rapides et parfois comme lents ?

Réponds individuellement aux questions.
Comment nous sommes-nous sentis en répondant à ces questions ?
Pourquoi n'aimons-nous pas trop être jugés par les autres alors qu'on les juge souvent ?

Étape 3: caractériser les actes de préjuger et de juger, leurs intérêts et limites

Que dit un kangourou albinos quand il rencontre un kangourou brun... ?



Qu'est-ce qu'un préjugé, quels sont ses intérêts et ses limites ?
Qu'est-ce qu'un jugement de fait, quels sont ses intérêts et limites ?

Étape 4: prolonger en réfléchissant aux éventuelles implications éthiques* des préjugés



Suis ce QR code et tu arriveras dans une salle qui te permettra d'obtenir du matériel pour réfléchir aux liens entre les préjugés et les stéréotypes.
Belles découvertes et surtout, bonnes réflexions.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

	Préjugé	Jugement de fait
Caractéristiques	Action spontanée basée sur des expériences (personnelles ou de groupe) précédentes	Action qui prend du temps, notamment, pour vérifier des impressions liées aux premières expériences
Intérêt	Pratique dans la vie quotidienne, permet de prévoir en fonction des expériences précédentes	...
Limites et dangers

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer la personne et les idées qu'elle exprime;
- éviter les écueils du dogmatisme moral (aucun doute n'est admis) et du relativisme moral.

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel



2.2.2 Pratiquer le dialogue entre convictions religieuses et non religieuses

SAVOIRS

✓ Différentes manières d'exprimer ses convictions*.

✓ La règle d'or.

ATTENDUS

P5-P6

Exemplifier et définir des manières d'exprimer ses convictions: athée*, agnostique*, croyant.

P5-P6

Dégager le sens* de la « règle d'or » présente dans diverses traditions* philosophiques et religieuses.

SAVOIR-FAIRE

➔ Découvrir une pluralité de manières d'exprimer ses convictions.

➔ S'ouvrir au dialogue* interconvictionnel*.

➔ Découvrir le caractère pluraliste* de certaines associations.

[3.2.3]

P5-P6

À partir de supports divers (dont des récits de vie):

- découvrir l'expression de convictions;
- identifier leur diversité et leurs évolutions en utilisant deux axes reliant:
 - croyance et non-croyance;
 - certitude et doute;
- observer si elles sont vécues avec ou sans questionnement.

P5-P6

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

- dialoguer pour appréhender collectivement le sujet, ses composantes convictionnelles et formuler des 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;
- vérifier la cohérence entre la manière de vivre de (non-)croyants et la règle d'or.

P5-P6

Identifier des associations (Oxfam, Saint-Vincent-de-Paul, MSF...), leurs actions et leur orientation convictionnelle, pluraliste ou non.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

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

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

BALISES ET SENS



Être croyant aide-t-il à faire la paix ou la guerre ?

D'un côté, les enquêtes internationales (www.worldvaluessurvey.org, 2023) montrent que le fait d'être croyant a une incidence positive sur la moralité des personnes. Les croyants sont statistiquement moins responsables de comportements inciviques, ont davantage d'engagements pour des causes solidaires... D'un autre côté, on entend aussi un discours selon lequel il y aurait moins de guerres et d'attentats s'il n'y avait pas de religions*. Que penser et comment le cours de Religion peut-il aider les élèves à habiter avec recul réflexif ce paradoxe apparent ?

Les apprentissages ci-dessous montrent deux vertus.

1. Le cours de Religion y apparaît comme un lieu privilégié où ces affirmations peuvent être exprimées et questionnées dans un climat bienveillant propice à la réflexion commune et raisonnable*.
2. Un outil est construit pour aider les élèves à comprendre qu'il existe effectivement différentes manières d'être croyants ou non-croyants... **Utiliser cet outil comme une paire de lunettes pour observer le monde et les discours sur la religion aide à nourrir une attitude réflexive [VT 1-3].**



PISTE POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir une pluralité de manières d'exprimer ses convictions*

Remplir le **questionnaire** (accessible grâce au QR code ci-dessous) et interpréter son résultat



Tu vas rejoindre les scientifiques du monde entier qui essaient de comprendre les différentes manières de vivre avec une religion ou sans.



A	Tout à fait d'accord	
B	Plutôt d'accord	
C	Ni d'accord ni pas d'accord	
D	Plutôt pas d'accord	
E	Tout à fait pas d'accord	

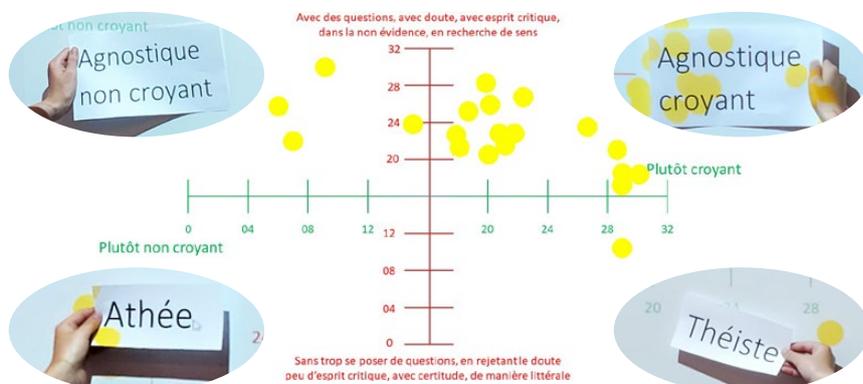
Remplis d'abord le questionnaire de manière anonyme.

Observe les résultats, interroge-toi et entre dans une démarche d'interprétation en dialogue* avec les autres.

Essayez d'exprimer avec vos mots ce que signifie chaque espace du graphique.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Quand nous aurons devant nous le graphique avec tous les points jaunes de la classe, nous pourrions alors nommer plus précisément ses 4 grandes zones...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dépasser les clivages religieux et idéologiques;
- repérer les grands courants politiques, idéologiques et sociaux.

2.2 Pratiquer le dialogue interconvictionnel



2.2.3 Pratiquer le dialogue entre religions monothéistes

2.2.4 Pratiquer le dialogue œcuménique

SAVOIRS

- ✓ Le nom de religions* monothéistes et quelques-unes de leurs caractéristiques communes et distinctes.

- ✓ Le nom de confessions chrétiennes et quelques-unes de leurs caractéristiques communes et distinctes.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ S'ouvrir aux courants religieux monothéistes.
- ➔ S'ouvrir aux différentes confessions chrétiennes.

- ➔ Observer les influences des religions monothéistes dans le patrimoine* et dans certaines cités historiques. [3.2.1 - 3.3]

- ➔ Observer des caractéristiques communes et des caractéristiques distinctes du patrimoine des confessions chrétiennes.

ATTENDUS

P5-P6

Nommer trois religions monothéistes : judaïsme, christianisme, islam.
Identifier des caractéristiques communes (par ex. une référence au personnage d'Abraham) et des caractéristiques spécifiques.

P5-P6

Qualifier les confessions chrétiennes (par ex. catholique, protestante, orthodoxe...)
Identifier quelques caractéristiques communes (par ex. une référence à Jésus-Christ*) et quelques caractéristiques spécifiques.

P5-P6

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

- dialoguer pour appréhender collectivement le sujet, ses composantes convictionnelles et formuler des 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.

P5-P6

Sur la base de supports variés intégrant des traces du patrimoine religieux lointain (par ex., Cordoue, Jérusalem, Istanbul...) et/ou proche (villes et villages), repérer des caractéristiques des trois religions monothéistes.

P5-P6

Sur la base de supports variés et/ou de visites sur le terrain, repérer des caractéristiques de religions chrétiennes.

Lien possible vers EPC :

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

« Monsieur, c'est quoi un analphabète spirituel* ? »

Le vécu religieux des êtres humains a laissé et laisse encore des traces observables. Cela reste une motivation pour le tourisme et le dépaysement. Le cours de Religion* peut se saisir de ces richesses pour inviter les élèves à découvrir différentes religions [VT 1]. Leur patrimoine*, propre ou partagé, témoigne de rencontres tantôt sereines, tantôt conflictuelles. Dans certaines villes, chaque religion dispose de ses lieux. Dans d'autres, les bâtiments sont identiques mais leur affectation a changé au cours du temps avec, parfois, des évolutions architecturales...

Pour utiliser ce patrimoine, deux stratégies sont possibles : partir de l'observation pour faire naître des questions et/ou partir de questions pour enrichir, guider l'observation [VT 2].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Observer les influences des religions monothéistes dans le patrimoine et dans certaines cités historiques

Étape 1 : observer la peinture de la salle constantine des musées du Vatican et se questionner



Le Triomphe du christianisme (1585), Sala di Costantino, Vatican

Observe l'œuvre.

Utilisons ensuite la technique de questionnement.

[1.1, piste 4]

Formule une question qui t'intéresse.

Par groupe de 3, formulez une nouvelle question qui vous intéresse.

En groupe classe, formulons une question qui nous intéresse tous, ou presque.

Étape 2 : chercher des réponses sur la manière dont les religions cohabitent grâce à l'observation du patrimoine (local et/ou de grandes villes historiques)

<https://www.youtube.com/watch?v=597FFBeCs8U>



Pour éclairer notre question de recherche :

- récoltons l'information (visite, Internet, personnes ressources, bibliothèque...);
- sélectionnons nos informations;
- découvrons le patrimoine de différentes religions dans notre environnement ou dans de grandes villes telles que Rome, Istanbul, Cordoue, Jérusalem...;
- présentons-les;
- évaluons la qualité de nos présentations.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Istanbul

Est-ce...

... une mosquée ?

... un musée ?

... une église ?

... une basilique ?

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- pratiquer le dialogue* œcuménique, interreligieux et interconvictionnel*;
- situer les œuvres dans le contexte où elles ont été produites; étudier les rapports entre cadre historique, social, religieux, etc. et production artistique.

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

SAVOIR

✓ Les regroupements de livres différents dans la Bible.

ATTENDUS

P5-P6

Découvrir des regroupements de livres et leurs intitulés dans différentes Bibles (Torah* ou Pentateuque*, livres historiques ou premiers prophètes*, livres sapientiaux* ou de sagesse, évangiles*, épîtres...).

S'interroger sur les points communs et les différences.

Structurer le sens* de ces intitulés et regroupements.

SAVOIR-FAIRE

→ Maitriser les références bibliques pour retrouver un texte, en version numérique et/ou physique.

P5-P6

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

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

→ Constaté les traductions* différentes d'une même référence et s'interroger, notamment sur ce concept de traduction*.

P5-P6

Avec l'aide de l'adulte, observer les similitudes et les différences dans les traductions trouvées d'une même référence.

S'interroger sur ces similitudes et différences.

Structurer les richesses et limites de la traduction.

→ Distinguer les différents usages du mot bible.

P5-P6

Repérer différentes utilisations du mot bible (par exemple la bible du fleuriste, la bible du tricot...), les points communs et les originalités avec la Bible des chrétiens*.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

Pourquoi les traductions* de la Bible ne sont-elles pas toutes les mêmes ?

La question est essentielle et l'exercice est souvent amusant.

Question essentielle: dans l'histoire, nous savons que la lecture de textes aussi fondamentaux que la Bible, que certains considèrent comme sacrés, a servi pour le meilleur comme pour le pire. « Qu'est-il écrit ? » et, surtout, « Comment interpréter ces textes bibliques ? » constituent les questionnements essentiels [VT 3].

Question amusante: quand quelqu'un lit un texte biblique et que l'on a devant les yeux une autre traduction du même texte, on se rend compte de différences et cela peut faire naître un joyeux questionnement.

Les pistes ci-dessous permettent ce **questionnement**, et le nourrissent ensuite par l'**apprentissage de ce que signifie le fait de « traduire »**. Le QR code ci-après illustre une manière transversale dont ce sujet essentiel pour l'esprit critique peut être abordé avec le Français.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Constater les traductions différentes d'une même référence et s'interroger, notamment sur ce concept de traduction*

Étape 1: découvrir des traductions différentes d'un même passage d'évangile* et formuler des questions



Dialogue entre Pierre et Jésus.

Vous avez reçu une version du même récit (Jn 21, 15-17) dans des bibles différentes (avec ou sans images, en BD ou pas, adaptés pour enfant ou pas...), vous allez essayer de suivre la lecture que je vais en faire dans ma version.

Partageons ensuite nos observations et questions [3.3.9].

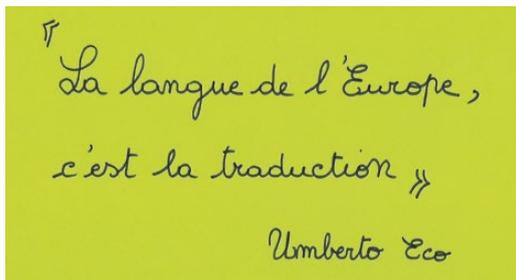
Formulons ensemble une question de recherche.

Étape 2: structurer le concept de traduction, son importance, ses limites

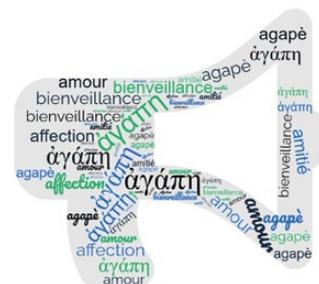


Qu'est-ce qu'une traduction ?
Quelles sont les langues d'origine dans lesquelles la Bible a été écrite ?
Pourquoi avons-nous des traductions différentes ?
Quelles sont les richesses d'avoir des traductions différentes ?
Quelles en sont les limites ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Traces de différentes traductions du mot grec ἀγάπη (Jn 21, 15-17)



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire et analyser un texte biblique;
- interroger et se laisser interroger par les sciences humaines.

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

✓ Le genre littéraire «évangile*».

✓ Les étapes du récit à dominante narrative.

✓ La Bible comme parole humaine et/ou Parole de Dieu.

ATTENDUS

P5-P6 Identifier des caractéristiques du genre littéraire des évangiles.

P5-P6 Dégager les étapes du récit biblique.

P5-P6 Définir la conception chrétienne de Parole* inspirée.

SAVOIR-FAIRE

→ Identifier les similitudes et caractéristiques propres de récits bibliques relatifs à un même évènement.

P5-P6 Découvrir le récit d'un même évènement dans des livres différents de la Bible (ex. : les synoptiques*).
S'interroger sur les similitudes et les différences.
Structurer ce qui est caractéristique au récit de chacun.

→ Explorer le texte biblique.

P5-P6 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 les interactions entre les personnages/acteurs et leur évolution..

→ Dégager le sens* du texte dans son contexte culturel (géographique, historique, social, religieux...).

P5-P6 Repérer les relations entre personnages/groupes différents.
Repérer la cohérence entre les interactions des personnages et leur contexte de vie.
Repérer l'originalité ou l'incohérence entre les interactions de personnages et leur contexte de vie.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Monsieur, comment se fait-il qu'en lisant les Évangiles*, on ne découvre pas le même Jésus que celui qu'on m'a toujours présenté ?

Lus de manière littérale, sans recul réflexif, les Évangiles pourraient déranger. Le personnage de Jésus semble parfois imbu de lui-même, méprisant par rapport aux autres... Cette découverte peut être déroutante quand on n'a de Jésus qu'une **image édulcorée** proposée par des dessins animés et/ou des histoires adaptées.

En P3-P4, les élèves ont appris que les Évangiles ne sont pas un reportage journalistique; ils sont composés de témoignages de personnes convaincues qui se veulent convaincantes. Un pas de plus est réalisé ici. Il s'agit d'utiliser cette compréhension comme clé de lecture préalable pour essayer de comprendre le sens* des récits. **Paradoxalement en effet, les évangélistes mettent au centre un personnage qui ne se prenait pas pour le centre (J. Reding)**, un peu comme lorsqu'un enfant survalorise son parent qui ne se survalorise pas lui-même. L'épisode de Bartimée le montre. Jésus se met-il au centre ou est-il mis au centre par un évangéliste impressionné que l'exclu Bartimée ait pu accompagner la foule ?



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Le genre littéraire « évangile » [FR 3.3.9]

Étape 1: exprimer son ressenti à l'écoute de deux témoignages et s'interroger

Je suis le meilleur prof du monde.



Un jour, un élève a dit qu'il avait le meilleur prof du monde.

Écoutons le premier témoignage et exprimons nos ressentis [1.3.1].

Écoutons le second témoignage et exprimons nos ressentis.

Comparons nos expressions. Interrogeons-nous.

Étape 2: réaliser la même activité à partir d'un verset biblique: Jn 14, 6

Je suis le chemin, la vérité et la vie.



L'évangéliste Jean exprime que pour lui Jésus est le chemin, la vérité et la vie.

Écoutons le premier témoignage et exprimons nos ressentis.

Écoutons le second témoignage et exprimons nos ressentis.

Comparons nos expressions. Interrogeons-nous.

Étape 3: distinguer « se mettre en avant soi-même » et « être mis en avant par autrui » [VT 1]



Rappelons-nous que les évangiles sont des témoignages de personnes convaincues [3.1.2 de P3-P4].

Exprimons avec nos propres mots: « Ils ont mis au centre celui qui ne se prenait pas pour le centre ».

Étape 4: approfondir l'apprentissage réalisé dans l'étape 3



<https://www.theobule.org/video/l-aveugle-bartimee/261>

Repère dans des passages d'évangile la tension entre l'évangéliste qui met Jésus au centre et le personnage de Jésus qui met surtout les exclus au centre.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Le genre littéraire évangile

En une phrase. « C'est une manière d'écrire où on met au centre un personnage qui ne se prenait pourtant pas pour le centre. »

Ce n'est pas...



une autobiographie écrite par Jésus lui-même

un récit uniquement historique

un reportage journalistique réalisé en direct

C'est...



comme une biographie écrite par des témoins convaincus

des souvenirs d'événements qui portent du sens

des souvenirs d'abord transmis de manière orale



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- analyser des récits (...) selon des méthodes, grilles et démarches appropriées pour en dégager le sens;
- explorer le texte biblique de manière méthodique et variée.

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

✓ « Construire du sens* » en lien avec le texte biblique. [1.3]

✓ Types de questionnements. [1.2]

SAVOIR-FAIRE

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

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

→ Structurer les textes bibliques à partir des actions/interactions entre les « acteurs » et leur évolution. [3.1.2]

→ Construire progressivement du sens aux textes bibliques dans **leur** contexte. [3.1.2]

→ Construire progressivement du sens aux récits bibliques dans **notre** contexte.

→ Établir des liens entre les textes bibliques, l'année liturgique et les sacrements. [3.2.1]

ATTENDUS

P5-P6

Distinguer une lecture qui ne construit pas du sens et une lecture qui construit du sens.

Caractériser la démarche d'une lecture qui construit du sens.

P5-P6

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

P5-P6

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 de recherche en lien avec ce qui étonne, ce qui choque, ce qui surprend, ce qui intrigue, ce qui est nouveau.

P5-P6

Repérer, dans les textes bibliques, des personnages/acteurs, leurs interactions et leur évolution.
Représenter les textes au moyen de supports variés (schéma, support artistique...).

Repérer ce qui est cohérent dans le comportement des acteurs par rapport au contexte culturel et ce qui est original (non conventionnel, nouveau...).
Dégager, à partir de ces repères, un sens possible du texte.

Réaliser et exprimer progressivement des liens entre ce que le récit 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.

P5-P6

Identifier, dans les textes bibliques, des éléments liés aux fêtes liturgiques chrétiennes et aux sacrements, y rechercher* du sens.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

Madame, pourquoi il n'est pas toujours facile de dénoncer ceux qui font du mal ?

Lire la Bible est un exercice périlleux et difficile. Périlleux car on fait de nombreux usages contradictoires de ses textes. Certains se servent de la Bible pour faire la guerre et haïr les étrangers. D'autres y voient tous les ingrédients pour un engagement non violent et une lutte radicale contre toute forme de racisme. Difficile aussi car ses textes ont été écrits pour nourrir la vie de communautés* qui ont vécu il y a plus de 2000 ans... Dans ce cadre, l'apprentissage illustré ci-dessous présente deux vertus. Il montre d'une part les liens entre les textes bibliques et des questions que nous nous posons aujourd'hui, comme celle du harcèlement [EPC 4] par exemple. Mais il montre aussi un chemin nécessaire à parcourir pour réaliser des liens entre les textes bibliques et l'actualité. Utiliser le schéma didactique [Annexe 1] permet de **construire patiemment du sens* au texte biblique pour aujourd'hui**, par exemple en explorant de possibles liens entre des acteurs du harcèlement et la parabole dite du bon Samaritain.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire progressivement du sens aux récits bibliques dans notre contexte

Étape 1: observer la vidéo¹, exprimer son ressenti et ses questions [FMTTN 8.1] [VT 1]



Le Racket – Agir contre le harcèlement à l'École

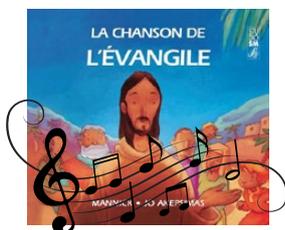
Regardons la vidéo.
Écris ce qui te déplaît, ce que tu trouves normal, ce qui t'étonne/te questionne.
Échangeons.
Gardons des traces [FR 4.3.1].

Étape 2: analyser les rôles des intervenants en vue de construire un questionnement [VT 1]



Identifie ce que font/ne font pas les personnages. Qualifie leur rôle. Quel(s) rôle(s) ne voudrais-tu pas tenir ?
Imagine les questions que se pose l'enfant qui observe [FR 3.3.5].
Formulons notre question de recherche.

Étape 3: explorer un texte biblique [Annexe 1] et actualiser son sens en lien avec le thème du harcèlement [EPC 3.1]



Découvrons, questionnons et interprétons la parabole dite du bon Samaritain (Lc 10, 30-35).
Cherchons un lien entre ce sens comme exprimé dans la chanson² et les rôles variés des témoins.

Étape 4: imaginer la suite de la vidéo en faisant des liens avec l'exploration du texte biblique



Écris une suite à cette histoire. Que ferait le personnage de l'élève caché derrière le mur ?
Le personnage de l'institutrice ?
Le personnage du garçon harcelé ? Le personnage du harceleur ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Où sont les témoins « muets » de la parabole et de la vidéo ?



Face à de la maltraitance...

Pourquoi reste-t-on muet ?

.....

Pourquoi ne le reste-t-on pas ?

.....

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- établir la structure d'un texte pour en dégager le sens ;
- cerner la dimension collective d'un acte ou d'un comportement personnel.

1. TOPPAN, S. (2012, 23 mai). *Le Racket – Agir contre le harcèlement à l'École* [Vidéo]. YouTube. BlueCut Production. Consulté le 14 avril 2023 sur <https://www.youtube.com/watch?v=6GQ6ngSIUHO>

2. MANNICK & AKEPSIMAS, J. (1994, 7 octobre). *Le bon Samaritain* [Chanson]. YouTube. Studio SM. Consulté le 14 avril 2023 sur <https://www.youtube.com/watch?v=ZOfedVt1yfY>

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. **[3.1.3]**

→ Actualiser le texte biblique en le réexprimant à travers des situations contemporaines.

ATTENDUS

P5-P6

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

P5-P6

Redire un texte biblique lu ou entendu.

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

Monsieur, quand les chrétiens* disent qu'ils croient en un Dieu tout-puissant, pensent-ils vraiment ce qu'ils disent ?

Lorsque des enfants ou des adultes pensent à Dieu, c'est aussi parfois avec un espoir de pouvoir dépasser certaines limites, être protégés contre une catastrophe ou contre un malheur, ou alors disposer d'un surplus de force ou de chance pour surmonter un défi difficile... Et cela empêche-t-il les malheurs de s'abattre et/ou les forces de manquer ? Cela empêche-t-il de s'apercevoir que les forces de ceux d'en face sont plus élevées ? Serait-ce parce qu'ils ont mieux prié ?

Ces expériences et ces questions sont parfois interprétées comme le signe que Dieu n'existe pas, ou que nous n'y pensons pas de manière adéquate ? **La découverte du personnage d'Élie permet de rencontrer quelqu'un qui se pose précisément ces questions-là.** Quelles pistes donne-t-il pour vivre avec ces questions ?

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Actualiser le texte biblique en le réexprimant à travers des situations contemporaines

Découvrir le récit d'Élie (1R 18-19) et s'interroger

Découvrons une partie du récit d'Élie à partir d'une vidéo, d'une œuvre d'art, du texte... Interrogeons-nous.

Ex. : Dieu est-il capable d'allumer un immense feu ou bien est-il plutôt absent ?

https://www.youtube.com/watch?v=IXpkg_vC7MI



1. Questionner

Interpréter 1R 19, 1-12

Que pourrait signifier le fait que Dieu ne se trouve ni dans le tonnerre, ni dans le feu, ni dans le tremblement de terre ?
Que pourrait signifier le fait que Dieu est présent dans le souffle inaudible ?



2. Interpréter/comprendre

Actualiser l'interprétation du récit [VT 3]

Nous avons été frappés par le fait que Dieu et Élie changent de comportement.



Cherchons une actualisation de ce que nous avons découvert :

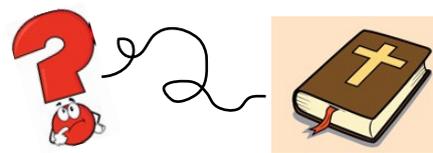
- à ceux d'Élie et Dieu en 1R 18 ;
- à ceux d'Élie (dans la caverne) et Dieu en 1R 19.

4. Actualiser

Schéma didactique

Lier question et interprétation

Quels liens peut-on faire entre les questions posées à l'étape 1 et les réflexions de l'étape 2 ?



3. Lier interprétation et question

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Exemple actuel d'évolution dans la manière d'être croyant / non croyant



Ma tante semble plus croyante depuis que tonton est décédé...

Utilisons l'outil construit (voir [2.2.2]) pour représenter l'évolution d'Élie dans sa manière de croire.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire et comprendre un récit à la lumière de l'alliance ;
- distinguer le langage factuel et le langage* symbolique.

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.

✓ L'organisation de l'Église catholique.

SAVOIR-FAIRE

➔ Découvrir l'Église à travers l'observation d'une ou plusieurs églises.

➔ Découvrir l'Église à travers des rencontres.

➔ Découvrir des bâtiments liés au catholicisme, s'interroger (utilisation, architecture, mobilier...) et réaliser une recherche pour éclairer le questionnement.

[3.3]

ATTENDUS

P5-P6

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

P5-P6

Reconnaitre la « triple* responsabilité » conférée aux baptisés dans l'Église catholique.
Identifier des personnes qui assument cette « triple responsabilité » au sein de l'Église catholique, au niveau local (paroisse) et/ou plus global (diocèses, dont celui de Rome).

P5-P6

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.
Faire des liens entre la vie ecclésiale et la vie d'autres communautés/ groupes sociaux (école, groupes sportifs, vie communale, CPAS...).

P5-P6

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

P5-P6

Observer un ou des bâtiments liés au catholicisme (visite, réelle* ou virtuelle*, photo...), s'interroger et interroger.
Élaborer des similitudes et différences entre des bâtiments liés au catholicisme.
Exprimer l'origine et le rôle historique des éléments observés dans un bâtiment lié au catholicisme.
Élaborer des similitudes et différences entre des églises et d'autres bâtiments religieux ou profanes.
Comparer des églises en fonction de leur date de construction (architecture...).

Lien possible vers EPC :

EPC 3.1: Comprendre les principes de la démocratie

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Madame, la religion*, c'est parfois rigolo. On voit peu de chefs qui sont des femmes, mais les hommes chefs portent quand même des robes...

Les questionnements sur le genre sont désormais à l'ordre du jour [EPC 2.1]. Heureusement, il est de plus en plus acquis que ces questions sont déjà prégnantes chez les élèves. Cela a le mérite de poser la **question essentielle et difficile des relations entre les êtres humains dans leur diversité** [EPC 2.2]. Et les religions en général, et le christianisme en particulier, sont convoqués à ces discussions, à la barre des accusés, et parfois aussi comme témoin pour partager les richesses de leur sagesse réflexive. Quels sont les apports des traditions* religieuses sur ces questions ? Les apprentissages illustrés ci-dessous permettent de découvrir une **originalité évidente mais peu mise en avant par le christianisme**. Les hommes et les femmes, les filles et les garçons y sont en effet accueillis avec une fête tout à fait semblable, lors de laquelle tous reçoivent les mêmes responsabilités... de baptisés ! [VT 1]



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Reconnaitre la « triple* responsabilité » conférée aux baptisés dans l'Église catholique

Étape 1: **s'interroger** sur le rôle des religions par rapport à l'égalité fille/garçon [EPC 3.1]



Plongeons-nous dans ce bain d'images.

Choisissons-en une qui montre un élément qui nous plait et une autre un élément qui nous déplaît.

Dialoguons sur nos choix et interrogeons-nous (entre autres sur les liens entre les religions et l'égalité homme/femme, fille/garçon).

Étape 2: lire le rituel du saint chrême des chrétiens* et **s'interroger**



Cherchons dans le rituel du baptême chrétien les indications spécifiques pour les filles et celles pour les garçons.

Comparons-les (🤔) et interrogeons-nous.

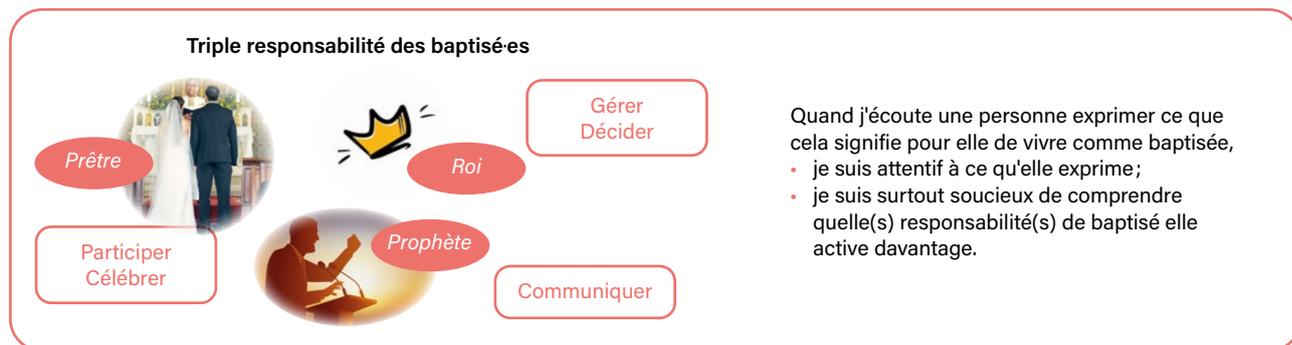
Que signifie le fait que tous les baptisés aient la responsabilité de prêtre*, prophète* et roi* ?

Étape 3: **rencontrer/interviewer des chrétiens aux responsabilités à priori différentes** [VT 5]



Si une personne accepte de nous parler d'une vie de baptisé, préparons notre entretien. Donnons-lui l'occasion de se présenter et puis, recueillons ce qu'elle souhaite nous exprimer de la vie de baptisé... Soyons attentifs à bien entendre ce qui est dit, et aux liens avec les trois responsabilités du baptême.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- observer et analyser le « matériel » rituel (gestes, symboles, paroles) pour entrer dans l'intelligence d'une célébration chrétienne ;
- reconnaître l'Église comme communauté* de témoignage et de service au monde.

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

✓ Les célébrations catholiques (y compris celles de sacrement).

✓ Pâques.

SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir des célébrations chrétiennes et leur sens.

→ (Re)découvrir des sacrements et leur signification.

ATTENDUS

P5-P6

Définir le sens* des célébrations catholiques en lien avec leur origine et/ou leur finalité.

Associer les célébrations catholiques aux passages qu'elles accompagnent.

P5-P6

Exprimer le sens de la fête de Pâques et son lien avec les célébrations catholiques.

P5-P6

Observer une ou des célébrations chrétiennes, s'interroger et interroger. Élaborer des similitudes et différences entre ces célébrations chrétiennes et d'autres fêtes.

Construire et exprimer le sens de ces célébrations, notamment en lien avec leur origine, leur place dans l'année et/ou le passage qu'elles accompagnent.

P5-P6

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

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

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS

Qui c'est le plus fort ? Le mal ou le bien ? Pourquoi cherchez-vous parmi les morts celui qui est vivant ?
(Lc 24, 5)

La fête la plus importante pour les chrétiens* est la fête de Pâques. Elle est centrale car elle fête la résurrection. Voilà bien un mot qui est commun, souvent utilisé. Il soulève aussi de nombreuses questions et il n'est pas toujours facile d'en saisir le sens*, et/ou d'en exprimer un qui soit audible pour les auditeurs. Pour explorer ce questionnement, l'apprentissage illustré ci-dessous met en recherche à partir **d'éléments symboliques* de la plus grande fête chrétienne de l'année.**

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des célébrations chrétiennes et leur sens

Étape 1 : observer le début de la veillée pascale et s'interroger sur son sens



Observez cette image (ou une courte vidéo).
Imaginons un maximum d'hypothèses sur ce que signifie pour les chrétiens le fait d'allumer un feu dans la nuit ?
[3.3.3]
Confrontons nos idées et interrogeons-nous ?

Étape 2 : construire une symbolique de ce premier moment de la veillée pascale



Pour nous, la nuit peut représenter...
Pour les chrétiens, la nuit représente aussi...
Pour nous, la lumière représente...
Pour les chrétiens, la flamme/ lumière représente aussi...

Étape 3 : utiliser la symbolique de la nuit et de la lumière pour chercher du sens à la fête de Pâques

Utilisons ce que nous avons construit lors de l'étape 2 afin d'exprimer un sens de la fête de Pâques **[EPC 4]** pour les chrétiens.

Croire en la résurrection, c'est aussi...

Croire en la résurrection, c'est s'engager pour que la violence qui tue le juste n'ait pas le dernier mot.

Étape 4 : découvrir une autre fête chrétienne, construire son sens et son lien avec le sens de Pâques



Découvrons l'Épiphanie **[P3-P4 3.1.3]**.
Évoquons ou construisons un sens de cette fête.
Cherchons un lien avec le sens que nous avons construit pour la fête de Pâques.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces de la recherche* de sens de la fête de Pâques pour les chrétiens.



Pâques et les autres célébrations chrétiennes

Pâques	En un mot : Résurrection de Jésus	Sens ? S'engager pour que la violence envers les fragiles n'ait pas le dernier mot
Épiphanie	Visite des mages, manifestation de la divinité	Reconnaissance de Dieu dans un bébé fragile...
...
...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- observer et analyser le « matériel » rituel (gestes, symboles, paroles) pour entrer dans l'intelligence d'une célébration chrétienne;
- reconnaitre l'Église comme communauté* de témoignage et de service au monde.

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 dynamique relationnelle de la prière chrétienne.

✓ La vie* monastique.

✓ Spiritualité* et religion*.

SAVOIR-FAIRE

→ Analyser le Notre Père au regard des trois dimensions de la prière chrétienne.

→ Découvrir des chrétiens* d'hier et d'aujourd'hui engagés dans une vie de communauté* religieuse.

→ Analyser des pratiques religieuses.

→ Découvrir, s'interroger et comprendre la référence aux saintes et saints dans l'Église catholique.

→ Analyser des prières.

ATTENDUS

P5-P6

Identifier trois dimensions de la prière chrétienne : nourrir la relation :

- aux autres et/ou communautaire ;
- à soi ;
- à Dieu.

P5-P6

Relever les dimensions essentielles de la vie monastique dans le christianisme.

P5-P6

Définir et distinguer la religion et la spiritualité.

P5-P6

Repérer, au sein des phrases du Notre Père, celles qui signifient davantage une nourriture de :

- la relation aux autres et/ou communautaire ;
- la relation à soi ;
- la relation à Dieu.

P5-P6

S'interroger, préparer la rencontre de moniales/moines ou religieuses/religieux ; vivre cette rencontre et en garder des traces.
S'interroger, repérer, par un récit et/ou à l'aide de supports variés, quelques caractéristiques de la vie d'une communauté monastique/religieuse.

P5-P6

Distinguer et articuler, dans des pratiques religieuses :

- ce qui est de l'ordre de la religion (l'organisation concrète de la pratique religieuse par ex.) ;
- ce qui est de l'ordre de la spiritualité (du souffle qui anime chacun par ex.).

P5-P6

Découvrir et interroger des prières adressées à des saintes et saints.
Exprimer le sens* que les catholiques donnent à la référence à une sainte ou un saint dans la prière.

P5-P6

Distinguer le sens que peut prendre la prière selon qu'on la situe dans un langage* factuel ou symbolique.

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Et si on passait une journée entière à se taire, qui serait élu comme roi/reine du silence ?

Il arrive parfois que les moines et/ou moniales soient médiatiques. « 7 ans au Tibet », « la fabrication de fromage et de bières belges de qualité », « l'accueil de criminels en libération conditionnelle avant la fin de leur peine »...

Découvrir ce type de vie soulève nécessairement des questions chez les élèves. S'ils vivent la sobriété, pourquoi les représente-t-on souvent de manière ronde ? S'ils font vœu de pauvreté, comment est-ce possible qu'ils vivent parfois dans des édifices si prestigieux ? S'ils sont seuls, pourquoi vivent-ils en fraternité ou sororité ? Pourquoi ont-ils parfois des comportements qui sont condamnés en justice ?

Pour les élèves, découvrir ce style de vie comporte de nombreux intérêts [VT 5-6]. Dans sa diversité, **la vie* monastique permet d'interroger certaines évidences contemporaines**, entre autres sur des sujets comme la vie fraternelle et la liberté, la gestion non violente des conflits, l'attention à l'environnement, la vie en harmonie avec les rythmes naturels, l'équilibre à trouver entre sa vie productive et sa vie intérieure (*ora et labora*)...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des chrétiens* d'hier et d'aujourd'hui engagés dans une vie de communauté* religieuse

Étape 1: s'interroger à partir de la découverte ludique du silence



Observons de courtes vidéos publicitaires humoristiques ([youtube.com/watch?v=pRhjWdr-LAA](https://www.youtube.com/watch?v=pRhjWdr-LAA)) mettant en scène le silence de moines, informons-nous et interrogeons-nous sur ce silence.

Expérimentons de manière ludique le silence, exprimons-nous et interrogeons-nous.

Étape 2: réaliser un road book d'exploration de la question [VT 4]



Avant d'entamer nos recherches [FR 3.1.2], listons :

- ce que nous savons déjà ;
- ce que nous aimerions apprendre ;
- ce que nous aimerions comprendre.

Comment et dans quels délais allons-nous trouver des informations ?

Étape 3: mettre en route et réaliser ses recherches [3.2.1 (2/2)] [VT 3]



Réalisons nos interviews et/ou...
Envoyons nos questionnaires et/ou...
Consultons des sources d'informations fiables et/ou...
Préparons l'accueil du témoin ou notre visite...

Étape 4: présenter et évaluer ses recherches [VT 2]



Voici ce que nous avons appris.
Voici ce que nous avons compris.
Voici les questions qui nous restent.
Voici les points forts de notre recherche, voici ses faiblesses.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Présenter le fruit de ses recherches sous la forme d'une vidéo, réalisée avec 25 pages blanches qui sont ôtées une à une.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- cerner la dimension collective d'un acte ou d'un comportement personnel ;
- identifier et analyser une question relative au religieux dans ses différentes composantes : qui, quoi, où, quand, comment et surtout pourquoi.

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 

SAVOIRS

✓ Le nom de témoins.

✓ Le nom d'organisations chrétiennes et d'associations pluralistes*.
[2.1 - 2.2.2]

ATTENDUS

P5-P6

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

P5-P6

Repérer, par des récits, des témoignages, des rencontres, des associations engagées pour plus de justice et/ou au service du monde.

SAVOIR-FAIRE

→ Découvrir des chrétiens d'hier et d'aujourd'hui, seuls ou en association, engagés pour plus de justice et/ou au service du monde.

P5-P6

S'interroger et préparer la rencontre de personnes engagées dans des associations chrétiennes; vivre cette rencontre et en garder des traces.
À partir de supports variés et de récits, s'interroger et repérer le nom et quelques éléments de la vie d'un saint ou 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



Si les chrétiens* doivent avoir une option préférentielle pour les plus pauvres, cela veut-il dire qu'ils doivent combattre les plus riches ?

Découvrir des personnages et des témoins exemplaires est intéressant pour émouvoir, émerveiller, éveiller une conscience citoyenne et/ou développer sa culture* générale sur les injustices et **les engagements pour plus de justice**. Cela comporte aussi des risques, dont celui de présenter des modèles tellement éloignés de la réalité que cela peut décourager et/ou devenir insignifiant. Les apprentissages illustrés ci-dessous partent de l'exploration d'un **questionnement ouvert par une chanson sur Noël au ton « engagé » [VT 3]**. Ce questionnement peut ensuite être approfondi par la rencontre de personnes et associations accessibles [VT 5].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir des chrétiens d'hier et d'aujourd'hui, seuls ou en association, engagés pour plus de justice et/ou au service du monde [VT 1]

Étape 1: écouter la chanson de Théo Mertens sur Noël et s'interroger sur ses thématiques



Si nous devons inventer une chanson sur Noël, de quels thèmes voudrions-nous parler ?

Écoutons cette chanson de Théo Mertens sur Noël: quels sujets aborde-t-il ? [2.3.6]

Comparons avec nos thèmes et formulons des questions intéressantes sur ces sujets.



Étape 2: approfondir son questionnement grâce à des rencontres [VT 5]



Nous nous sommes posé une question,

- préparons,
- organisons,
- vivons,
- synthétisons,
- évaluons
- ...

la rencontre de personnalités et/ou d'associations d'inspiration* chrétienne engagées sur ces thématiques.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Transformons la synthèse de notre entretien en acrostiches



Préparons notre interview

Est-il normal de soutenir des criminels en prison ?

Rencontre avec Manou, aumônière à la prison de Namur

Qui est Manou ?

Peut-elle voir tous les détenus ?

Comment est-elle parvenue à être aumônière en prison ?

N'a-t-elle pas peur de rencontrer des personnes condamnées ?

Y a-t-il des aumôniers de toutes les religions ?

Son métier est-il facile à réaliser ?
Quelles sont les difficultés ?

Va-t-elle aussi trouver les victimes des prisonniers ?

Parle-t-elle aussi avec des détenus non chrétiens ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- cerner la dimension collective d'un acte ou d'un comportement personnel;
- s'ouvrir au questionnement éthique*: que faire pour bien faire ?

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



SAVOIR-FAIRE

→ Explorer un/des support(s) artistique(s) (notamment religieux), s'exprimer et (se) questionner.

ATTENDUS

P5-P6

Observer des supports artistiques 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;
- éthiques*;
- ...

→ En lien avec l'expression d'une question ou l'intérêt des élèves, explorer un support artistique.

P5-P6

En lien avec une question/une source d'intérêt, découvrir un support artistique, chercher et exprimer quelles pourraient être les convictions* de son auteur, ses intentions.

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

P5-P6

À partir de visites ou de l'observation de documents en classe, établir des comparaisons entre un support artistique et un texte biblique: points communs, originalités...
Questionner ces originalités.
Comparer divers supports artistiques (en lien avec un texte biblique).
Questionner les particularités de chaque support.
Réaliser librement un support créatif.

→ Établir des relations entre un sujet religieux et un ou des supports artistiques.

P5-P6

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.
Situer le sujet religieux et/ou l'artiste sur une frise chronologique.

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

P5-P6

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...

Situer ce patrimoine dans son contexte historique, social...

→ S'inspirer de l'observation d'un support artistique (notamment religieux) pour s'exprimer de manière créative.

P5-P6

Repérer les divers éléments d'une œuvre. **[ECA 1.1]**
Créer individuellement ou collectivement une production artistique en lien avec l'œuvre observée.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1: Construire une pensée autonome et critique
- EPC 2: Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



T'es qui toi ?

« Nos cinq sens* font de nous des êtres au monde. Voir le monde qui nous entoure, entendre la douce mélodie des oiseaux ou la voix de l'être aimé, sentir l'odeur particulière de l'automne, toucher ce qui nous entoure... Nous ne sommes pas de purs esprits, nous avons besoin de notre corps et de ses multiples potentialités. Notamment quand il nous permet d'entrer en relation avec les autres: voir des visages et tout ce qu'ils expriment, entendre des paroles de joie ou d'affection, et à notre tour parler, parfois toucher, prendre dans nos bras ceux qu'on aime... Notre esprit et notre cœur ont besoin de notre corps pour ressentir, toucher, aimer » (Frölich, 2023).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

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

Étape 1 : découvrir des œuvres d'art sans visage, dont « *Homeless Jesus* »¹ et s'interroger



Observons plusieurs œuvres sans visages. Exprimons nos ressentis, réactions. [ECA 1.1]

Exprimons les effets provoqués par l'absence de visages.

L'artiste a appelé son œuvre *Homeless Jesus*. Cela vous pose-t-il question ?

Questionnons-nous sur l'importance du visage ou de son absence dans une œuvre d'art ?

Étape 2 : réactiver les apprentissages de P3-P4 sur les langages* scientifique et symbolique en utilisant le visage



Que signifie le mot visage dans un sens scientifique ?

Que signifie-t-il **aussi** dans un sens symbolique* ? [FLSco] [1.5.1]



Étape 3 : modéliser les visages symboliques et physiques de Jésus à travers l'art et les évangiles*

Découvrons différents

- visages physiques donnés à Jésus par des artistes;
- visages donnés à Jésus par les évangélistes.

Faisons des liens entre les représentations artistiques et les récits (Mt, Lc, Mc et Jn) et constatons aussi les originalités.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Attribuer un visage symbolique et/ou physique à une œuvre d'art existante ou à un personnage choisi



Réaliser un masque pour exprimer une facette de sa personnalité



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- analyser des récits, œuvres artistiques selon des méthodes, grilles et démarches appropriées pour en dégager le sens;
- distinguer le langage factuel et le langage symbolique.

1. SCHMALTZ, T. *Homeless Jesus*. Sculpture. Capharnaüm, 2019.

3.4 Appréhender les éléments essentiels de la foi chrétienne



SAVOIRS

✓ Le sens* et l'étymologie du terme foi*.

✓ Le verbe par lequel les chrétiens* expriment leur foi.

✓ Des éléments essentiels de la foi chrétienne.

ATTENDUS

P5-P6 Associer la foi à la confiance.

P5-P6 Connaître le mot latin Crédo* et sa traduction*.

P5-P6 Identifier trois dimensions de la foi chrétienne :

- une dimension relationnelle (je me sens en relation avec...);
- une dimension réflexive (exprimer en quoi cette relation fait sens);
- une dimension d'engagement libre et responsable (j'ai décidé, j'ai fait le choix de...).

Reconnaître la foi des chrétiens en un Dieu trinitaire (Père – Fils – Esprit-Saint).

Associer le mot « chrétien » au mot « Christ* ».

Reconnaître la Bible (dont les évangiles*) comme Parole* inspirée.

SAVOIR-FAIRE

➔ Dans des expressions de foi chrétienne, repérer et analyser les éléments essentiels.

P5-P6

À partir de rencontres, interviews, visites, récits de vie et supports divers :

- écouter, comparer et structurer ce que des chrétiens expriment pour signifier leur foi;
- s'interroger;
- établir des distinctions pour mieux comprendre des expressions de foi (fond et forme, contenu et manière de l'exprimer...).

➔ Repérer dans des textes bibliques des expressions de foi, en particulier dans les psaumes. [3.2.2]

P5-P6

Découvrir des expressions de foi dans des textes bibliques et en chercher le sens.

Découvrir, dans le livre des psaumes, des expressions variées de la foi.

➔ Reconnaître la structure trinitaire de supports religieux.

P5-P6

Identifier, dans des prières chrétiennes, le Crédo, des œuvres d'art ou d'autres supports, une référence aux trois personnes de la Trinité.

➔ Distinguer confiance et réflexion.

P5-P6

Sur la base de témoignages de croyants, distinguer l'affirmation de la confiance et la réflexion qui est menée pour l'explicitier, la fonder.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Qui peut se dire suffisamment croyant et/ou intelligent pour savoir qui est Dieu ?

Affirmer une foi* en quelqu'un, s'interroger au sujet de Dieu/non dieu, ne sont pas des actions anodines. Ce sont des attitudes fondamentales vécues par chacun. **Il ne s'agit pas non plus de démarches strictement sentimentales.** Elles nécessitent d'être réfléchies, comprises. Aborder cette question prend donc du temps. De M1 à P4, a tout d'abord été installé le fait que la foi était une attitude de confiance (M1-P2). À l'école primaire, le questionnement s'est enrichi d'une réflexion sur ce que l'on dit concrètement quand on évoque une foi. Par exemple, dire de Dieu qu'il est un guerrier ou un ami, qu'il est tout-puissant ou ne l'est pas, ce n'est pas la même chose (voir P3-P4). Le défi ici est d'assoir les apprentissages précédents en comprenant, en plus, qu'il existe différentes manières d'exprimer sa foi. **Après une activité ludique en mouvement, la vidéo racontant la légende d'une rencontre entre un grand savant et un jeune enfant un peu rebelle permettra à tout le monde de s'engager dans la réflexion...**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer confiance et réflexion

Étape 1: évoquer les apprentissages de M1-P4 sur le fait que la foi signifie notamment la confiance [VT 1]



Nous allons vivre le jeu des aveugles où une moitié d'élèves guide l'autre moitié qui a les yeux bandés, avant d'inverser les rôles.

Débriefons l'activité et recueillons les expressions sur l'importance et les difficultés du « faire confiance ».

Rappelons-nous que la foi religieuse signifie précisément faire confiance.

Étape 2: poursuivre le questionnement sur la foi. Est-il possible et si oui, comment parler de Dieu ?



Regardons cette vidéo.

Exprimons ce que nous en pensons. Écoutons ce que les autres en pensent.

Comment caractériser la manière d'exprimer la foi par le grand savant ?

Comment caractériser la manière d'exprimer la foi par le jeune enfant ?

Exprimons en dialogue* des exemples de liens entre une confiance spontanée et une réflexion.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

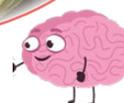
Utilisons un schéma distinguant et reliant un cœur et un cerveau pour organiser des exemples d'expression de foi.

« C'est gai, je vide la mer pour remplir mon trou. »

« Notre rencontre est un bonheur. Nous progressons. »

« Je suis savant, je sais tout. »

« Je ressens la présence de Dieu dans mon cœur, mais je ne sais pas le prouver. » (Kevin, Liège, juin 2023)



« Je pense que Dieu existe... mais je voudrais qu'il y ait moins de guerre. » (Clara, Liège, juin 2023)



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- comprendre le Crédo* et y reconnaître l'expression commune de la foi des chrétiens* ;
- identifier et analyser les connivences de la philosophie et de la religion*.

3.5 Construire des fondements pour une argumentation éthique et citoyenne



SAVOIRS

✓ Jugement* de fait et jugement de valeur. [1.1]

✓ Civisme* et citoyenneté*.

✓ Liberté et responsabilité.

✓ Éthique* personnelle et règle morale*.

ATTENDUS

P5-P6

Identifier, dans un récit de vie, la ou les expression(s) des faits et la ou les expressions de valeurs.

P5-P6

Définir et distinguer le civisme et la citoyenneté.

P5-P6

Définir et distinguer la liberté et la responsabilité.

P5-P6

Définir et distinguer l'éthique et la morale.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des concepts pour observer l'agir citoyen. [4.1.2]

P5-P6

Observer et décrire des situations de vie, réelles et/ou fictives.
Situier les différents acteurs en utilisant des concepts (civisme <> citoyenneté, liberté <> responsabilité, éthique <> morale...).

→ Observer des récits et/ou l'actualité en mobilisant les trois dimensions de l'argumentation éthique et citoyenne.

P5-P6

Dans le dialogue*, exprimer avec nuance son point de vue, son positionnement, son jugement en se référant aux éléments suivants :

- une description des éléments de la situation concrète, y compris les points de vue différents qui s'y expriment ;
- une référence à des valeurs ;
- une évaluation des conséquences liées aux différents choix possibles ;
- éventuellement chercher ensemble un jugement le plus unanime possible, et l'expliquer.

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*

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie



3. DÉVELOPPER UNE INTELLIGENCE CRITIQUE ET STRUCTURÉE DU CHRISTIANISME

BALISES ET SENS



Pourquoi ne sommes-nous pas toujours tous d'accord ?

En P3-P4, les élèves ont appris que pour porter un regard critique et/ou moral sur le monde, il était important d'explorer trois types de questions. Dans l'apprentissage illustré ci-dessous, les élèves sont placés en communauté* de recherche afin de vivre un type d'échanges grâce auxquels ils expérimentent ces trois types de questionnement. **De la sorte, ils sont non seulement placés dans une situation bienveillante pour pratiquer le dialogue*. Et, en même temps, ils « musclent » leur capacité réflexive, leur capacité de participer à des discussions éthiques*** [VT 1].

Forger est nécessaire pour devenir forgeron, mais n'est peut-être pas toujours suffisant. Prendre un temps de recul critique et réflexif, après la pratique, pour structurer ce qui s'est passé pendant l'expérimentation, contribue aussi à installer et à ancrer les compétences développées en chacun des élèves [VT 3].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Observer des récits et/ou l'actualité en mobilisant les trois dimensions de l'argumentation éthique et citoyenne [VT 3]

Étape 1: transformer la classe en communauté de recherche pour vivre un atelier philo-théo



Oh, ils réfléchissent à ce qui est bien ou mal. Je vais utiliser mes questions de relance pour une délibération éthique.

Pouvons-nous évaluer les conséquences de ce que nous disons ?

Juliette dit respect et Maximilien aussi... Pensez-vous qu'ils disent tout à fait la même chose ?

À votre avis, quelle est la meilleure chose à faire dans cette situation ?

Vivons un atelier philo-théo en communauté de recherche.

Qui souhaite jouer le rôle d'observateur et offrir le fruit de ses observations quand le dialogue sera terminé ? [VT 4]

Étape 2: débriefer le vécu de la communauté de recherche



Quand Jules a dit cela, il a permis de réfléchir aux conséquences de ce qui se disait.

Exprimons tout d'abord en « je » notre vécu de la communauté de recherche. Réfléchissons ensuite.

- Y avons-nous développé nos habiletés à raisonner de manière éthique ?

Ou

- Demandons à nos observateurs si les habiletés au raisonnement éthique ont été mobilisées.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Utiliser un outil d'animation pour observer et/ou évaluer la mobilisation des habiletés de pensée éthique.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'ouvrir au questionnement éthique ;
- construire une argumentation éthique.

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine



4.1.1 Créer des liens avec autrui et l'environnement

SAVOIRS

✓ Développement* humain, durable et intégral.

✓ Différents types d'aide à autrui.

✓ Différentes modalités de vivre des liens sociaux et religieux.

✓ Différents types de liens sociaux.

ATTENDUS

P5-P6

Identifier la définition que l'encyclique* *Laudato Si'* donne au développement humain, durable et intégral.

P5-P6

Définir et distinguer action de développement et action d'assistance.

P5-P6

Définir différentes modalités de vivre des liens sociaux et les liens religieux, en utilisant par exemple la distinction suivante :

- confiance-gratuité* ;
- donnant-donnant* ;
- dominant-dominé*.

P5-P6

Repérer différents types de liens sociaux :

- lien familial ;
- lien amical ;
- lien social...

SAVOIR-FAIRE

➔ Observer la gestion de l'environnement, s'interroger et en comprendre les enjeux.

P5-P6

À partir de supports variés et/ou de situations de vie en lien avec l'environnement (dont la biodiversité) :

- s'informer et restituer une information factuelle ;
- formuler des questions ;
- analyser les réponses apportées en mobilisant les concepts appris.

Éventuellement, inviter et/ou rendre une visite à une personne de référence pour éclairer un enjeu lié à la gestion de « notre maison commune ».

➔ Observer des liens sociaux, s'interroger et en comprendre les enjeux.

P5-P6

À partir de supports variés et/ou de situations de vie sociale :

- s'informer et restituer une information factuelle ;
- formuler des questions ;
- analyser les réponses apportées en mobilisant les concepts appris (types et modalités de liens, par ex.).

Éventuellement, inviter et/ou rendre visite à une personne de référence pour éclairer un enjeu lié à la vie sociale.

Liens possibles vers EPC :

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

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

BALISES ET SENS



Monsieur, pensez-vous qu'on trouvera bientôt la machine pour lutter contre les changements climatiques ?

Qu'on le veuille ou non, les élèves se posent aujourd'hui des questions sur l'avenir de la vie sur terre [VT 1]: la vie humaine et non humaine. Le cours de Religion* constitue un lieu privilégié pour accueillir ces questions, prendre un peu distance et nourrir des outils de réflexion pour vivre ce questionnement. Il dispose pour cela d'une ressource extraordinaire: un texte du pape François appelé *Laudato Si'*.

La publication de ce texte est un évènement historique pour deux raisons au moins. La première est que jamais un pape n'avait autant engagé son autorité* et toute l'Église de manière aussi forte au sujet de l'écologie [ErE], proposant pour tous un projet **d'écologie* intégrale**. Le deuxième est que ce document n'a pas marqué que les catholiques, ni que les croyants, mais indistinctement tous les citoyens*, y compris celles et ceux exerçant des responsabilités importantes. Certains sont très contents de cette encyclique*, d'autres, comme ceux qui profitent ou provoquent les changements climatiques, le sont moins. Ce texte constitue donc une base de réflexion [VT 3-5].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

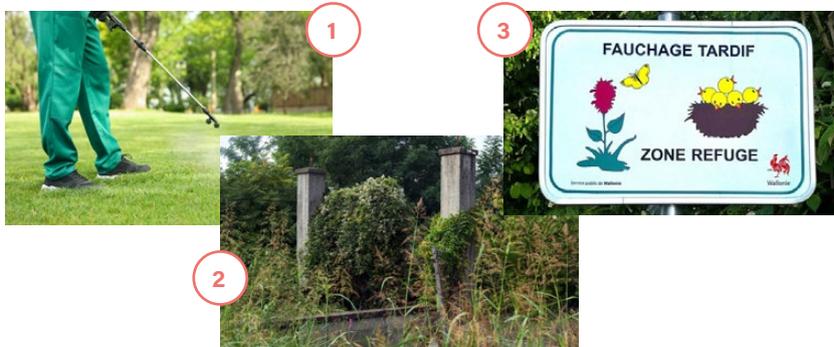
Observer la gestion de l'environnement, s'interroger et en comprendre les enjeux [VT 3-5]

Étape 1: induire un questionnement sur les liens entre religions* et attention à l'environnement



Découvrons un passage du texte de la Genèse (Gn 1, 26-28) et interrogeons-nous. Le fait que l'humain soit invité à « dominer » la terre est-il une aide ou un frein pour lutter contre les dérèglements climatiques ?

Étape 2: découvrir deux lectures possibles de Gn 1, dont celle du pape François, et l'actualiser



Lisons et analysons *Laudato Si'* 67. Reformulons les deux interprétations possibles de Gn 1, puis représentons-les par exemple en les illustrant par une image/une citation... une attitude qui

1. ne fait que cultiver ?
2. ne fait que garder ?
3. équilibre les deux ?

Actualisons nos découvertes en réalisant une exposition (physique et/ou en ligne).

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Oyez oyez, visitez notre expo en ligne !

À la découverte de photos, de films, de témoignages sur la manière de voir le monde après !

Transition écologique **Justice sociale**

Tout-e seul-e on va plus vite. Ensemble on va plus loin.

www.xxxxxx-xxxxxx.be

Oyez, oyez, visitez notre expo !

« La Maison brule »

Pauvreté et justice sociale

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- cerner la dimension collective d'un acte ou d'un comportement personnel;
- lire et comprendre un récit à la lumière de l'alliance.

4.1 Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine

4.1.2 Repérer les règles qui régissent la vie commune



SAVOIR

- ✓ Civisme* et citoyenneté*. [3.5]
- Autorité* et pouvoir*.

ATTENDUS

P5-P6

Caractériser et distinguer civisme et citoyenneté.
Caractériser et distinguer autorité et pouvoir.

SAVOIR-FAIRE

- Observer la réalité sociale/citoyenne et l'analyser.

P5-P6

À partir de supports variés ou de situations de vie, observer les manières de se comporter par rapport aux règles/lois*.
Situer ces comportements sur un axe* de tension reliant le civisme et la citoyenneté.

- Observer différentes normes (usages, règles* de vie, lois...) et les analyser.
- Distinguer l'autorité et le pouvoir.
- Questionner le fondement des usages, des règles de vie, des lois...

P5-P6

À partir de supports variés ou de situations de vie, identifier différents types de normes : usages, règles de vie, lois...

Distinguer deux manières de veiller au respect des normes : l'autorité et le pouvoir.

Distinguer les normes et leur fondement (valeurs).

- Dégager du sens* au Décalogue*.

P5-P6

Identifier un sens du Décalogue en général, et de ses composantes en particulier.

- Dégager du sens à partir de textes bibliques et/ou de vie de témoins évoquant la vie relationnelle et sociale. [3.1.3]

P5-P6

Identifier la vie relationnelle et sociale :

- dans certains textes bibliques évoquant (par exemple Mt 7,12, Am 5, 21-24, Ac 2,1-17...);
- dans la vie de certains témoins.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 2.2: S'ouvrir à la pluralité des cultures* et des convictions*
- EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie
- EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

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

BALISES ET SENS

Les chrétiens* doivent-ils soutenir les gouvernements qui s'opposent à la migration des musulmans ?

Cette question est extrêmement choquante. Dans certains pays cependant, ce n'est pas une question mais une affirmation. Comment le cours de Religion* peut-il permettre des apprentissages sereins sur ces questions difficiles ? Nous savons que sa finalité est d'accueillir les questions que les élèves se posent et de puiser dans des ressources variées, dont celles du christianisme, afin d'accompagner ce questionnement.

Dans un cadre qui permet de dialoguer sereinement, le cours construit des outils de réflexion pour éclairer ces questions complexes. Les apprentissages relatifs à la citoyenneté* en sont un exemple. Ce concept est en effet utilisé par tout le monde, chacun prétend en avoir la bonne définition et pourtant, les définitions ne sont pas identiques, et sont même parfois contradictoires.

La distinction de base entre civisme* et citoyenneté constitue l'apprentissage visé dans les pistes. Cette distinction ne ferme pas la question de départ, elle est une base pour dialoguer avec recul critique, et regarder la vie sociale avec davantage de capacités réflexives [VT 3].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Observer la réalité sociale/citoyenne et l'analyser [VT 1]

Étape 1: **s'interroger** à partir de la lecture de Mc 2, 23-28 (avec rappel du genre littéraire évangile* [3.1.2])



Découvrons un passage des évangiles et reformulons la tension qui y est exprimée avec un vocabulaire contemporain [1.5.1].

Construisons une question de recherche à partir de cette tension.

Étape 2: **actualiser la tension au cœur de Mc 2, 23-28**



Quel mot résume ce que signifie la phrase : « l'homme est fait pour le sabbat » ?

Quel mot résume ce que signifie la phrase : « le sabbat est fait pour l'homme » ?

Caractérisons des comportements civiques et citoyens.

Étape 3: **construire un commentaire civique et un commentaire citoyen d'une même œuvre d'art [VT 3]**



Angels Unawares Timothy Schmalz Vatican

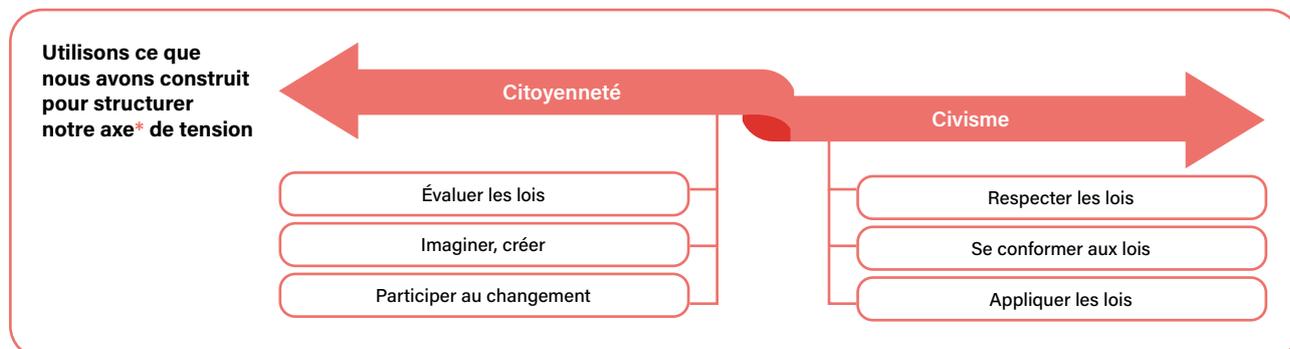


Vous êtes un journaliste envoyé à Rome pour faire un commentaire d'une œuvre d'art.

Écrivez pour un journal civique, qui souhaite que les lois* soient respectées.

Écrivez pour un journal citoyen, qui souhaite que les lois soient changées pour être plus accueillantes aux migrants [FR C9].

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine;
- utiliser des concepts, des outils, des grilles issus des Sciences Humaines et les appliquer à la question travaillée.

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.

[3.2.3]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Observer le patrimoine* et en chercher le sens*.

[3.3]

P5-P6

Observer le milieu*, repérer des traces du patrimoine chrétien et religieux, s'interroger et en découvrir le sens.

- Dégager l'influence de personnages et/ou faits historiques qui ont marqué le christianisme de manière globale ou locale.

P5-P6

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, faits et évènements ont encore une influence aujourd'hui, et laquelle.

- Dégager l'influence de personnages et/ou faits historiques qui ont marqué le christianisme de manière globale ou locale.

P5-P6

En faisant éventuellement référence à l'actualité, repérer les endroits du monde (ou les périodes historiques) dans lesquels :

- une religion* détermine toutes les dimensions de la vie sociale (théocratie) ;
- les religions sont interdites (« athéocratie ») ;
- les religions sont invitées à communiquer leurs points de vue dans les discussions sur la vie sociale (démocratie).

Liens possibles vers EPC :

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

EPC 3.1 : Comprendre les principes de la démocratie

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

BALISES ET SENS



Peut-on faire des concerts rock dans un lieu de culte ?

Les traces, nouvelles et anciennes, de 2000 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, 1988) [VT 1].

En cohérence et continuité avec les visites sur le terrain promues dans ce programme, l'apprentissage illustré ci-dessous vise à donner **sens*** **à la présence de traces patrimoniales** issues de la culture* chrétienne en pouvant les repérer et les nommer d'une part et, d'autre part, 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

Observer le patrimoine* et en chercher le sens [3.3] [VT 1]

Étape 1: évoquer les apprentissages des années précédentes sur le patrimoine religieux



Rappelons-nous nos observations de l'environnement à la recherche du patrimoine d'origine religieuse.

Listons ce dont nous nous souvenons.

Avons-nous encore des questions ?

Étape 2: mettre au défi de découvrir des éléments du patrimoine (non) évoqués en étape 1



Musée avec restaurant ou couvent avec cloître ?

Je t'envoie comme guide touristique découvrir un élément nouveau que j'ai entouré sur ta carte.

Prépare **les questions** que tu devras (te) poser pour réaliser un panneau susceptible d'intéresser les passants [4.4.1].

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Musée de la vie wallonne



Histoire 1243 : couvent franciscain (frères mineurs).
1796 : expulsion des frères.
1893 : première utilisation comme musée.



Vie franciscaine.
Présence auprès des plus fragiles, lien entre vie religieuse et vie sociale.



Traces du christianisme : rue Mère Dieu, Cloître, rue des mineurs, Espace Saint-Antoine (anciennement église Saint-Antoine).



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- situer dans leur contexte des personnages, des faits ou des événements ;
- étudier et utiliser des traces du passé : édifices, œuvres d'art, sources écrites.

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



SAVOIRS

✓ Langage* religieux et langage* scientifique.
[3.1.3]

✓ Croyance.
[3.4]

SAVOIR-FAIRE

→ Identifier et distinguer divers types de questionnements.

→ Distinguer différentes utilisations du terme croyance.
[3.4]

ATTENDUS

P5-P6

Définir les caractéristiques du langage scientifique en référence avec les buts de la science.
Définir les caractéristiques du langage religieux en référence avec les buts des religions*.
Identifier les différences et les points communs.

P5-P6

Repérer différentes utilisations du mot croyance (croire que, croire en...).

P5-P6

Avec l'aide de l'adulte et en lien avec les autres disciplines apprises à l'école, formuler et distinguer :

- un questionnement technique;
- un questionnement scientifique;
- un questionnement moral;
- un questionnement esthétique;
- un questionnement symbolique* et religieux.

P5-P6

Illustrer des croyances dans différents champs (science, morale*, religion...).

Lien possible vers EPC :

EPC 1.1: élaborer un questionnement philosophique

BALISES ET SENS



« Quelle heure est-il ? » « Il fait chaud ! »

C'est souvent malaisant. Nous posons et/ou recevons une question et lorsque la réponse est donnée, une espèce de blanc s'installe. « A-t-il bien compris ma question ? » « Qu'ai-je dit dans ma question qui lui a fait penser à donner cette réponse ? » « Je croyais que ma question était claire ? ! Eh bien non ! » [VT 1].

Les apprentissages illustrés ci-dessous rappellent tout d'abord le caractère central du questionnement dans tout processus d'apprentissage. Ils donnent aussi le temps de réfléchir à son importance, et à la nécessité de prendre un long temps pour le construire, pour soigner sa formulation. **Sur le fond, ils installent enfin cette distinction tout à fait fondamentale selon laquelle les questions scientifiques/techniques, éthiques*/morales*, esthétiques et symboliques*/religieuses ne poursuivent pas des objectifs tout à fait similaires.** C'est moins complexe à vivre qu'à expliquer car les élèves, dès la maternelle, savent très bien qu'un panneau rond rouge avec une bande blanche horizontale au milieu est scientifiquement en métal, est posé là pour interdire un comportement dangereux, comporte des couleurs flash et, en plus, peut faire sens*...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier et distinguer divers types de questionnements [VT 2]

Étape 1 : comprendre l'objectif d'apprentissage et construire le matériel nécessaire



Pourquoi est-il important de poser des questions, et de bien les poser ?

Par équipe, découpez +/- vingt questions dans des revues.

Accordez-vous sur des groupements de questions [FLSco].

Collez-les sur une feuille blanche.

Étape 2 : découvrir et analyser les regroupements de questions d'une autre équipe



Essayez de comprendre le classement d'une autre équipe en attribuant un titre à chacune de leur feuille.

Élaborez des questions pour comprendre des regroupements que vous ne comprenez pas ou qui vous étonnent.

Étape 3 : structurer collectivement des types de questionnements



En dialogue* entre équipes, écoutons, comparons et questionnons les regroupements et titres.

Partageons nos étonnements et questions de compréhension.

Comment dépasser ces différences ?

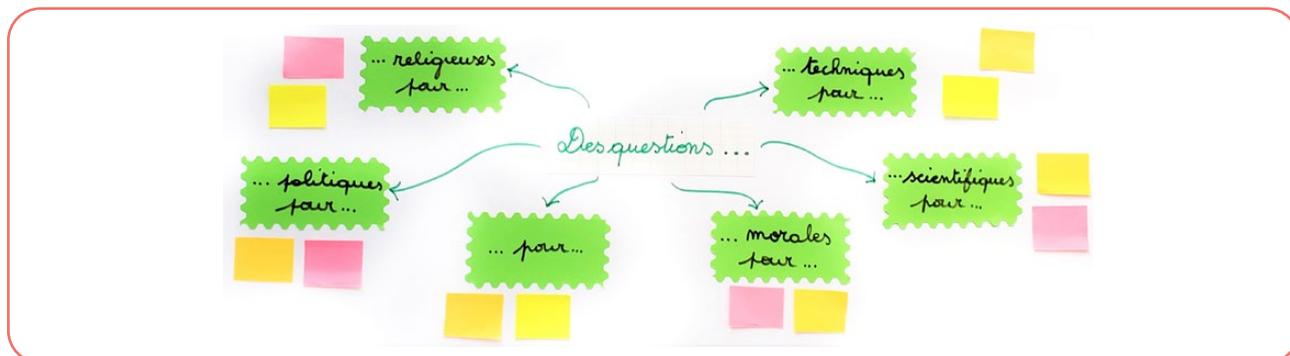
Étape 4 : déterminer les objectifs de chaque type de question



Pour les regroupements de questions sur lesquels il y a unanimité, pouvons-nous les caractériser par les objectifs qu'ils poursuivent ?

Pratiquer ce questionnement-là revient à...

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer le champ des sciences et le champ du religieux ;
- distinguer le langage factuel et le langage* symbolique.

5.1 Exprimer le parcours effectué dans la découverte de soi comme personne



SAVOIR-FAIRE

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

ATTENDUS

P5-P6

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.

P5-P6

Repérer, dans des textes 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.

P5-P6

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.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1: développer son autonomie affective

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

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 [VT 3].

PISTE 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 (musique, sportif, associations, ONG...) [VT 1 - 4]

Nous avons réfléchi ensemble à...

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...



Grâce au parcours, j'ai découvert que...

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



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...

- rendre compte du parcours dans le cadre d'une production ;
- relire le parcours réalisé et établir des liens.

5.2 Découvrir la dimension spirituelle de son identité



SAVOIR-FAIRE

- Approcher la notion de mystère*.
[3.1.3]

ATTENDUS

P5-P6

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]

P5-P6

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

- dire pourquoi je trouve une situation « positive », « négative » ou « neutre », pour moi et/ou le groupe;
- écouter et reformuler les expressions des autres sur ce même sujet;
- exprimer et expliciter des valeurs mobilisées pour qualifier des situations.

Exprimer des valeurs de manière créative et personnelle.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1: Développer son autonomie affective

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

BALISES ET SENS

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

Le développement d'une pensée réflexive/complexe (Lipman, 2001) constitue un des objectifs [VT 3] de la pratique d'un atelier philo-théo vécu en communauté* de recherche. Celle-ci invite notamment à

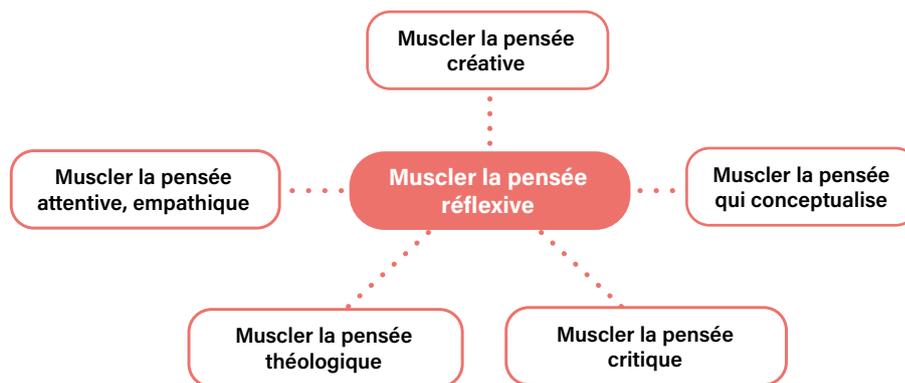
1. clarifier ce que chacun pense lui-même, ce qui l'anime (**pensée empathique**),
2. évaluer les possibles conséquences de ce qu'il avance (**pensée créative**),
3. tenter de clarifier les raisons qu'il mobilise pour appuyer son point de vue (**pensée critique**),
4. préciser le sens* des mots (**pensée qui conceptualise**),
5. mobiliser des ressources théologiques afin d'enrichir et de complexifier chaque type de pensée (**pensée théologique**).

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 types de pensée.

PISTE POUR L'APPRENTISSAGE

Réfléchir et mettre des mots sur ses « valeurs »

Réaliser le débriefing sur la mobilisation des 5 formes de pensée durant l'atelier philo-théo, dont celles éthiques* [3.5]



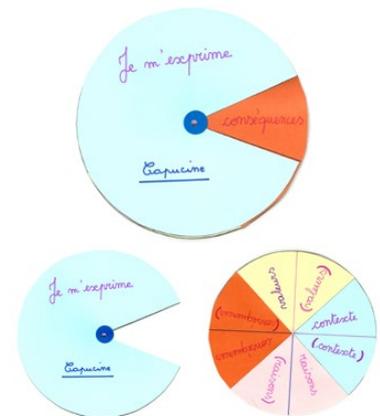
Dans la délibération*, chacun a-t-il pu

- exprimer ce à quoi il tenait, ce qui était important pour lui ;
- réfléchir aux conséquences de ce qui se disait ;
- préciser le sens* qu'il donnait à des termes qui évoquent des valeurs ;
- clarifier les raisons pour lesquelles il défendait certains points de vue ;
- explorer si la croyance en Dieu pouvait modifier la réflexion...
- ...

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 DE...

- rendre compte du parcours* dans le cadre d'une production ;
- relire le parcours réalisé et établir des liens.

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.
[3.5]

ATTENDUS

P5-P6

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

P5-P6

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 et leurs difficultés.

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

Liens possibles vers EPC :

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

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



BALISES ET SENS

Monsieur, est-ce que tout est dit ?

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 ».

Comme support ludique et créatif pour stimuler et cadrer l'expression des élèves sur un élément du parcours d'apprentissage réalisé, la piste ci-dessous propose d'utiliser ce jeu éternel de la cocotte en papier.

PISTE POUR L'APPRENTISSAGE

Réexprimer de manière variée le parcours effectué

Utiliser une manière créative [ECA 1.3] pour exprimer librement ses réactions à propos de découvertes [VT 1] : fresque collective ou sous forme de « cadavre exquis », mind mapping, photo montage, poème, Haïku, mot décoré, extrait musical. Autre exemple, une cocotte géante en papier...

Voici des exemples de questions à écrire derrière les symboles.

Derrière la fleur : un élément que j'ai appris.

Derrière la spirale : un élément que je souhaite encore apprendre.

Derrière le cœur : un élément que j'ai apprécié.

Derrière la feuille : un élément que j'ai compris.

Derrière le nuage : un élément que je n'ai pas apprécié.

Derrière la marguerite : à la folie ou pas du tout ?

Derrière l'arbre : un élément naturel pour exprimer ce que j'ai apprécié.

Derrière le soleil : une couleur pour exprimer mon état d'esprit...



Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

« Nous arrivons au terme de notre parcours.
À vous la parole ».



Lister les questions qui restent, « naissent ».



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- rendre compte du parcours dans le cadre d'une production ;
- relire le parcours réalisé et établir des liens.

GLOSSAIRE ET CONCEPTS

AGNOSTIQUE: personne pour qui l'absolu est « inaccessible à l'intelligence humaine » (cnrtl.fr). Le mot a été créé par opposition à « gnostique ». Le « gnostique » prétend connaître Dieu. L'agnostique reconnaît qu'il n'est pas possible de connaître parfaitement Dieu ou l'absolu.

ATHÉE: personne qui nie la possibilité de l'existence d'un ou de plusieurs dieu(x).

AUTORITÉ: comme le pouvoir*, l'autorité se caractérise par la capacité d'agir sur autrui (cnrtl.be) ou de l'influencer. « L'autorité est une valeur reconnue à une personne ou à une entité alors que le pouvoir est l'effet d'un droit ou de la légitimité exercés sur autrui avec plus ou moins d'autorité » (la-difference-entre.com).

AXE DE TENSION: outil qui permet de représenter la vie d'un groupe, d'organisation, d'une société ou d'une collectivité composés de personnes 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 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 de montrer des tensions entre certains qui accentuent la liberté individuelle et d'autres la responsabilité collective par exemple, ou la collaboration et la compétition.

CHRÉTIEN: personne dont la vie religieuse se réfère à Jésus-Christ*.

CHRIST: le mot Christ est issu du grec et porte une signification proche du mot Messie qui vient quant à lui de l'Hébreu. Littéralement, ces mots signifient l'oint, celui qui a reçu une onction d'huile. Christ et Messie sont des noms attribués à Jésus de Nazareth pour signifier que les chrétiens* reconnaissent en lui un sauveur.

CITOYENNETÉ-CITOYEN: littéralement, c'est l'exercice de son droit de cité, c'est-à-dire la mise en œuvre de sa capacité de prendre part à la vie collective, la mise en œuvre de son devoir et de son droit de participer à l'évaluation et l'élaboration des règles qui gèrent la vie de tous.

CIVISME: dévouement envers la collectivité, l'État, et à la participation régulière à ses activités, notamment par l'exercice du droit de vote (larousse.fr).

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 » (philocite.eu).

CONFIANCE-GRATUITÉ: qualifie un type de relation qui, assurée que la loi* existe et que sont organisés des moyens de la faire respecter, n'est plus marquée par la crainte, le soupçon, le sentiment ou la possibilité d'être menacé. Plus particulièrement, la relation de gratuité se distingue d'une relation de calcul (4 heures de travail contre pour tel salaire). Dans une relation de confiance-gratuité, on quitte cette logique de la nécessité pour entrer dans le non-marchand, le non-intéressé, le non-calculé.

Les caractéristiques d'une relation de confiance-gratuité sont le respect de l'autre en tant qu'autre, la reconnaissance de soi et de ses différences, le caractère non obligatoire et non marchandisé des échanges, dans une réciprocité non exigée, où disputes et réconciliations sont possibles. (http://lenseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/religion/analyse_des_relations.pdf).

CONVERSATION : échange libre de propos familiers.

CONVICTION : le mot conviction reçoit des définitions différentes en fonction du cadre dans lequel 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).

- **INTERCONVICTIONNEL :** échange entre convictions différentes.
- **MULTICONVICTIONNEL :** existence de plusieurs convictions.

CRÉDO : mot latin qui signifie « Je crois ». Dans le christianisme, c'est aussi une prière reprenant des vérités fondamentales que les croyants professent. Par extension, un crédo constitue les « principes que l'on estime essentiels (en littérature, en politique) et sur lesquels on fonde son opinion ou règle sa conduite » (larousse.fr).

CULTURE : « Étymologie: du latin cultura, culture, agriculture, dérivé du verbe colere, habiter, cultiver.

La **culture** est l'ensemble des connaissances, **des savoir-faire, des traditions***, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle **se transmet socialement**, de génération en génération et non par l'héritage génétique, et conditionne en grande partie les comportements individuels.

La culture englobe de très larges aspects de la vie en société: techniques utilisées, mœurs, morale*, mode de vie, système de valeurs, croyances, rites religieux, organisation de la famille et des communautés* villageoises, habillement, etc.

Exemples: culture occidentale, culture d'entreprise.

On distingue généralement trois grandes formes de manifestation de la culture: l'art, le langage et la technique.

Dans un sens* plus large, le mot culture peut s'appliquer aux animaux sociaux et correspond aux savoirs et pratiques qui se transmettent et se partagent.

Au niveau individuel, la culture est l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, son savoir ». (toupie.org)

- **INTERCULTUREL :** échange entre cultures différentes.
- **MULTICULTUREL :** existence de plusieurs cultures.

DÉBAT VERSUS DIALOGUE : Dans l'atelier philo-théo vécu en communauté* de recherche (Dewey, Lipman, Sasseville...) et plus généralement dans ce programme, l'échange de paroles ne prend pas la forme d'un débat mais d'un dialogue.

Il y a dialogue quand

- chacun peut participer aux échanges (dimension sociale);
- les participants cherchent ensemble à éclairer les questions qu'ils se posent (dimension cognitive) en confrontant et sopesant leurs points communs et leurs différences.

Il y a débat quand

- les échanges oraux sont marqués par un caractère conflictuel;
- les participants cherchent surtout à illustrer et convaincre de la pertinence de leur propos.

DÉLIBÉRATION : « Loin du débat* où l'on doit prendre position d'une façon ou d'une autre et tenter du coup de soutenir cette position afin de convaincre l'autre que celle-ci est la meilleure, une communauté* de recherche philosophique avec les enfants invitent ces derniers à entrer dans un processus de délibération (et qui dit délibération dit recherche) où le but est d'en arriver ensemble à une solution qui soit la meilleure possible pour tous et chacun, avec toutes les nuances alors qui s'imposent » (Nepton, philoenfant.org). Les définitions de l'acte de délibérer sont cohérentes avec cette vision des choses. « Examiner, peser tous les éléments d'une question avec d'autres personnes, ou éventuellement en soi-même, avant de prendre une décision, pour arriver à une conclusion » « Réfléchir (longuement, en hésitant à prendre une résolution) », « S'interroger en pesant le pour et le contre », « Aboutir à une décision, décider après réflexion » (cnrtl.fr).



DÉVELOPPEMENT HUMAIN, DURABLE ET INTÉGRAL: c'est un peu le concept qui a précédé celui d'écologie* intégrale. À partir des années 1960 et du pape Jean XXIII, les documents de l'Église insistent sur le fait que le développement doit viser l'épanouissement de tous les êtres humains dans toutes les dimensions de leur humanité (pas seulement celle économique). Pour l'être humain, le développement concerne son corps (ses besoins physiologiques), mais aussi son cœur (ses besoins affectifs), son esprit (ses besoins spirituels*). Pour les êtres humains pris dans leur collectivité et en tant que citoyens*, cela signifie l'intégration des dimensions culturelles, sociales, économiques, politiques, spirituelles... (<https://www.doctrine-sociale-catholique.fr/quelques-themes/84-du-developpement-humain-integral-a-l-ecologie-integrale>).

DIALOGUE VERSUS DÉBAT: cf. Débat versus dialogue.

DÉCALOGUE: ce terme signifie en grec « 10 paroles ». Il fait référence à ce qui est parfois appelé les 10 commandements.

DOMINANT-DOMINÉ: qualifie un type de relations marquées par la soumission d'un ou de plusieurs à la volonté arbitraire d'une personne ou d'un groupe.

DONNANT-DONNANT: qualifie un type de relations marquées par le respect des contrats, des règles, des lois*.

ÉCOLOGIE INTÉGRALE: « Le mot "écologie" est lié à la prise de conscience des limites de notre Terre. Ce mot, dont l'étymologie signifie science (logos) de notre maison (oikos), a été inventé par Ernst Haeckel (1835-1919). Ce dernier observa la nature à la fin du XIX^e siècle et remarqua son fonctionnement systémique et les liens qui existaient entre de nombreux phénomènes. C'est cela qui a donné naissance au concept d'écosystème d'une part, et à la discipline d'écologie scientifique d'autre part » (Otten, 2021, p. 66). L'ajout du qualificatif « intégrale » au concept d'écologie signifie qu'on ne l'envisage plus seulement dans sa dimension naturelle mais aussi sociale. Derrière ce concept d'écologie intégrale se cache donc la volonté d'intégrer un souci de justice sociale et environnementale dans toutes les actions, des plus privées aux plus politiques, des plus quotidiennes aux plus exceptionnelles, en étant attentif aux dimensions environnementale, sociale, économique, culturelle de ses actions.

ENCYCLIQUE: le plus souvent une lettre de l'évêque de Rome (le pape) adressée à l'ensemble des catholiques. Il arrive cependant que ces lettres soient adressées à l'ensemble de l'humanité, lorsqu'elles abordent des sujets qui concernent tous les êtres humains comme la paix sur la terre ou les possibilités de vivre de manière décente sur notre maison commune.

ÉTHIQUE:

- Synonyme de morale* dans le sens* commun.
- Branche de la théologie et de la philosophie qui réfléchit aux questions relatives au bien et au juste.
- Principe moral qui guide les actions d'un individu.
- « Réflexion nécessaire lorsque l'ensemble des règles et lois* existantes ne permettent pas de répondre de manière univoque à la question de savoir ce qui doit être fait » (J.-M. Logneaux)
- Réflexion relative aux principes qui peuvent guider la recherche d'une vie bonne, d'une conduite morale.

ÉVANGILE (GENRE LITTÉRAIRE): le mot « évangile » est composé des deux mots grecs « εὐ » et « ἀγγέλιον » 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).

Autrement dit, « Un évangile n'est pas une « biographie » de Jésus; c'est un témoignage de foi* qui se porte autour de quelques grands ACTES et PAROLES de sa vie, racontés selon un ordre chronologique et géographique (vie publique/Galilée – passion/Jérusalem – résurrection/Jérusalem/Galilée). Chaque évangéliste organise son récit selon une INTENTION THÉOLOGIQUE » (Deltour, Delaite, Collin, 2023).

FOI: le mot foi vient du grec « πίστις » « 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.

HOSPITALIER: action d'accueillir. Le mot hôte a la caractéristique de désigner la personne qui accueille et celle accueillie.

INSPIRATION: cf. Parole inspirée.

JUGEMENT (JUGER): « Qualité de l'esprit, faculté intellectuelle qui porte à (...) des appréciations sages, des jugements sains, pleins de discernement, d'équité et de bon sens* ». « Démarche intellectuelle par laquelle on se forme une opinion et on l'émet ». (...) « Appréciation des faits, de la conduite des hommes, des événements de l'histoire faite avec le recul du temps, les passions étant supposées être apaisées et le maximum d'éléments, de documents, étant réunis » (cnrtl.fr).

Développer sa capacité de jugement peut se réaliser par rapport aux faits (apprendre à être un bon scientifique ou technicien), par rapport à la morale* (apprendre à essayer de discerner quels sont les choix les meilleurs à poser pour faire le bien), par rapport au beau (apprendre à discerner les critères du beau ou de la reconnaissance dans le monde des artistes), par rapport à la religion* (apprendre ce qui fait davantage sens dans les relations que l'on a avec soi-même, les autres humains et non-humains, l'environnement et Dieu). Le développement de la capacité de juger développé dans ce programme ne peut donc se confondre avec une formation au métier de juge au sein du pouvoir* judiciaire pour lequel le jugement se définit plutôt comme « avis motivé donné par quelqu'un ayant compétence officielle, autorité* reconnue sur quelqu'un, sur quelque chose » (cnrtl.fr), ni avec l'apprentissage à enfermer les autres dans des représentations figées (je juge que tous les... sont...).

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). Langage relatif aux relations à soi, aux autres, à l'environnement et à Dieu que l'on veut porteur de sens.

LANGAGE SYMBOLIQUE: langage porteur de sens*. Langage où la compréhension du sens premier appelle une interprétation pour chercher d'autres sens.

LAUDATO SI': termes latins qui signifient « Loué sois-Tu ». C'est le titre d'un poème attribué à François d'Assise dans lequel il remercie Dieu pour toutes ses créations. Le pape François a repris ce titre pour écrire une lettre célèbre sur l'écologie* intégrale.

LOI: « Règle générale impérative » (cnrtl.fr).

MILIEU: le mot milieu est utilisé pour signifier les liens entre les êtres humains et leur environnement. Un milieu est en effet un environnement physique habité et transformé par des êtres.

MORALE: « Qui a rapport aux mœurs, aux coutumes, traditions* et habitudes de vie propres à une société, à une époque ». « Qui concerne les règles ou principes de conduite, la recherche d'un bien idéal, individuel ou collectif, dans une société donnée » (cnrtl.fr)

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.

OPTIONS DE VIE: formulation qui englobe les convictions* religieuses et non religieuses.

PARCOURS: dans le cadre du référentiel du cours de Religion*, il s'agit d'une séquence de plusieurs séances d'apprentissages. Le parcours suit le fil rouge d'un questionnement qui reçoit des éclairages de diverses compétences avant qu'une communication ait lieu sur les apprentissages réalisés.

PAROLE INSPIRÉE: l'étymologie du verbe « inspirer » vient des deux mots latins in (dans) et spirare (souffler). Inspirer signifie donc être insufflé, être dans le souffle et/ou donner du souffle. Cette première étymologie permet déjà de comprendre pourquoi ces textes de la Bible ont été qualifiés d'inspirés. Historiquement, ces textes se retrouvent dans la Bible car ils ont donné du souffle à des milliards d'individus et de communautés depuis plus de 2000 ans. La reconnaissance du souffle qu'ils donnaient aux premières



communautés* chrétiennes a été considérée comme importante dans le choix des textes qui ont été retenus pour faire partie du Nouveau Testament.

De manière plus théorique, l'Église propose une définition de l'inspiration qui se situe à égale opposition entre une « conception magique » faisant de Dieu le seul écrivain de la Bible, et une « conception athée* » selon laquelle il est impossible qu'un récit puisse être porteur de significations théologiques, puisse prétendre avoir une relation avec un souffle divin. En utilisant ce mot pour qualifier les textes de la Bible, l'Église met toujours l'accent sur la « collaboration » entre Dieu et les personnes qui écrivent, entre l'Esprit-Saint (souffle qui inspire) et des êtres humains « véritables auteurs qui conservent la responsabilité pleine et entière des écrits qu'ils ont rédigés » (Dictionnaire encyclopédique de la Bible, art. *Inspiration*, p. 860). Ainsi, même lorsque ces auteurs font des erreurs grammaticales et/ou relatent des contradictions par exemple, leurs écrits restent inspirés car leurs vérités sont dites d'ordre théologique; elles tentent d'exprimer ou d'insuffler du sens* à la vie telle qu'on peut le découvrir en relation avec Dieu.

PATRIMOINE: ensemble des biens, y compris culturels, d'un individu ou d'un groupe.

PENTATEUQUE: ensemble des 5 premiers livres de la Bible.

PLURALISME (PLURALISTE): « Doctrine qui admet la nécessité de postuler plusieurs principes pour expliquer la constitution du monde, et affirme que les êtres qui le composent sont irréductibles à une substance unique et absolue (...) Doctrine ou pratique qui admet la coexistence d'éléments culturels, économiques, politiques, religieux, sociaux différents au sein d'une collectivité organisée » (cnrtl.fr).

POUVOIR: « capacité de faire quelque chose » (cnrtl.fr). Comme l'autorité*, le pouvoir se caractérise par la capacité d'agir sur autrui, de l'influencer mais aussi de le contraindre.

PRÉJUGER (PRÉJUGÉ): « Prévoir quelque chose par conjecture (...) Porter un jugement* prématuré sur quelque chose » (cnrtl.fr).

PRÊTRE: envisagé dans le cadre de la triple* responsabilité conférée à toutes les chrétiennes* et tous les chrétiens au baptême, le prêtre renvoie à la responsabilité de prendre sa part dans les célébrations religieuses (*Lumen Gentium*, 34).

PROPHÈTE: envisagé dans le cadre de la triple* responsabilité conférée à toutes les chrétiennes* et tous les chrétiens au baptême, le prophète renvoie à la responsabilité d'enseigner, de témoigner, de communiquer (*Lumen Gentium*, 35).

RAISONNABLE: Est raisonnable ce dont on peut rendre compte de manière sensée face à autrui. Aristote et Matthew Lipman (2003) définissent le caractère raisonnable de la réflexion comme une rationalité tempérée par le jugement*.

RATIONNEL: Est rationnel ce qui est logique, ce qui est conforme à une méthode, ce qui présente un rapport précis.

RECHERCHE DE SENS: Dans le cadre du cours de Religion*, la recherche de sens* articule trois démarches:

- la recherche de signification raisonnable*;
- la réflexion relative aux motivations, à la direction suivie, aux finalités, aux objectifs poursuivis;
- la recherche d'un ancrage dans des expériences sensibles, mobilisant donc les 5 sens.

RÉEL: qui existe, qui appartient à la nature et n'est pas le pur produit d'une imagination sans rapport avec ce qui existe.

RÈGLES (DE VIE): « prescription d'ordre moral ou pratique, plus ou moins impérative, relative au domaine social, juridique, administratif, idéologique ou religieux » (cnrtl.fr).

RELIGION: Les deux étymologies du mot, *religare* et *relegere* – relier et relire son passé pour faire sens* –, peuvent se rejoindre pour signifier que la religion concerne les relations (à soi, aux autres et à un transcendant) dans une perspective de recherche* de sens. Religion est parfois distingué du mot spiritualité*. La religion concerne ici la structure et l'organisation de la religiosité alors que la spiritualité concerne plutôt

la dynamique de vie liée à cette religiosité, le souffle de vie que les participants à cette religion ressentent en leur for intérieur.

ROI: envisagé dans le cadre de la triple* responsabilité conférée à toutes les chrétiennes* et tous les chrétiens au baptême, le roi renvoie à la responsabilité de prendre sa part dans les décisions et d'engagement au sein du monde (*Lumen Gentium*, 35).

SAPIENTIAUX (LIVRES): sapientiaux vient du mot sagesse. Les livres sapientiaux sont donc caractérisés par le fait de comporter de nombreuses expressions de sagesse, concernant principalement la vie relationnelle et morale*. Dans la Bible, on retrouve souvent un regroupement de 7-8 livres pour constituer cet ensemble dit des livres sapientiaux ou livres de sagesse.

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.

SPIRITUALITÉ: la spiritualité peut être synonyme de religion* ou philosophie de vie lorsqu'elles sont entendues comme nourritures de la vie intérieure. La spiritualité a aussi parfois un sens* plus spécifique qui est alors distinct de la religion. La spiritualité concerne plutôt le souffle de vie que chacun ressent en son for intérieur. Distincte de la spiritualité, la religion concerne plutôt la manière d'organiser et de vivre cette spiritualité dans des institutions et une organisation collective.

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.

SYMBOLIQUE: porteur de sens*.

SYNOPTIQUE: l'étymologie du mot signifie tout en un seul coup d'œil. Dans le cadre de la Bible, ce mot est utilisé pour qualifier l'ensemble des trois premiers évangiles* que l'on trouve dans le Nouveau ou Deuxième Testament. Ils comportent en effet des similarités qui permettent de les présenter en colonne parallèle (où ils sont vus en un seul coup d'œil dans des ouvrages que l'on appelle précisément synopses), afin d'en apprécier les similitudes et les différences.

TORAH: littéralement la loi* en hébreux. Ensemble des 5 premiers livres de la Bible.

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.

TRADUCTION: transposer une expression dans une autre langue.

TRIPLE RESPONSABILITÉ DU BAPTISÉ: voir les définitions de prêtre*, prophète* et roi*.

VIE MONASTIQUE: vie de moines ou de moniales (personnes ayant prononcé des vœux solennels et vivant généralement selon une règle de vie particulière). Vie dans un monastère.

VIRTUEL: en philosophie, virtuel signifie qui pourrait être réalisé mais ne l'a pas encore été, qui est possible.



BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, J. (2012). *Les grands témoins en BD*. Bayard.
- AERENS, L. *et al.* (2015). *Mosaïques*. De Boeck/Lumen vitae.
- 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*.
- BIDEAULT, A. *et al.* (2019). *Les grands témoins en BD*. Bayard jeunesse.
- BISSONETTE, S. *et al.* (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et à l'école*. Chenelière Éducation.
- BLAIS, F. et BOIVIN, V. (2017). *752 lapins. Les 400 coups*.
- 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. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art – Créons notre éducation citoyenne*. Érasme.
- CARRÈRE, E. (2014). *Le Royaume*. P.o.l.
- CARREZ, M., GALY, L., & METZGER, G. (2015). *Nouveau Testament interlinéaire grec/français*. Bibli'O.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). (2012). Consentement, démocratie, intégrité, justice, opinion, raison. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté sur <https://www.cnrtl.fr>
- CHARLEMAGNE, A. (2020). *Je t'écoute*. Bayard.
- CHARLEMAGNE, A. (2017). *Les ateliers*. Salvator.
- COLLECTIF. (2010). *50 clés pour comprendre la vie monastique*. Bayard
- COLLIN, D. (2019). *L'Évangile inoui*. Salvator.
- COLLIN, D. (2010). *Mettre sa vie en paraboles*. Fidélité.
- 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. (1988). *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.
- 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). (2017). *Référentiel de compétences du cours de religion catholique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2022). *Référentiel de compétences de l'Éducation à la Philosophie et la Citoyenneté*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2003). *Programme du cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*.
- FILORAMO, G. (2008). *Le christianisme*. Hazan.
- FOCANT, C. (2004). *L'évangile selon Marc*. Cerf.
- FOCANT, C. ET MARGUERAT, D. (2012). *Le Nouveau Testament commenté*. Bayard et Labor et Fides.
- FOUREZ, G. (2002). *Cette foi-ci. Itinéraire d'un confiant*. Mols
- FOURNIER LE RAY, A.-L. (2011). *La Bible en BD*. Bayard jeunesse.
- 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.
- HUBLER, B (1997). *Le bon Samaritain*. Éditions du Signe.
- HUTSEBAUT, D. e. a. (2009). *The post-critical belief scale for dummies*. (KULeuven).
- KOECHLIN, C. & ZWAAN, S. (2010). *Des questions pour apprendre. Enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses*. (Chenelière Éducation).
- La Bible – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- LACROIX, A. (dir.) (avril 2023). *Complotisme. Pourquoi se raconte-t-on des histoires ?*. Philosophie Magazine.
- LADRIÈRE, J. (1979, 1984 et 2004). *L'articulation du sens*. Cerf.
- L'Ancien Testament – traduction œcuménique – notes intégrales*. (2010). Cerf/société biblique.
- LASIDA, E. (2020). *Parler de création après Laudato Si'*. Novalis.
- 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.
- LEVINAS, E. (1961). *Totalité et infini*. Poche.
- LEYDET, D. (2017). *Art. Citizenship dans Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- MAGNIFICAT JUNIOR. (2013). *Seigneur, délivre-nous du mal !* Fidélité.
- MANNICK. (2002). *Chante-moi la Bible (CD)*. Bayard Musique.
- MICCICHE, A. & PETJEAN B. (2021), *L'œuf ou la tuile ? Sur les traces du Père Pire, Prix Nobel de la Paix 1958*, 180.
- MIKOLAJCZAK, A. & DE BRABANDERE, L. (2021). *Platon vs Aristote. Une initiation joyeuse à la controverse philosophique*. Sciences humaines eds.
- MULLER-COLARD, M. (2016). *Le complexe d'Elie*. 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. & POCHE, C. (1980). *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*. Champ Social
- PAPE FRANÇOIS. (2015). *Laudato Si' Salvator*.
- PAPE FRANÇOIS. (2022). *Message aux participants à la conférence européenne de la jeunesse*. Vatican.
- PAPE FRANÇOIS. (2023). *L'art de discerner*. Emmanuel.
- 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.
- REDING, J. (1999). *Lueurs d'Aurores. Quelques clés pour que chantent en nos cœurs les Écritures*. Feuilles familiales.
- REDING, J. (2012). *Un sentier dans le jardin. Saveurs d'Évangile*. Lumen vitae.
- RICŒUR, P. (1975). *La philosophie et la spécificité du langage religieux*, dans *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 55, 1975, p. 13-26.
- RICŒUR, P. (2021). *La religion pour penser*, Seuil.
- 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.
- 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.
- WÉNIN, A. (2018). *Dix paroles pour la vie*. Cabédita.
- 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)
- Conte traditionnel hindou (s.d.). *Les six aveugles et l'éléphant*. Graines de paix. https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/sinspirer/contes-et-histoires/contes-de-paix/les_six_aveugles_et_l_elephant
- <https://worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> (02 /07/2023)
- <http://www.educationglobalcompact.org/ressources/Risorse/vademecum-francais.pdf>
- https://www.facebook.com/olivier.frohlich/?locale=fr_FR
- <http://www.erb.be/>
- www.worldvaluessurvey.org, 2023





SCIENCES
HUMAINES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	203
DÉMARCHES D'INVESTIGATION.....	207
1. FORMATION GÉOGRAPHIQUE.....	208
2. FORMATION HISTORIQUE.....	224
3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....	248
ANNEXES.....	262
GLOSSAIRE.....	267
BIBLIOGRAPHIE.....	271

INTRODUCTION

SCIENCES HUMAINES

1. Enjeux et objectifs 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
<p>La formation de nos représentations et de l'information en général.</p> <p>Comment (se) représente-t-on le passé, le temps et l'évolution, comment se construit le récit historique ?</p> <p>Comment se représente-t-on l'espace, comment les supports de la géographie peuvent influencer cette représentation, comment la découverte d'autres milieux et l'identification d'éléments communs et différents entre des espaces font évoluer des représentations stéréotypées ?</p> <p>Comment se représente-t-on les différentes catégories sociales, les rapports sociaux, les faits économiques ?</p> <p>Comment se fabrique l'information, à quoi et à qui se fier, comment et pourquoi ? Quelles représentations donne-t-on des autres enjeux qui suivent ?</p>	<p>L'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production... 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 ?</p>

1. Cet objectif concourt à l'apprentissage de la langue de scolarisation [FLSco].

3. Les rapports sociaux	4. La citoyenneté et l'État	5. Les rapports entre identités et cultures
<p>Les rapports sociaux entre des groupes sociaux, culturels et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail. 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 de manière démocratique 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 [VT 3] afin de préparer tous les élèves à être des citoyens/citoyennes responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement* et ouverte aux autres cultures [EPC 2.2-3.1 - 4.1].

(FWB, FHGES, 2022, p. 21)

2. Structure du programme de Sciences Humaines

Le programme de Sciences Humaines est organisé en **3 champs** (appelés disciplines dans le référentiel de la FWB) : la Formation géographique, la Formation historique et la Formation économique et sociale.

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme :

FORMATION GÉOGRAPHIQUE	FORMATION HISTORIQUE	FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE
<p>1.1 Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait...</p> <p>1.1.1 Construire des repères spatiaux</p> <p>1.2 Caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives à la population et à l'organisation de l'espace</p> <p>1.2.1 Identifier des occupations/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 3 champs

« Les disciplines de la formation historique, géographique, économique et sociale 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 questionnement, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/dynamiques spatiales que le questionnement émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies*, des ruptures* ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnement émerge.	Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des enjeux économiques, sociaux et environnementaux et les tensions qui en résultent ; c'est sur la base de ceux-ci que le questionnement émerge.
	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.
	Récolter des données via la pratique de terrain (l'observation, l'entretien, le questionnaire...), via l'analyse documentaire, via des données validées auparavant. Analyser et interpréter des données collectées (observations, informations, témoignages...), poser un regard critique sur les données récoltées.		
STRUCTURER VALIDER COMMUNIQUER 	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...). Vérifier si les informations répondent à la question de départ, puis valider les résultats ¹ . 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...).		

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 **toutes les étapes de la démarche sont illustrées** 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 complètes à vivre durant l'année et le référentiel ne liste pas de savoir-faire liés directement aux démarches.

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.....	209
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	211
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	212
1.1 Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait... ..	214
1.1.1 Construire des repères spatiaux.....	214
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.....	216
1.2.2 Définir des espaces en fonction de la répartition de la population.....	216
1.3 Caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives au milieu naturel (dont orohydrographie et bioclimats).....	218
1.3.1 Décrire et caractériser des milieux naturels.....	218
1.3.2 Déterminer des zones thermiques et caractériser des climats... ..	220
1.3.3 Se questionner à propos des impacts environnementaux des activités humaines.....	220
1.4 Représentations de l'espace.....	222
1.4.1 Lire, annoter et construire une représentation de l'espace.....	222

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 :

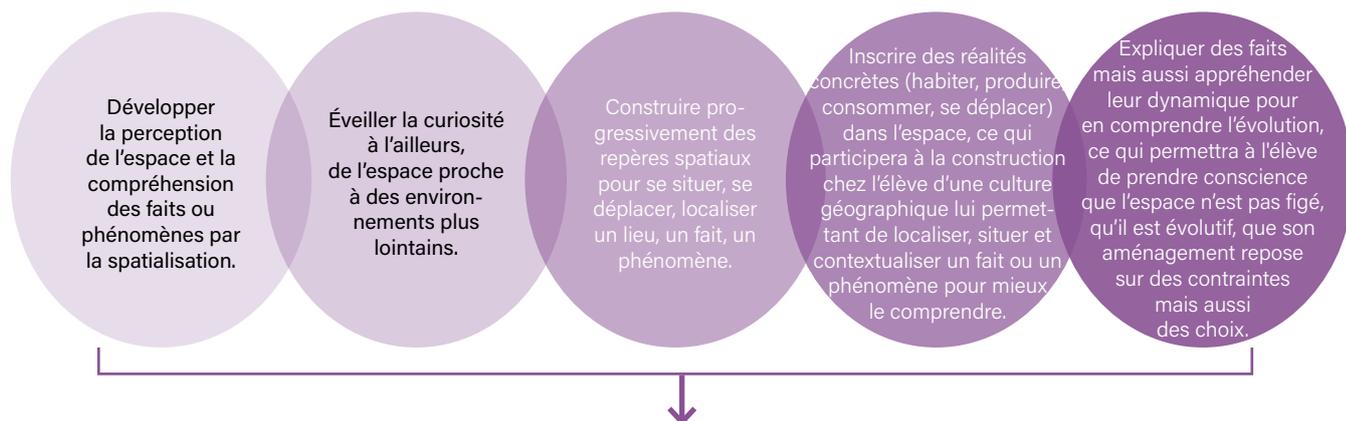
- comprendre l'occupation* progressive de l'espace* par l'Humain, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels et les écosystèmes ;
- favoriser dès lors une ouverture sur le monde, la découverte de la diversité des visages de la 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. 74)

Comment ?



Dans quels buts ?

- Analyser et mesurer les contraintes et les choix d'aménagements de l'espace* afin que l'élève devienne un citoyen à part entière, capable de prendre position et d'agir [VT 3].
- 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, 2022, FHGES, p. 75)

3. Éléments généraux de continuité¹

D’OÙ VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
En P4	En P5	En P6	En S1
<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>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.</p> <p>L’élève apprend à caractériser des occupations du sol en Belgique et en Europe en référence aux reliefs.</p> <p>Il apprend à faire des liens entre la répartition de la population, des éléments du relief et de l’hydrographie.</p> <p>Il renforce cette approche en privilégiant la carte comme porte d’entrée pour lire les espaces et les comprendre.</p> <p>Les paysages et l’occupation du sol sont maintenant des supports pour illustrer ce qui est lu sur la carte ou justifier des liens entre des composantes de l’espace.</p>	<p>L’élève élargit sa connaissance des éléments qui structurent l’espace à l’échelle du monde sur la base de grands repères (continents, océans et principaux parallèles), de la répartition de la population et des grands climats.</p> <p>Il observe les grands ensembles notamment à travers les manifestations du réchauffement climatique de manière à apprendre à distinguer les activités humaines qui contribuent plus ou moins à ce phénomène, dans une perspective de sensibilisation aux enjeux environnementaux qui font partie intégrante du développement durable. Il observe en prenant en compte comment les territoires ont pu et peuvent évoluer.</p>	<p>L’élève développe ses connaissances relatives à l’évolution de l’occupation de l’espace, au départ de trois processus significatifs et de natures différentes : l’urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l’industrialisation) du secteur agricole. Il met en évidence grâce à ces trois processus des effets des actions humaines sur l’environnement. Il observe tant à des échelles locales sur la base de photographies ou sur le terrain, que sur des cartes (papier, globe virtuel ou Géoportail) à d’autres échelles.</p>

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 familial.
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. 84, 87, 90, 93).

COMPÉTENCES

C1 Utiliser des repères* spatiaux et/ou des représentations de l'espace* pour (se) situer/ se déplacer/(s')orienter.



C2 Caractériser un paysage*/ environnement* pour contextualiser un fait/ phénomène.

C3 Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.

ATTENDUS

P6

Situer en quelques mots des espaces plus ou moins peuplés, à l'aide des repères connus ou identifiés sur une carte.

Situer un fait ou un phénomène à l'échelle d'un continent ou du monde, en faisant référence à des repères, à la répartition de la population et aux zones* thermiques.

P5

Situer une occupation* ou utilisation du sol en Belgique ou en Europe, en faisant référence aux directions cardinales et à des repères à l'échelle de la Belgique ou de l'Europe.

P6

Caractériser le climat d'un espace en faisant référence aux températures et aux précipitations.

Caractériser dans un espace des activités humaines qui relèvent de la production, des transports ou de la consommation*.

P5

Caractériser une occupation du sol en faisant référence au relief* et à l'hydrographie*.

Sur la base de représentations de l'espace actuelles et antérieures, identifier des transformations/permanences dans l'occupation du sol à l'échelle de la Belgique.

P6

Sur la base de différentes cartes, expliquer la présence plus ou moins importante de la population, en faisant référence au relief ou à l'hydrographie ou aux conditions climatiques ou à la proximité du littoral.

P5

En comparant deux cartes, sélectionner les affirmations correctes qui établissent des liens entre une occupation/utilisation du sol et la répartition de la population, des éléments du relief, de l'hydrographie.

LA MIGRATION DES HIRONDELLES



COMPÉTENCE

C1 Utiliser des repères* spatiaux et/ou des représentations de l'espace* pour (se) situer/ se déplacer/(s')orienter.

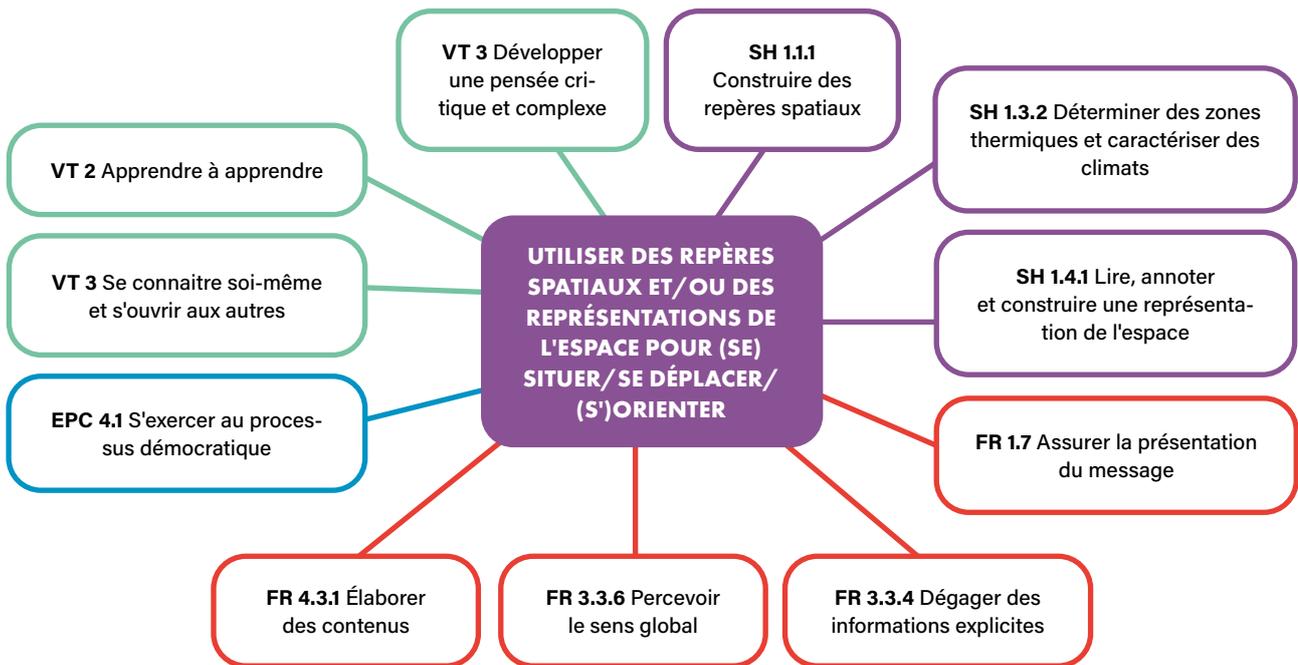
ATTENDU

P6

Situer un fait ou un phénomène à l'échelle d'un continent ou du monde, en faisant référence à des repères, à la répartition de la population et aux zones* thermiques.

Difficulté anticipée liée à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Situer les repères spatiaux sur la carte choisie.	Proposer d'autres cartes où les repères spatiaux sont indiqués. Aider les élèves à les comparer.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Nous allons réaliser une exposition sur la migration des oiseaux.
 Comment appelle-t-on un oiseau qui migre ?
 Quels oiseaux migrateurs connaissez-vous ?
 Intéressons-nous aujourd'hui aux hirondelles rustiques.



Déroulement

<p>Étape 1 : se poser des questions à propos de la migration des hirondelles rustiques</p> 	<p>Étape 2 : rechercher les réponses aux questions par groupe dans des documents fournis par l'enseignant ou sur le net</p> 
<p>Exemples de questions intéressantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> D'où viennent-elles ? Où vont-elles ? Par où passent-elles ? Pourquoi vont-elles là-bas ? Quelle distance parcourent-elles lors de leur voyage ? Combien de temps prennent-elles pour faire ce trajet ? <ul style="list-style-type: none"> Écrire ses questions sur des post-it (une question = un post-it). Mettre en commun les questions et les organiser sur un panneau. Débattre pour choisir les questions porteuses de sens pour le projet visé [EPC 4.1]. 	 <p>[Annexe 2]</p> <ul style="list-style-type: none"> Par deux, rechercher des informations sur le net et/ou dans les documents fournis par l'enseignant. Sélectionner les informations pertinentes permettant de répondre aux questions posées au départ [FR 3.3.4 – 3.3.6] [VT 3]. Échanger collectivement.
<p>Étape 3 : choisir une carte adaptée à la structuration des découvertes</p>	<p>Étape 4 : annoter la carte pour situer le trajet des hirondelles et rédiger un commentaire pour l'exposition</p> 
 <ul style="list-style-type: none"> Lister l'ensemble des repères* spatiaux identifiés dans les réponses [1.1.1]. Choisir une carte et justifier le choix en utilisant les repères pouvant servir de limites (océans, pays, reliefs*, fleuves...) [1.1.1]. Revoir les règles d'annotations et annoter la carte [1.4.1] et les principes de la légende. <p>Règles d'annotation :</p> <ul style="list-style-type: none"> un élément ponctuel = un point un déplacement = une ligne, une zone, un espace* = une surface. 	 <p><i>L'hirondelle rustique voyage entre les zones tropicales où elle hiverne (elle se dirige vers le sud) et les zones tempérées où elle se reproduit (elle se dirige vers le nord) selon les saisons. Elle traverse plusieurs pays (...) et se rend sur plusieurs continents (...). Certaines traversent la Mer Méditerranée, et même plusieurs parallèles* (...). Elles passent d'un hémisphère à l'autre.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Annoter la carte (points, lignes, espaces) [VT 1–2]. Rédiger un texte expliquant la migration des hirondelles en utilisant les repères spatiaux et d'autres cartes (ex. : zones* thermiques [1.3.2] [VT 2]) [FR 4.3.1]. Présenter la migration des hirondelles lors de l'exposition [FR 1.7].



Prolongements possibles

- Découvrir la migration d'autres oiseaux.
- Lier migration des oiseaux et réchauffement climatique [1.3.3].

Autre idée d'activité de mise en lien

- Situer un fait d'actualité lié au climat en faisant référence aux différents repères géographiques.



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

- ✓ Les continents: Europe, Asie, Amérique, Afrique, Océanie et Antarctique.
- ✓ Les océans: Atlantique, Pacifique, Indien, Arctique, Antarctique.
- ✓ Les principaux parallèles* et repères*: les tropiques, l'équateur, les cercles polaires, les hémisphères, les pôles.

- ✓ Régions belges, provinces et Communautés: Région wallonne, flamande et Bruxelles-Capitale, Communauté française (ou Fédération Wallonie-Bruxelles), flamande et germanophone, les dix provinces.
- ✓ Les quatre pays limitrophes* de la Belgique et le Royaume-Uni.
- ✓ Principaux reliefs* en Europe: Alpes, Pyrénées et Caucase.
- ✓ Mer Méditerranée, Mer du Nord.
- ✓ Les réseaux de communication qui relient les espaces* habités ou d'activités: ferroviaire, (auto)routier, voies navigables.

- ✓ Termes pour (se) situer et se déplacer: les huit directions cardinales.

ATTENDUS

P6

Nommer les continents figurés* sur un planisphère* ou un globe terrestre.

Nommer les océans figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.

Nommer les principaux parallèles et repères figurés sur un planisphère ou un globe terrestre.

P5

Nommer des espaces et des limites figurés sur une carte: les Régions belges, les Communautés, la frontière linguistique et les provinces.

Nommer les pays limitrophes de la Belgique et le Royaume-Uni figurés sur une carte.

Nommer les principaux reliefs européens, la mer du Nord, et la mer Méditerranée figurés sur une carte.

Distinguer en quelques mots les réseaux de communication.

P5

Indiquer les huit directions cardinales sur une rose des vents.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].

BALISES ET SENS



En P5/P6, l'élève s'ouvre davantage au monde et aborde **des espaces* de plus en plus vastes**. Il faut régulièrement le confronter à **des cartes de nature ou de construction différentes**. La lecture de ces cartes, leur orientation et l'utilisation des huit directions cardinales sont souvent problématiques et traduisent un déficit de la latéralité ou de la structuration spatiale.

Pour maîtriser la **démarche de localisation et de situation**, il faut recourir à de **nombreuses expériences** et ne pas se limiter à la réalisation d'exercices.

En effet, afin d'amener l'élève à penser et se penser dans l'espace, il faut lui permettre de **manipuler des outils de géolocalisation** comme le préconisent Genevois et Jouneau-Sion (2008). **Les globes* virtuels** permettent à l'élève de se déplacer, d'« arpenter » et de localiser des espaces en jouant librement avec les échelles, en identifiant des repères* spatiaux ou mesurant des distances. À partir de ces manipulations, l'élève doit **verbaliser** en utilisant un vocabulaire spécifique [MA 2.1.1] [EP&S - HME 4], en faisant référence à des notions propres à la géographie et ainsi atteindre les attendus.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Construire des repères spatiaux [VT 1]

Nommer et situer [1.4.1] les pays limitrophes* de la Belgique et le Royaume-Uni figurés* sur un globe virtuel



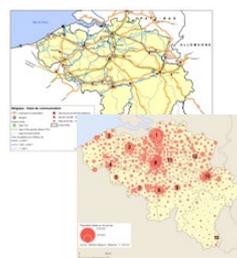
Les pays limitrophes de la Belgique

Léa est allée en Espagne. Identifie sur le globe virtuel, le pays qu'elle a traversé.

Recherche sur le Web pourquoi la France est qualifiée de pays limitrophe de la Belgique.

Quels sont les autres ? Annotons la carte [1.4.1].

Distinguer les réseaux de communication de la Belgique



[Annexe 2]

Que te montre cette première carte ? Repère et nomme les différentes voies de communication développées en Belgique en lisant la carte et sa légende.

Quel lien peux-tu faire avec la densité* de population ? [1.2.2]

Décrire le parcours du 1^{er} voyage de Christophe Colomb [2.1.4 (5/5)] vers les Amériques en observant une carte



Observe le trajet de Colomb et décris-le en utilisant des repères. Aide-toi de l'Atlas.

Quel parallèle* et quel océan traverse-t-il ?

Nomme le continent de départ et celui d'arrivée.

Développer les repères spatiaux en identifiant le pays, le continent, les parallèles, le climat... d'un paysage* donné

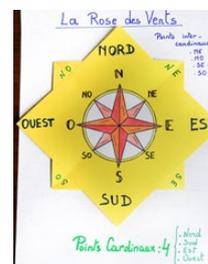


Cherche le Cameroun sur le globe et replaces-y l'image correspondante. Sur quel continent se trouve-t-il ?

Entre quels parallèles se situe ce pays ?

À l'aide de la carte des climats [1.3.2], quel climat y associer ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- nommer les principaux espaces du monde marqués par la croissance démographique, les principales agglomérations européennes et les principales zones forestières du monde figurés sur une carte (S1);
- nommer les principaux espaces affectés par des aléas et distinguer en quelques mots les grands types d'aléas naturels (S3).

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

1.2.2 Définir des espaces en fonction de la répartition de la population¹

SAVOIRS

- ✓ Densité* de la population : nombre d'habitants par unité de surface.
- ✓ Répartition de la population dans le monde : environ 7,9 milliards en 2021 dont 60 % en Asie, 10 % en Europe, un peu plus de 20 % de la population vit à moins de 30 km des côtes et 70 % vit en ville (à mettre à jour).
- ✓ Répartition de la population en Belgique : l'espace* Bruxelles-Gand-Anvers-Louvain et le Sillon Sambre-et-Meuse.

ATTENDUS

P6

Distinguer la densité de la population de la population totale.

Donner un ordre de grandeur de la population mondiale, de la part de l'Asie et de l'Europe et de la population qui vit à moins de 30 km des côtes, qui vit en ville.

P5

Nommer les espaces les plus peuplés en Belgique, figurés* sur une carte.

Énoncer des ordres de grandeur de la population en Belgique, en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles-Capitale, au dixième de million près.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].

BALISES ET SENS

Les attendus abordent **des notions de densité*** et **d'ordre de grandeur de la population**. Par leur dimension abstraite, ces éléments peuvent poser problème à un élève de P5 ou P6. Il importe de se montrer vigilant dans le **choix des documents*** présentés à l'élève afin qu'ils soient **accessibles** mais aussi qu'ils lui **permettent d'appréhender correctement la situation étudiée**. En effet, le premier temps de la démarche [Démarches d'investigation - p. 207] vers un raisonnement géographique est d'amener l'élève à **observer/constater une distribution inégale de la population à l'échelle de la Belgique ou du monde**. Dans un second temps, l'élève est amené à **formuler un questionnement prenant en compte la dimension spatiale** « où ? », « pourquoi là ? » [VT 1]. Dès que cette situation problématique est posée, l'élève tente de la **comprendre en consultant des ressources, en mesurant ou en relevant diverses données** [VT 3]. Leininger-Frézal (2016) nous dit que c'est justement la démarche dans laquelle se construit le raisonnement qui **donne sens aux apprentissages**. Elle doit permettre à l'élève de mieux comprendre le monde et d'y prendre part une fois adulte.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Définir des espaces* en fonction de la répartition de la population

Découvrir la notion de densité [FLSco] à partir de l'observation d'images [VT 2]



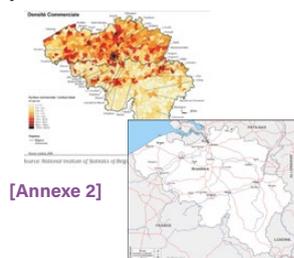
Classez ces images en deux catégories.
Mettons en commun vos classements.
Pourquoi avez-vous mis ces images ensemble? Nommons notre classement.
Recherche ce que signifie le mot « densité », explique-le avec tes mots.

Observer une ville (ex.: Tournai) sous différentes vues pour en découvrir l'occupation* du sol sur le globe* virtuel [1.4.1]



Quelles sont les zones peuplées et moins peuplées?
À quoi le vois-tu?
Passe en mode Street View pour observer les habitats.
Quelle est la densité de population? Cherche dans l'Atlas.

Découvrir les endroits les plus peuplés en Belgique en observant plusieurs cartes



[Annexe 2]

Nomme les espaces fort peuplés.
Lis la légende pour confirmer ton observation. Pourquoi ces espaces sont-ils plus peuplés?
Quels indices te donnent ces autres cartes (orohydrographie* et réseaux routiers) [1.1.1]?

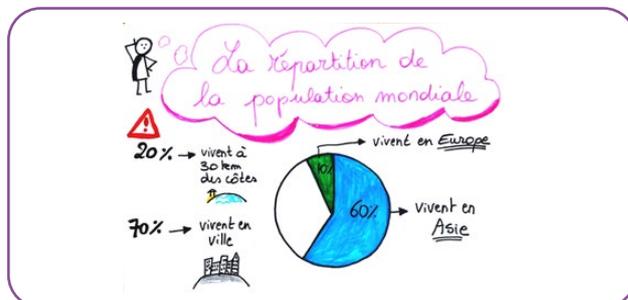
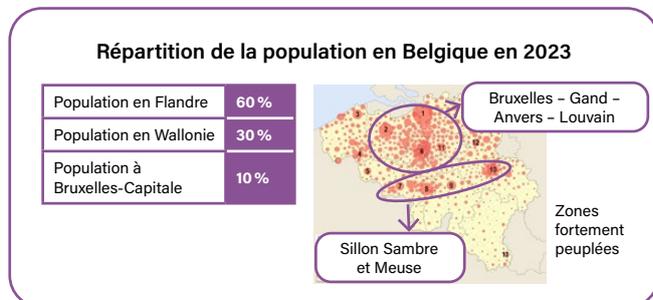
Découvrir la répartition de la population dans le monde à l'aide de documents



[Annexe 2]

Lis la carte. Que dire à propos de la répartition de la population en général? Quel continent semble être le plus peuplé?
Oui, en Asie vit près de 60% de la population mondiale.
Que dire à propos de la densité de population en Europe?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appréhender le processus d'évolution de l'occupation des espaces et les effets positifs et négatifs de cette évolution sur l'environnement* (S1);
- nommer les espaces peuplés et les espaces vides figurés* sur une carte aux échelles mondiales et continentales (S3).

1.3 CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES AU MILIEU NATUREL (DONT OROHYDROGRAPHIE ET BIOCLIMAT)

1.3.1 Décrire et caractériser des milieux naturels¹

SAVOIRS

- ✓ Éléments d'hydrographie* : fleuve, rivière, source, embouchure*, méandre*, affluent* et confluent*.
- ✓ Caractéristiques du relief* :
 - plaine : surface plane et peu élevée dans laquelle les cours d'eau sont peu ou pas encaissés ;
 - plateau : surface relativement plane, d'altitude plus ou moins élevée et dans laquelle les cours d'eau sont encaissés ;
 - montagne : relief d'altitude élevée caractérisé par de fortes pentes et de fortes dénivellations ;
 - altitude : élévation par rapport au niveau de la mer.

ATTENDUS

P5

Nommer les éléments hydrographiques figurés* sur une représentation de l'espace*.

Décrire en quelques mots ce qu'est une plaine, un plateau, une montagne et l'altitude.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].

BALISES ET SENS



En P5, un des objectifs est de rendre **intelligible les interactions entre les activités humaines et les milieux naturels**. Pour que l'élève cerne ces relations, il faut, dans un premier temps lui permettre de **situer, de reconnaître et de décrire** les éléments qui composent ces milieux naturels. Si le **paysage*** « classique » et la **carte** restent des supports intéressants pour recontextualiser et appréhender les éléments orohydrographiques*, **les outils numériques** offrent aussi de nombreux avantages. Citons par exemple :

- **La vue 3D proposée notamment par Google Earth** qui peut aider l'élève à visualiser cette évolution du relief* dans un espace* et qui permet de modifier l'orientation ou changer d'angle de vue ;
- **Les profils topographiques** générés par des ressources en ligne que l'élève peut réaliser en traçant un simple trait à l'endroit de son choix ;
- **La réalité augmentée** qui enrichit l'observation de son visiteur.

Dans un second temps et en fonction de la situation problématique travaillée, l'élève est amené à **formuler sous forme d'hypothèses des relations d'atouts ou de contraintes** propres au lieu, qui facilitent ou non l'installation des activités humaines dans l'espace donné.



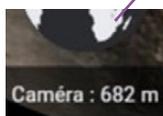
PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Décrire et caractériser des milieux naturels (relief) [VT 2]

Étape 1: retrouver le point culminant de la Belgique sur le globe* virtuel et faire émerger le vocabulaire lié au relief [1.4.1]

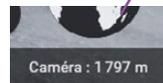


Google Earth



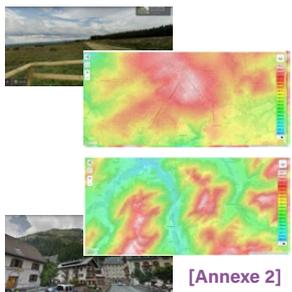
Vous avez découvert le Signal de Botrange en voyage l'an dernier. Recherche ce qu'est une « altitude ». Relève-en l'altitude du Signal de Botrange sur Google Earth. Que dire à propos du relief ? Recherchons ce qu'est une vallée, un plateau.

Étape 2: retrouver la commune d'Abondance dans les Alpes françaises sur le globe virtuel et repérer les variations d'altitude [1.4.1]



Observons maintenant un paysage plus lointain : Abondance. Que dire à propos des montagnes ? Relève l'altitude de quelques-unes d'entre elles [1.4.1]. Observe les pentes et les dénivellations. Que constates-tu ?

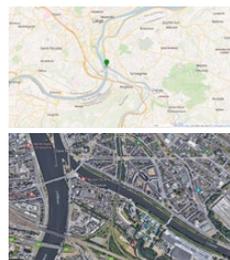
Étape 3: comparer les deux paysages observés



[Annexe 2]

Quelles différences y a-t-il entre l'Ardenne belge et Abondance ? Que dire à propos des altitudes relevées et des différentes pentes observées ? Complétons nos découvertes à l'aide des cartes du relief.

Autre piste: repérer la Meuse, ses affluents*, son trajet jusqu'à l'embouchure*, à la suite d'une visite de Liège



Recherche ce qu'est un fleuve. Quel fleuve coule à Liège ? Sur Google Earth, repère-le. À Liège, quel cours d'eau s'y jette ? Recherche comment se nomme un tel cours d'eau. Recherche d'autres affluents de la Meuse.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Comparaison Signal de Botrange et Abondance

Relief :	En quelques mots :	Signal de Botrange (Belgique)	Abondance (France, Haute-Savoie)
Plaine	Plat	✓	✓
Plateau	Surface plane Cours d'eau encaissé Faible altitude	✓	✓
Montagne	Fortes pentes Très encaissé Altitude élevée	✗	✓
Altitude	Élévation par rapport à la mer	694m	Mont de Grange 2432m



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- illustrer par un exemple un facteur de localisation naturel d'une activité ou de l'habitat (climat et relief) (S1).

1.3 CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES AU MILIEU NATUREL (DONT OROHYDROGRAPHIE ET BIOCLIMATS)

1.3.2 Déterminer des zones thermiques et caractériser des climats¹

SAVOIRS

- ✓ Éléments du climat: les températures et précipitations.
- ✓ Les principales zones* thermiques d'Europe: froid au nord, tempéré dans nos régions, méditerranéen au sud.
- ✓ Le zonage thermique basé sur les températures en trois zones à l'échelle du monde:
 - chaude (toujours chaude, de part et d'autre de l'équateur);
 - tempérée dans nos régions (températures variables);
 - polaire au nord (toujours froid).
- ✓ Les grands types de climat sur Terre:
 - aride;
 - tropical;
 - polaire;
 - tempéré (dont océanique et méditerranéen);
 - continental.

ATTENDUS

P6

Distinguer, sur la base des températures, les principales zones thermiques de l'Europe.

Nommer les trois zones thermiques figurées* sur une carte.

Sur la base de caractéristiques données, préciser le climat d'un lieu (chaud/froid, sec/humide, saisons contrastées ou non).

1.3.3 Se questionner à propos des impacts environnementaux des activités humaines²

[EPC 4.2]

SAVOIR

- ✓ Réchauffement climatique:
 - causes: activités humaines émettrices de gaz à effet de serre, mode de vie de la population, hausse de l'effet de serre;
 - conséquences environnementales: fonte des glaciers et disparition de la banquise, augmentation de la température des océans et du niveau des mers, migration et disparition d'animaux et de végétaux.

ATTENDUS

P6

Décrire des exemples d'activités humaines qui participent au réchauffement climatique.

Décrire des exemples de conséquences environnementales du réchauffement climatique.

Citer des solutions pour atténuer les changements climatiques induits par le réchauffement.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].
 2. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.4.1].

BALISES ET SENS



Le changement climatique reste un sujet difficile à appréhender et à enseigner tant la dimension globale de ce phénomène peut paraître complexe et lointaine. Froment et al. (2019), nous suggèrent de concevoir des cours qui se nourrissent **de ce que connaît et vit l'élève au quotidien**. Tout élément issu de son environnement* peut faire l'objet d'une étude géographique au service de la compréhension du changement climatique. **Le mode de transport** pour se rendre à l'école, **l'origine des repas** de la cantine [FMTTN 1.1]... sont des portes d'entrée sur le sujet. Il faut ensuite **replacer ces éléments dans un contexte international** et les **lier aux émissions de gaz à effet de serre**. Grâce à ces données complémentaires (chiffres, cartes, informations), l'élève va pouvoir identifier **les activités humaines qui participent au réchauffement climatique**. Travailler à différentes échelles amène l'élève à varier son point de vue sur un même phénomène et lui permet **d'établir des liens entre les causes et les conséquences** de ce changement [VT 3]. Précisons que le thème du changement climatique nous invite à le traiter de manière transverse [ErE] – [FMTTN] – [SC].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Déterminer des zones* thermiques et caractériser des climats - Se questionner à propos des impacts environnementaux des activités humaines

Distinguer les différentes zones thermiques sur une carte d'Europe à partir des relevés des températures



Observe les documents* (graphiques et tableaux) qui caractérisent les différentes zones thermiques. Sur la carte se trouvent 3 points. Associe chaque graphique à l'un des points en t'aidant du tableau.

Annoter une carte à une variable pour mettre en évidence des espaces* plus ou moins chauds ou plus ou moins secs [1.4.1]



Sur cette carte du monde sont représentées les 3 zones climatiques.

Par 2, prenez connaissance de la carte postale et de son descriptif. Remplacez celle-ci sur la carte du monde en donnant les caractéristiques du climat illustré.

Étape 1: visualiser les conséquences du réchauffement climatique à l'aide de la tablette



[Annexe 2]

Dans un souci écologique, nous avons découvert l'importance de consommer local [FMTTN 1.1] et discuté des conséquences du réchauffement climatique. L'une d'entre elles est l'augmentation du niveau de la mer.

Par groupe, grâce à la tablette, visualisez cet impact sur un pays choisi.

Étape 2: s'interroger sur les conséquences de la montée du niveau de la mer

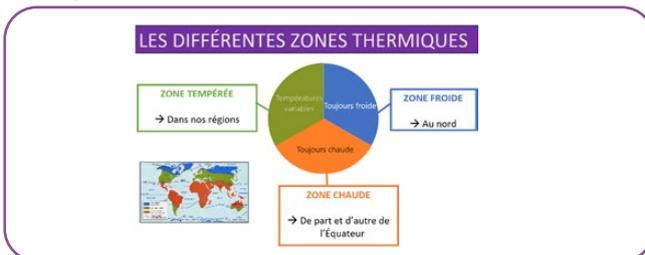


Imagine les conséquences de la montée des eaux. Quel sera l'impact sur les habitations, la faune et la flore? Que devront faire les personnes qui habitent dans ces régions? [VT 5]

Recherchons les solutions à grande échelle qui pourraient limiter cela.

Récoltons vos idées sur des post-it.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- illustrer par un exemple un facteur de localisation naturel d'une activité ou de l'habitat (S1);
- identifier des éléments sur la base de la légende, sur une carte à deux variables (couleurs ou figurés*) (S1).

1.4 REPRÉSENTATIONS DE L'ESPACE

1.4.1 Lire, annoter et construire une représentation de l'espace¹

SAVOIR-FAIRE

→ Lire un paysage*.

→ Lire un croquis* cartographique, un plan, une carte.

→ Annoter/construire une représentation de l'espace.

ATTENDUS

P6 Sur la base de vues verticales, comparer deux paysages d'un même endroit, à des moments différents, pour mettre en évidence un changement de l'occupation* du sol.

P5 Annoter pour mettre en évidence, des éléments identiques du paysage sur des représentations différentes: vue au sol, vue aérienne.

P6 Annoter une carte à une variable, sur la base de la légende (couleurs ou figurés*) pour mettre en évidence:

- des espaces* plus ou moins peuplés;
- des espaces plus ou moins chauds et plus ou moins secs.

Annoter une carte pour mettre en évidence le nom des pays, les principaux parallèles* et les autres repères* utiles pour situer un fait ou un phénomène.

P5 Annoter une carte à une seule variable en valeurs absolues pour mettre en évidence des éléments, y compris des limites administratives (commune, province, région, pays...), sur la base de la légende.

Annoter une carte pour mettre en évidence des pays à l'échelle de l'Europe et identifier leur appartenance ou non à l'Union Européenne.

Associer une mesure sur la carte à une distance sur le terrain et inversement, sur la base de l'échelle graphique.

Relever l'altitude d'un point sur une carte, un globe* virtuel ou un géoportail.

Repérer les variations d'altitude sur un profil du relief*.

P6 Annoter une photographie verticale pour mettre en évidence un changement de l'occupation du sol.

P5 Annoter une carte avec des points, des lignes ou des surfaces pour mettre en évidence un fait à l'échelle de la Belgique ou de l'Europe.

1. Les savoirs de cette rubrique spécifique peuvent être travaillés en parallèle de la rubrique spécifique [1.1 - 1.2 - 1.3].

BALISES ET SENS



Pour comprendre des thématiques comme : l'habitat, les modes de production ou de consommation* ou la mobilité des personnes et des biens*, nous devons recourir à **des cartes thématiques**. Elles sont conçues à l'aide d'un code repris dans la légende. Pour que la carte devienne un outil d'information et de compréhension pour l'élève, Meunier et Sala (2016) préconisent **de développer la capacité de lecture et d'installer des actes réflexes** comme : repérer le titre de la carte pour en comprendre le sujet. Le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève via des questions à **pré-lever des informations sur la carte** en exploitant **la légende** et de **les expliquer**. Ces mêmes auteurs proposent trois étapes (2016, p. 93) :

- faire identifier un espace* sur la carte qui correspond à certains éléments de la légende ;
- prendre du recul pour entourer un ensemble géographique et tenter de le nommer ;
- croiser les informations de la carte avec d'autres informations annexes.

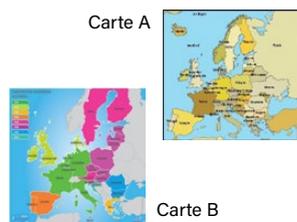
La carte peut aussi être **un outil de synthèse ou de communication**. L'élève peut y ajouter l'information recueillie à l'aide de couleurs ou en y écrivant le nom d'un repère*.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lire, annoter et construire une représentation de l'espace [VT 1]

Étape 1: mettre en évidence les pays appartenant à l'UE



Invente un titre pour chacune des cartes. Tu peux t'aider de l'Atlas ou de la légende.

Quelles différences existe-t-il entre ces deux cartes ?

Complète le tableau : « qui fait partie de l'UE », « qui ne fait pas partie de l'UE ».

Étape 2: annoter la carte des pays membres avec un figuré*



Quel est l'objectif de cette nouvelle carte ? (zone euro)

Quelles différences observes-tu entre cette carte et la carte B ?

Annote la carte B en collant une gommette de couleur sur les pays utilisant l'euro.

Lire une carte afin de calculer, en pratique¹ autonome, le trajet à parcourir de l'école au musée



Mesurons ensemble notre trajet tracé sur la carte. Calculons la distance approximative grâce à l'échelle graphique.

Rendons-nous-y en car.

Quelle différence de kilomètres s'affiche au compteur entre le départ et l'arrivée ? [MA 1.2.5]

Comparer deux vues verticales d'un paysage* prises à deux périodes différentes [VT 2]



Delta du fleuve Jaune
[Annexe 2]

Observe les deux vues. Décris les changements quant à l'occupation* du sol. Sur quelle vue, l'activité humaine est-elle plus importante ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Consigner dans un journal personnel [FR 4.3.1]



Pour comparer l'occupation du sol à deux moments différents sur une vue verticale

Je peux observer :

- | | |
|---|---|
| éléments humains | éléments naturels |
| <ul style="list-style-type: none"> habitation voies de communication activités agricoles | <ul style="list-style-type: none"> végétation eau (rivière, fleuve, mer...) |



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- 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) ;
- construire une légende dans le respect des règles de base de la cartographie : utilisation adéquate des points, des lignes, des surfaces et des couleurs (S3).

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite : <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>

2. FORMATION HISTORIQUE

INTRODUCTION DE LA FORMATION HISTORIQUE.....	225
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	229
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	230
2.1 Repères temporels.....	232
2.1.3 Connaitre et organiser les périodes conventionnelles.....	232
2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés.....	234
2.2 Représentations du temps.....	244
2.2.1 Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps.....	244
2.3 Trace du passé et travail postérieur.....	246
2.3.1 Utiliser un outil d'information.....	246
2.3.2 Lire et exploiter des documents.....	246

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 belges 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 historienne, laquelle suppose :
 - ❑ une capacité à appréhender et à structurer le temps, en identifiant des continuités, des changements, des évolutions en regard de moments clés fondamentaux ;
 - ❑ une compréhension de la manière dont se construit le récit historique et notamment une sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent.

(FWB, FHGES, 2022, p. 19)

2. Les spécificités de la Formation historique

À l'instar des autres formations du tronc commun, la formation historique se déploie au gré du développement cognitif de l'enfant auquel elle contribue en retour. Le temps est une dimension qui ne va pas de soi.

La formation historique a pour objectif d'amener l'enfant à **s'approprier progressivement cet objet abstrait et à priori indéterminé** qu'est le temps, en dotant l'élève **de repères et de démarches** qui lui permettent de **le structurer, de l'organiser** afin de pouvoir **se situer et situer les réalités** qui l'entourent dans une dimension temporelle.

Dès l'école maternelle, la formation humaine et sociale s'attèle à **la construction de repères** pour s'approprier **le temps vécu et le temps social**.

Progressivement, les premières années de l'enseignement primaire élargissent l'empan temporel pour :

- dans un premier temps, **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 joueront 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'élève, 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...

Eu 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.

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, p. 32)

3. Les enjeux de la Formation historique

P5	P6
<p>En élargissant son cadre temporel sur 7 000 ans et en étant aussi initié à structurer le temps long en recourant au découpage conventionnel de l'histoire, l'élève poursuit le développement de ses représentations du temps. À chaque moment clé abordé durant la 5^e primaire, les transformations des activités de production et de consommation ont, dans leur sillage, bouleversé le travail, les rapports sociaux et la citoyenneté et l'État. Elles ont accentué l'empreinte écologique des sociétés sur leur environnement. L'élève est ainsi amené à prendre conscience des enjeux environnementaux qui font partie intégrante du développement durable.</p> <p>(FWB, FGHES, 2022, p. 51)</p>	<p>En structurant les découpages conventionnels de l'histoire, l'élève poursuit le développement de la structuration de ses représentations du temps. La découverte de l'évolution de la multiculturalité permet de faire émerger des questionnements à propos de l'évolution des rapports sociaux et de l'évolution des rapports entre identités et des cultures différentes.</p> <p>(FWB, FGHES, 2022, p. 55)</p>



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.

3. Éléments généraux de continuité¹

D'OU VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OU VA-T-ON ?
En P4	En P5	En P6	En S1
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 .	L'élève découvre cinq ruptures qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation 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 .	L'élève est amené à comprendre les dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions au travers des langues, des croyances et des habitudes de vie. Il découvre quatre ruptures majeures qui sont à l'origine de la diversité culturelle, linguistique et religieuse actuelle dans nos régions : la romanisation de nos régions, l'émergence des royaumes barbares ² , les explorations et les premières colonisations européennes du ^{XV} e siècle au ^{XVII} e siècle et l'Après-Guerre.	L'élève est amené à mettre en perspective historique une des dimensions de la multiculturalité de notre société actuelle : la dimension religieuse . Il approche cette dimension en se focalisant notamment sur la diversité des rapports entre religions, cultures, arts, pouvoirs et sociétés . Il découvre ainsi trois ruptures : l'apparition des monothéismes, la Réforme et les Lumières.

1. Reprise des éléments clés du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, pp. 51, 55, 59).

2. « Le terme "barbare" désignait dans l'Antiquité les peuples non issus du monde culturel gréco-romain. L'historiographie française récente utilise à nouveau le terme "barbare" en ce sens, pour caractériser les grandes migrations de peuples venus de l'Est et les royaumes mis en place à la suite de ces migrations. » (FWB, FHGES, 2022, p. 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

P6

Compléter une frise chronologique graduée du **IV^e millénaire avant 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.

P5

Compléter une frise chronologique graduée, du **V^e millénaire avant J.-C.** à aujourd'hui par des traces ou des informations relatives **à l'évolution des modes de production et de consommation*** et l'annoter en mobilisant des repères temporels significatifs.

P6

Justifier la pertinence **ou la non-pertinence** d'un document* donné par rapport à une problématique en lien avec un moment* clé relatif à la **multiculturalité en Belgique et dans le monde.**

P5

Justifier la pertinence d'un document donné en lien avec une problématique relative à un moment clé de **l'évolution des modes de production et de consommation.**

P6

Sur la base de documents **traitant de la multiculturalité en Belgique et dans le monde, construire** un tableau à double entrée pour comparer une réalité d'aujourd'hui avec une réalité du passé et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, **en mobilisant des repères temporels significatifs.**

P5

Sur la base de documents traitant **des modes de production et de consommation, compléter** un tableau à double entrée pour comparer une réalité d'aujourd'hui avec une réalité du passé et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas.

DÉCOUVRIR DES ORIGINES DE LA MULTICULTURALITÉ EN BELGIQUE EN REGARD DU MOMENT CLÉ 4



COMPÉTENCE

C6 Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.

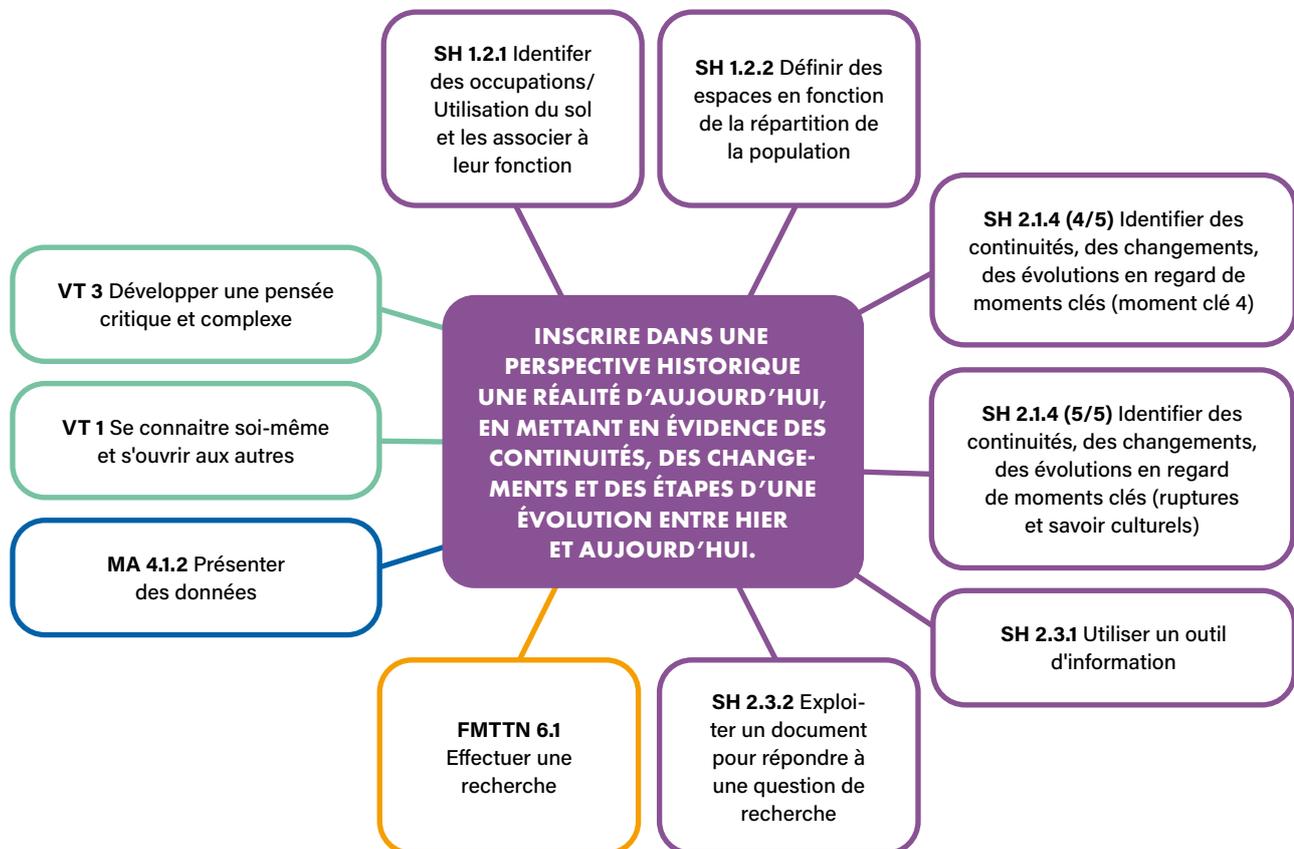
ATTENDU

P6

Sur la base de documents* traitant de la multiculturalité en Belgique et dans le monde, construire un tableau à double entrée pour comparer une réalité d'aujourd'hui avec une réalité du passé et identifier des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères* temporels significatifs.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Lire un document, un graphique, un schéma pour y récolter des informations explicites en lien avec la thématique.	Utiliser un tableau d'ancrage sur la démarche de lecture du type de document pour lequel une difficulté subsiste.
Construire un tableau à double entrée.	Donner un exemple de tableau déjà construit sur un autre sujet. Retourner en Mathématiques : présenter des données [MA 4.1.2]

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

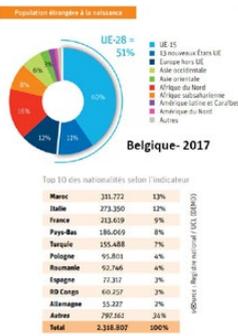


Mise en situation

Vous avez découvert les différentes cultures présentes au sein de notre classe (religions, langues...) [VT 1] lors du cours de Religion [REL 2.1] et/ou de Langues Modernes [C3 - C4]. Quelles sont les autres différences culturelles que vous connaissez, que l'on peut observer dans notre société ? Pourquoi, à votre avis, la Belgique est-elle un pays multiculturel ?

Déroulement

Étape 1 : s'interroger sur des réalités d'aujourd'hui liées à la diversité culturelle en Belgique [VT 1]



- S'interroger sur la répartition de la population belge par pays d'origine [1.2.2] pour prendre conscience de la grande diversité des nationalités à partir de documents*.
- S'interroger sur les signes visibles de la diversité (restaurant, lieux de cultes, langues parlées, musique...)
- Émettre des hypothèses sur les causes.

Pourquoi la Belgique est-elle un pays multiculturel ? Quelle en est la cause principale ?
Quel phénomène découvert [2.1.4] peut en être à l'origine ?

Étape 2 : rechercher par groupe des informations sur les mouvements migratoires du moment* clé 4 pour comprendre en partie la diversité culturelle actuelle [2.3.2 - 2.1.4 (4/5)] [VT 3]



- Se répartir le travail :
- 2 groupes lisent les documents (photos, diagrammes, illustrations de textes...) et relèvent les informations relatives à l'immigration (l'évènement, le type d'immigration, les pays concernés...) pour la période entre 1945 et 1956.
 - Les 2 autres groupes effectuent les mêmes tâches pour la période entre 1956 et 1970.

Étape 3 : compléter les recherches et vérifier les hypothèses [VT 3]



- Utiliser un moteur de recherche pour trouver des informations supplémentaires [2.3.1] [FMTTN 6.1].
- Mettre les découvertes en commun et vérifier les hypothèses.
- Garder une trace personnelle des découvertes dans son cahier de travail individuel.

Étape 4 : construire collectivement un tableau à double entrée avec les informations récoltées par groupe



- Choisir et écrire le titre des colonnes et des lignes.
- Compléter le tableau à double entrée [MA 4.1.2] avec les informations découvertes en groupe (+ Dater le savoir* culturel et la rupture* [2.1.4 (5/5)])
- Observer le tableau et identifier les changements et les continuités.

Réalités d'aujourd'hui	Les mouvements migratoires : L'après 1945	
	Entre 1945 et 1956	Entre 1956 et 1970
Réalité démographique : multiculturalité ; Mouvements migratoires actuels.	Après Guerre (1945 - 1948)	Catastrophe du Bois-du-Cazier (1956)
Notre question : Pourquoi la Belgique est-elle un pays multiculturel ?	Immigration économique encouragée par l'État	Manque de main d'œuvre, appel lancé aux autres pays.
	Pays : Italie, Pays de l'Est (Ukraine, Hongrie, Allemagne)	Espagne, Grèce, Turquie, Maroc

Conclusion : l'immigration à différentes époques, est l'une des causes de la grande diversité culturelle en Belgique.



Prolongements possibles

- Découvrir les moments clés qui précèdent et compléter le tableau avec les informations découvertes.
- Compléter une frise chronologique avec les informations récoltées.

Autre idée d'activité de mise en lien

- Réaliser un tableau à double entrée sur le même thème mais d'un point de vue mondial.



2.1 REPÈRES TEMPORELS

2.1.3 Connaître et organiser les périodes conventionnelles

SAVOIRS

- ✓ Les périodes* conventionnelles de l'histoire :
 - Préhistoire (... → **vers 3500 avant J.-C.**);
 - Antiquité (**vers 3500 avant J.-C. à 476**);
 - Moyen Âge (**476 à 1492**);
 - Temps modernes (**1492 à 1789**);
 - Époque contemporaine (**1789 à aujourd'hui**).
- ✓ Les périodes conventionnelles de l'histoire : Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge; Temps modernes; Époque contemporaine.

ATTENDUS

P6	Nommer et dater les périodes conventionnelles.
P5	Nommer et ordonner les périodes conventionnelles.

BALISES ET SENS

En P1-P2, l'élève a découvert des repères* temporels (jour jusqu'à l'année) pour inscrire son vécu quotidien dans le temps mais aussi le passé plus lointain (trois générations*) au travers des étapes de la vie et des générations. En P3, son cadre temporel s'est élargi à quatre générations (de 1910 à nos jours).

En P4, l'élève est de plus en plus capable **de comprendre 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)

L'élève est amené à **ordonner** les différentes périodes* conventionnelles en P5 et à les **dater** en P6.

Les périodes conventionnelles sont « le découpage du temps en durées* variables reconnu par convention en Histoire. » (FWB, FHGES, 2022, p. 33)

La découverte des périodes peut se réaliser en parallèle de la découverte d'autres repères temporels [2.1.4] mais également isolément sous forme de jeux : enquêtes, recherches, puzzles, cartes, devinettes, jeux de rôle*...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les périodes conventionnelles de l'histoire [VT 1]

Étape 1: associer un élément historique à une période conventionnelle



Choisis une affiche (invention, art, personnage...).

Regroupez-vous par période et choisissez le nom de la période qui lui correspond.

Pourquoi t'es-tu placé dans ce groupe ? Qu'est-ce qui, sur ton affiche, te fait penser à cette période ?

Étape 2: se positionner sur une ligne du temps dans la cour de récréation en fonction de la période



Placez-vous sur la ligne du temps tracée sur le sol en fonction de la période que vous représentez.

Interrogez d'autres groupes pour vérifier votre position. (Ex. : Quelle période représentez-vous ? Quelle date clôture votre période ?)

Étape 3: choisir les dates de début et de fin de sa période conventionnelle par groupe



Sélectionnez les dates de début et de fin de votre période.

Comparez si vous avez les mêmes dates des faits* marquants avec les périodes suivantes et précédentes [2.1.4 (5/5)]. Ajustez si besoin.

Prenez-vous en photo.

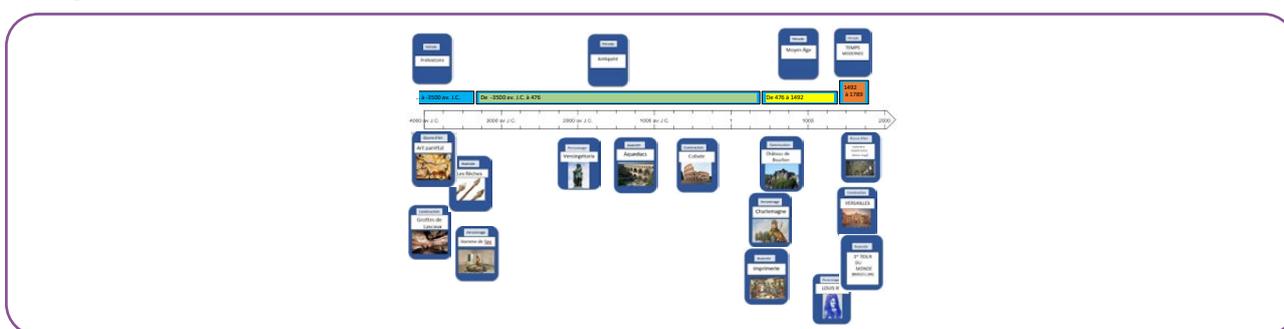
Étape 4: construire le jeu des familles sur les périodes conventionnelles à partir d'images, de photos, de dessins...



Exemple pour les Temps Modernes

Vous allez créer un jeu des familles. Chaque groupe s'occupe d'une période conventionnelle. Créez différentes cartes : personnage, bâtiment/ construction, dates, invention, œuvre d'art.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser des représentations* du temps : la frise chronologique et le tableau chronologique (S1-S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P5)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (1/5)

SAVOIRS

Des réalités d'aujourd'hui:¹

- Production agricole et industrielle de masse;
- énergies fossiles, nucléaires et renouvelables;
- prise de conscience des enjeux écologiques.

P5

SAVOIRS

✓ Moments* clés

✓ Moment clé 1: de la Préhistoire à la Romanisation de nos régions (jusqu'à environ 50 av. J.-C.)

DURANT LE PALÉOLITHIQUE

Activités pour produire et consommer: chasse, cueillette et pêche.

Cadre de vie: abris temporaires, regroupement en campement: nomadisme.

NÉOLITHIQUE (RUPTURE*)

Activités pour produire et consommer:

- Prédominance de l'agriculture et élevage.
- Artisanat, perfectionnement des outils et travail des métaux.

Cadre de vie: habitations permanentes, regroupement en villages: sédentarité.

✓ Moment clé 2: Période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au v^e siècle apr. J.-C.)

ROMANISATION DE NOS RÉGIONS (RUPTURE)

Activités pour produire et consommer:

- Prédominance de l'activité agricole.
- Développement de l'artisanat et du commerce au sein de l'Empire romain.

Cadre de vie:

Un cadre de vie supplémentaire: le domaine agricole (la villa romaine).

ATTENDUS

P5

Associer les moments clés aux périodes* conventionnelles.

P5

Énoncer un changement dans les activités pour produire et consommer et au niveau du cadre de vie entre le Paléolithique et le Néolithique.

P5

Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre le Néolithique et la période gallo-romaine 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

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). Il s'agit d'une convention prescrite dans le référentiel FHGES de la FWB [Spécificités de la Formation historique - p. 225]. Comme le précisent ces spécificités, « l'élève est doté de repères, de démarches qui lui permettent de structurer, d'organiser le temps afin de se situer et situer les réalités qui l'entourent dans une dimension temporelle [VT 1]. » (FWB, FHGES, 2022, p. 31)

En P3, l'élève a découvert trois moments clés liés à **l'évolution des habitudes de vie de 1910 à nos jours**. En P4, il a appréhendé la base de cinq moments clés de **l'évolution de l'accès aux savoirs et à l'instruction de 50 av. J.-C. à nos jours**. En P5, l'élève est amené à découvrir de nouveaux moments clés en élargissant ses représentations* du temps sur 7 000 ans [VT 1]. Ceux-ci seront abordés autour de la thématique de **l'évolution des modes de production et de consommation*** dans nos régions et certains de **ses impacts** sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle. [VT 3] Ces moments clés peuvent être découverts un à un au fur et à mesure de l'année, en partant d'un questionnement concernant des réalités d'aujourd'hui et des changements et/ou des continuités qui existent entre eux. (Suite en [2.1.4 (2/5)]) (Démarche disciplinaire développée en balises et sens [2.1.4 (4/5)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (moment clé 2)

Étape 1: réactiver les contenus appris sur les modes de consommation et de production à la Préhistoire [VT 2]

PRÉHISTOIRE	
De la Préhistoire à la romanisation (avant 476 av. J.-C.)	
Paléolithique	Néolithique
Consommation	
Chasse – Viande Cueillette – Plantes Pêche – Poisson	Agriculture : Blé, orge, pois, fèves, lin, fruits, baies... Élevage : Chèvres, moutons, bœufs, cochons, produits laitiers
Production	
Outils en bois, en os, silex...	Artisanat (objet en terre cuite, en métal), perfectionnement des outils (en fer, en pierre – faucille, pierre taillée...)

Nous avons découvert la consommation et la production à la Préhistoire.

Lucien, rappelle-nous ce que nous avons découvert.

Tu peux t'aider de la structuration que nous avons réalisée à ce sujet.

Étape 2: rechercher dans les documents* les activités pour consommer et produire au temps des gallo-romains



[Annexe 2]

À quelle période* ces images te font-elles penser? Observe la légende. À quoi sert cette machine?

Qu'est-ce qui est produit? Qu'est-ce qui a favorisé le développement du commerce à cette époque? Pourquoi?

Étape 3: compléter les découvertes grâce à une visite au musée



Suite à notre visite de l'archéosite d'Aubechies: quels outils, machines ont permis à l'activité agricole de se développer? Que consommaient-ils? Que cultivaient-ils? Avec qui faisaient-ils du commerce?

Étape 4: comparer les activités de consommation des deux moments découverts (moment clé 1 et moment clé 2) [VT 1]

ANTIQUITÉ
Période gallo-romaine -50 av. J.C. au V ^e siècle
Consommation
• Agriculture: blé, orge, pois, fève, lin, nouveaux légumes
• Élevage: chèvres, moutons, bœufs, cochons, ânes, mulets
Production
• Développement de l'artisanat et du commerce au sein de l'Empire romain
• Bière, hydromel, vin (importé)

À l'aide des notes de recherche, réalisons la structuration pour cette nouvelle période [VT 3].

Mettons les informations des deux périodes en paysage. Quel changement, évolution observe-t-on entre les époques?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Frise à compléter au fur et à mesure de la découverte des moments clés

PRÉHISTOIRE	ANTIQUITÉ	MOYEN ÂGE	TEMPS MODERNES	ÉPOQUE CONTEMPORAINE
De la Préhistoire à la romanisation (avant 476 av. J.-C.)	Période gallo-romaine -50 av. J.C. au V ^e siècle	Époque médiévale (500 à 1500)	Époque moderne (1500 à 1789)	Époque contemporaine (1789 à nos jours)
Consommation				
Chasse – Viande Cueillette – Plantes Pêche – Poisson	Agriculture : Blé, orge, pois, fèves, lin, fruits, baies... Élevage : Chèvres, moutons, bœufs, cochons, produits laitiers	Agriculture : Blé, orge, pois, fèves, lin, nouveaux légumes Élevage : Chèvres, moutons, bœufs, cochons, ânes, mulets	Agriculture : Blé, orge, pois, fèves, lin, nouveaux légumes Élevage : Chèvres, moutons, bœufs, cochons, ânes, mulets	Agriculture : Blé, orge, pois, fèves, lin, nouveaux légumes Élevage : Chèvres, moutons, bœufs, cochons, ânes, mulets
Production				
Outils en bois, en os, silex... Artisanat (objet en terre cuite, en métal), perfectionnement des outils (en fer, en pierre – faucille, pierre taillée...)	Artisanat (objet en terre cuite, en métal), perfectionnement des outils (en fer, en pierre – faucille, pierre taillée...)	Développement de l'artisanat et du commerce au sein de l'Empire romain	Développement de l'artisanat et du commerce au sein de l'Empire romain	Développement de l'artisanat et du commerce au sein de l'Empire romain
Cadre de vie				

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'initier à la représentation du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3);
- associer un moment clé à une période conventionnelle (P5 à S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P5)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (2/5)

SAVOIRS

✓ Moment* clé 3 : développement des seigneuries et des villes dans nos régions (du XI^e siècle au XIV^e siècle)

CROISSANCE ÉCONOMIQUE MÉDIÉVALE (RUPTURE*)

Activités pour produire et consommer :

- Innovations techniques dans l'agriculture.
- Prédominance de l'activité agricole.
- Développement de l'artisanat et du commerce dans les villes.

Cadre de vie – deux cas particuliers :

- Le domaine seigneurial : les relations seigneurs-paysans.
- La ville : droits acquis pour la bourgeoisie.

ATTENDUS

P5

Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre la période gallo-romaine et le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions.

Exemplifier des obligations réciproques entre le seigneur et la communauté villa-geoise.

Exemplifier des droits acquis par la bour-geoisie.

✓ Moment clé 4 : patronat, monde ouvrier et monde rural (du XIX^e siècle au début du XX^e siècle)

INDUSTRIALISATION (RUPTURE)

Activités pour produire et consommer :

- Développement important de l'industrie.
- Innovations techniques : machine à vapeur et méca-nisation de la production, chemin de fer, moteur à explosion.

Cadre de vie :

- Habitat ouvrier/habitat bourgeois.
- Revendications ouvrières.

P5

Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre le temps du développement des seigneuries et des villes dans nos régions et le temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural.

Expliquer une revendication ouvrière.

✓ Moment clé 5 : après-Guerre (de 1945 à 1975)

L'APRÈS-GUERRE (RUPTURE)

Activités pour produire et consommer :

- Nouvelles formes d'industrialisation.
- Développement des services*.

Cadre de vie :

- Avènement de la société de consommation*.

P5

Énoncer un changement et une continuité dans les activités pour produire et consommer entre le temps du patronat, du monde ouvrier et du monde rural et l'Après-Guerre.

BALISES ET SENS

(Suite de [2.1.4 (1/5)])

Les moments* clés peuvent également être articulés en observant les changements et les continuités qui existent entre eux. Il s'agit donc par exemple, en P5, **d'observer l'évolution des modes de production et de consommation*** dans nos régions sur l'ensemble des moments clés sélectionnés.

Chacun d'eux peut être travaillé en parallèle des différents savoir-faire historiques [2.2.1 - 2.3.1 - 2.3.2], ainsi qu'en parallèle de la Formation économique et sociale qui aborde les notions de consommation et de production [3.1.1 - 3.2.1] (Suite en [2.1.4 (3/5)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (les cinq moments clés)

Étape 1: s'interroger sur les impacts écologiques de l'élevage industriel sur l'environnement* à notre époque [ErE] [VT 5]



[Annexe 2]

Que dénonce l'article de Greenpeace ?

En quoi consiste l'élevage industriel ? Quels sont les impacts écologiques de ce type de production ? Comment l'humain produisait-il dans nos régions autrefois ?

Étape 2: relever, dans les documents*, des informations sur les modes de production à travers chacun des « moments clés »



Chaque groupe travaille autour d'un moment clé.

Qu'avez-vous découvert à propos de l'agriculture pour votre période dans vos documents ? Quelles sont les innovations techniques liées à votre période ?

Étape 3: synthétiser les informations trouvées pour créer une affiche par « moment clé » [VT 3]



Structurez vos idées et vos illustrations sur une affiche en mettant en évidence les innovations techniques utilisées pour l'agriculture et les productions. Quelles évolutions y a-t-il entre les différentes périodes ?

Étape 4: présenter les affiches et noter les modes de production à l'endroit qui convient sur sa frise



Formez des groupes de 5, avec un élève de chaque moment découvert. Complétez une frise chronologique individuelle avec deux/trois informations données par chaque membre du groupe.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'initier à la représentation* du temps historique plus long (découper sur base des périodes* conventionnelles) (P5 à S3).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P5)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (3/5)

SAVOIRS

✓ Vocabulaire et notions pour appréhender le temps. Rupture*.

✓ Les ruptures:

- Néolithique;
- Romanisation de nos régions;
- Croissance économique médiévale;
- Industrialisation;
- Après-Guerre.

✓ Des savoirs* culturels

Exemples issus du patrimoine de nos régions : sites archéologiques, villes médiévales, anciens sites ou quartiers industriels (XIX^e et XX^e siècles), Atomium, objets se rapportant aux moments clés de la thématique...

- Un(e) acteur/actrice, individuel(le) et/ou collectif(ve), du développement industriel au XIX^e siècle (ex. : John Cockerill, Antoinette Brepols, grandes entreprises...).
- Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du mouvement ouvrier (ex. : Émile Vandervelde, Abbé Daens, Emilie Claeys, Suzanne Grégoire, les femmes de la FN d'Herstal...).
- 1^{er} mai.
- Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), des mouvements écologistes (ex. : Greta Thunberg, Wangari Maathai, Greenpeace...).

✓ Des faits* marquants:

- Vers 5000 av. J.-C. : premiers- agriculteurs dans nos régions.
- Vers 50 av. J.-C. : conquête romaine de nos régions.
- À partir du XI^e siècle : premières Chartes de franchises dans nos régions.
- 1835 : première ligne de chemin de fer en Belgique.
- 1939-1945 : Deuxième Guerre mondiale.

ATTENDUS

P5

Expliquer en quoi un changement dans nos régions au niveau des modes de production et de consommation* constitue une rupture.

P5

Nommer et situer par rapport aux moments* clés les cinq moments de rupture qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions.

P5

Lier des savoirs culturels à un moment clé et à une période* conventionnelle.

P5

Associer un fait marquant au moment clé correspondant et à la période conventionnelle correspondante.
Dater les faits marquants.

BALISES ET SENS

(suite de [2.1.4 (2/5)])

Comme en P3-P4, l'élève découvre **des savoirs* culturels et des faits* marquants** liés aux moments* clés et à la thématique de l'année (balises et sens [2.1.4 (5/5)]).

Parmi les savoirs culturels, la découverte du patrimoine local est primordiale. Elle peut faire l'objet d'un projet [PECA] et permet à l'élève de sortir de l'école et de découvrir l'histoire du milieu dans lequel il évolue quotidiennement [VT 1] de manière concrète.

En P5, les savoirs culturels et les faits marquants sont des repères* temporels liés à **l'évolution des modes de production et de consommation* dans nos régions** (la thématique annuelle). C'est en P5 qu'apparaît la notion de **rupture***. Une **rupture** est un fait* historique qui induit un changement majeur mais qui n'exclut pas certaines continuités.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Savoirs culturels - ruptures - faits marquants

Identifier dans une vidéo l'évènement qui a provoqué le développement de la société de consommation et le situer sur la frise (rupture)



[Annexe 2]

Regarde la vidéo et relève ce qui a favorisé le développement de la société de consommation après 1945. Comment appelle-t-on cette période ?

Place l'Après-Guerre sur notre frise chronologique.

Découvrir le patrimoine local (les maisons des corporations de la Grand-Place de Bruxelles) et le lier à un moment clé (savoir culturel)



Observons les façades des maisons représentant des corporations : boulangers, ébénistes, brasseurs, charpentiers... En quelle(s) année(s) ces maisons ont-elles été construites ? [2.3.2] Pourquoi se trouvent-elles autour de la Place du Marché ?

Découvrir l'industrialisation du bassin liégeois au XIX^e siècle avec l'arrivée de John Cockerill à Seraing (savoir culturel - fait marquant)



Les 35 premières minutes.



Le Belge, première locomotive à voyageurs construite par Cockerill en 1835 [Annexe 2].

Regardons la vidéo ([Annexe 2]).
Quelles sont les dates clés citées ?
Que fabriquait J. Cockerill ?
Qu'est-ce qui a permis la création de la première ligne de chemin de fer en Belgique ? En quoi cela va modifier la vie des Belges ?

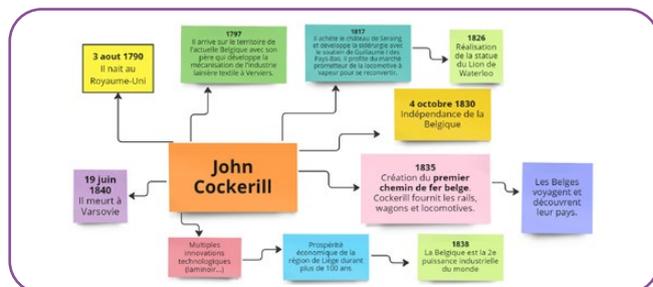
Découvrir une actrice des mouvements écologistes marquant le XXI^e siècle : Greta Thunberg (savoir culturel) [EPC 4.2]



[Annexe 2]

Renseignons-nous sur Greta Thunberg à travers cet article. Qui est-elle ? Comment s'est-elle fait connaître ? Quel est le but de son engagement ? Quel est le risque de continuer à utiliser les énergies fossiles ? [VT 5]

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliquer des changements et des continuités dans le processus de mondialisation de 1945 à nos jours (S2);
- sélectionner une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un des facteurs de changement dans l'évolution du processus de mondialisation (S2).

REPÈRES TEMPORELS (P6)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (4/5)



[EPC 2.2-3.1]

SAVOIRS

Des réalités d'aujourd'hui

- Réalité démographique : multiculturalité;
- mouvements migratoires actuels.

P6

SAVOIRS

✓ Moments* clés

ATTENDUS

P6

Associer les moments clés aux périodes* conventionnelles.

✓ Moment clé 1: la période gallo-romaine dans nos régions (d'environ 50 av. J.-C. au v^e siècle apr. J.-C.)

ROMANISATION DE NOS RÉGIONS (RUPTURE*)

- Interactions entre Celtes et Romains au plan culturel (ex.: croyances religieuses, langues, arts...).
- Premiers chrétiens dans nos régions.

P6

Exemplifier des éléments de la culture romaine qui ont été adoptés par les Celtes, et réciproquement.

✓ Moment clé 2: le Haut Moyen Âge dans nos régions (du v^e siècle au x^e siècle)

ÉMERGENCE DES ROYAUMES BARBARES (RUPTURE)

- Installation des Francs dans nos régions.
- Coexistence de différentes familles de langues.
- Poursuite de la christianisation de nos régions (arts, églises et monastères).

P6

Énoncer un changement entre la période gallo-romaine et le Haut Moyen Âge dans nos régions.

✓ Moment clé 3: les explorations et les premières colonisations européennes (du xv^e siècle au xviii^e siècle)

EXPLORATIONS ET COLONISATIONS EUROPÉENNES DU XV^E SIÈCLE AU XVIII^E SIÈCLE (RUPTURE)

- Colonisation européenne des Amériques et dans le monde.
- Esclavage, travail forcé et exploitation.
- Exploitation des ressources et transfert en Europe de produits en provenance des régions colonisées.
- Imposition de la langue et de la religion des colonisateurs.

P6

Expliquer un impact des colonisations européennes du xv^e au xviii^e siècle sur les peuples colonisés.
Énoncer des produits de consommation* originaires des régions colonisées entre le xv^e et le xviii^e siècle.

✓ Moment clé 4: l'après 1945 (de 1945 à nos jours)

APRÈS-GUERRE (RUPTURE)

- Les mouvements migratoires en Belgique. Diversité culturelle, linguistique et religieuse en Belgique.

P6

Identifier des apports culturels des migrations en Belgique de 1945 à nos jours.

Expliquer pourquoi la Belgique a officiellement demandé à d'autres pays de la main-d'œuvre ouvrière de 1945 à 1970.
Expliquer une facilité et un obstacle à l'intégration des migrants de 1945 à 1970.

BALISES ET SENS



Pour découvrir notamment les moments* clés, le référentiel de la FWB propose **une démarche disciplinaire [Démarche d'investigation p. 23]**: « Au départ de **questionnements** et/ou d'**observations** de réalités d'aujourd'hui et du passé, l'élève met en évidence des changements et des continuités au niveau **des langues, des religions et des habitudes de vie**. Les questions que cela peut susciter l'invitent à développer sa curiosité, à **rechercher** et **communiquer** des éléments relatifs aux contextes historiques et aux facteurs qui permettent de situer ces changements dans le temps et de les expliquer. » (FWB, FHGES, 2022, p. 55). 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**. Comme pour les années antérieures, la Formation historique en P6, est axée sur une thématique propre : **les dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions**. [VT 1] (suite en [2.1.4 (5/5)])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (les 4 moments clés)

Découvrir l'origine de la diversité linguistique et religieuse après l'émergence des royaumes barbares (moment clé 2)
[VT 1]

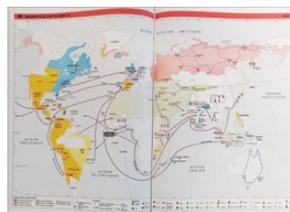


DARON, N. & al. (2013). *Éveil et moi. Histo 5. La vie des hommes et des femmes de la Préhistoire au Moyen Âge*. p. 39. Érasme.

Dans les documents* présentant l'émergence des royaumes barbares, quels changements peut-on relever avec leur arrivée en Gaule ?

Pourquoi notre pays est-il bilingue à cette époque ? Quel rôle* ont-ils joué au niveau linguistique ?

Se questionner à propos des mouvements migratoires (moments clés 3 et 4)



PATART, C. & co. (2012). *Atlas d'Histoire*. 32^e édition. p. 80-81. De Boeck.

Observe la carte.

De quand date-t-elle ?

Que dire à propos des migrations ? Ont-elles toujours existé ?

D'où viennent les populations qui arrivent en Europe ?

À quels événements historiques découverts peux-tu relier ces flux migratoires ?

Découvrir pourquoi la Belgique a demandé à d'autres pays de la main d'œuvre ouvrière après 1945 (moment clé 4) [VT 6]

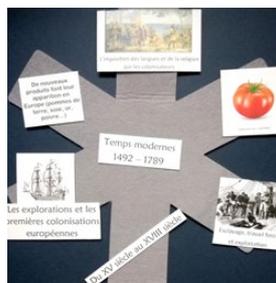


[Annexe 2]

Lis les pages 12, 13 et 14 du document.

Discutons. Que se passe-t-il après 1945 au niveau du charbonnage belge ? Quelles sont les conséquences de cet effondrement ? Pourquoi les mineurs belges ne veulent plus travailler dans les mines ?

Associer les moments clés aux périodes* conventionnelles en jouant au loto des périodes



Par équipe de 4. Chacun pioche une carte au centre de la table. Sur chacune d'elles se trouve une explication, le nom d'un fait, d'un événement ou d'objet en lien avec une période conventionnelle. Le premier qui a reconstitué sa période a gagné !

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

IMPACTS DE LA COLONISATION

Imposition des langues	Imposition des religions	Exploitation
Latin Espagnol Anglais Portugais	Christianisme	Des ressources Des êtres humains (esclavage)



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- s'initier à la représentation* du temps historique plus long (découper sur base des périodes conventionnelles) (P5 à S3);
- sélectionner dans un document des informations utiles pour répondre à une question de recherche (P6-S1).

2.1 REPÈRES TEMPORELS (P6)

2.1.4 Identifier des continuités, des changements et des évolutions en regard de moments clés (5/5)¹



SAVOIRS

- ✓ Des ruptures*
 - Romanisation de nos régions;
 - émergence des royaumes barbares;
 - explorations et colonisations européennes du XV^e au XVIII^e siècle;
 - Après-Guerre.

- ✓ Savoirs* culturels
Exemples issus du patrimoine de nos régions de sites archéologiques et industriels, d'édifices religieux, d'artefacts et d'objets d'art se rapportant aux moments* clés de la thématique.
 - Charlemagne.
 - Christophe Colomb.
 - Catastrophe du Bois-du-Cazier.
 - Un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de l'immigration en Belgique (ex.: ACLI, SIMA...).

- ✓ Faits* marquants:
 - Vers 3500 av. J.-C.: invention de l'écriture au Proche-Orient.
 - An 1: début de l'ère chrétienne.
 - 476: chute de l'Empire romain d'Occident.
 - 1492: arrivée de Christophe Colomb aux Amériques.
 - 1789: Révolution française.

ATTENDUS

P6

Nommer et dater quatre moments de rupture qui ont marqué l'évolution de la multiculturalité dans nos régions.

P6

Lier un savoir culturel à un moment clé et à une période* conventionnelle.

P6

Dater les faits marquants.
Associer un fait marquant au passage d'une période conventionnelle à une autre et au passage de la préhistoire à l'histoire.

Liens possibles vers EPC :

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

EPC 3.1: Comprendre les principes de la démocratie

1. Ces savoirs sont à lier aux moments clés.

BALISES ET SENS

(suite de [2.1.4 (4/5)]) En parallèle à la découverte des moments* clés, l'élève découvre des **faits* marquants**, des **savoirs* culturels** et des **ruptures*** directement liés à chacun de ces moments clés.

En **P5**, les élèves doivent être capables de **nommer et situer** les moments de ruptures, en **P6**, ils doivent pouvoir les **dater**. Partir des migrations d'aujourd'hui pour remonter ensuite le temps et constater qu'elles sont un phénomène qui a toujours existé et qui se répète depuis des millénaires, est une porte d'entrée intéressante [2.1.4 (4/5)]. Afin que ces repères* temporels constituent des **savoirs explicatifs** et non déclaratifs, l'accent sera mis sur **le sens du choix de ces repères**: pourquoi cette date est-elle importante ? Quel impact a eu cet évènement, cette personne... ? Pourquoi cet évènement marque-t-il le passage d'une période à une autre ? [VT 3]

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Savoirs culturels - faits marquants - ruptures

Créer un jeu et y jouer pour mémoriser les dates de différents repères historiques (faits marquants-ruptures) [VT 2]



[Annexe 2]

Quels sont les différents repères historiques découverts ? Trouve une image pour chacun d'eux. Écris le nom et la date de début de chacun pour créer des nouvelles cartes de jeu. Joue régulièrement pour mémoriser ces repères.

Échanger suite à la découverte d'un élément du patrimoine de la région : le site du Bois du Cazier à Marcinelle (savoir culturel)



[Annexe 2]



Quel impact l'ouverture de ce site a eu en termes de multiculturalité ? [VT 1] Qu'est-ce que la catastrophe du Bois du Cazier a déclenché par rapport à l'immigration ? À quelle période a eu lieu la catastrophe du Bois du Cazier ? Place-la sur la frise.

Découvrir en quoi la Révolution française marque la fin des Temps modernes à la lecture d'extraits de manuels (fait marquant) [VT 2]



Ex.: GILLET, C. & BECHOUX, J.-L. (2015). *Éveil & Moi Histo - Toute une Histoire - Spécial ligne du temps*. Érasme. pp. 25-26

À ton avis, pourquoi utilise-t-on ce fait comme passage d'une période à une autre ?

Surligne, dans le texte, ce qui pourrait l'expliquer.

Écris la date de la Révolution française sur la frise.

Découvrir les sites des centres régionaux d'intégration en utilisant la lecture partagée de leur page d'accueil (savoir culturel)



[Annexe 2]



Lisez la page d'accueil du site. Voyagez sur le site de l'ASBL pour y découvrir les services* proposés. Échangez ensuite vos découvertes en sous-groupe. Réalisez une synthèse de celles-ci afin de présenter votre ASBL à l'autre groupe [VT 3].

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

4 grands moments de ruptures de l'Histoire qui ont fait évoluer la multiculturalité

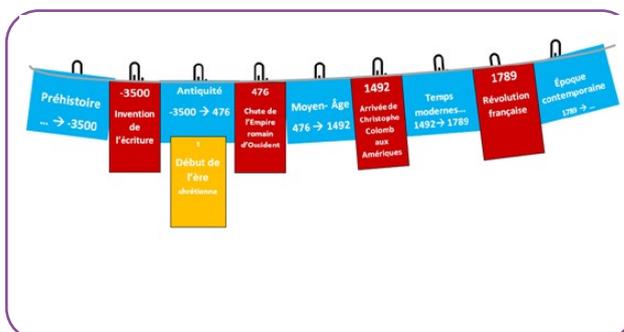


LA ROMANISATION DE NOS RÉGIONS (-50 av. J.C. au V^e siècle)

L'ÉMERGENCE DES ROYAUMES BARBARES (V^e siècle au X^e siècle)

LES EXPLORATIONS ET COLONISATIONS EUROPÉENNES (XV^e siècle au XIX^e siècle)

L'APRÈS-GUERRE (1945 à nos jours)



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- associer un repère temporel au moment clé correspondant et à la période* conventionnelle correspondante, dater ces repères et expliquer le caractère relatif du découpage dans le temps (S1) ;
- identifier une cause et conséquence explicite d'un fait ou d'un changement (S1).

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 **iv^e millénaire** av. J.-C. à nos jours.

→ Utiliser une représentation du temps : la frise chronologique du **1^{er} siècle** av. J.-C. à nos jours.

ATTENDUS

P6

Compléter une frise chronologique graduée en millénaires avec des repères* temporels en lien avec la thématique de l'année.

P5

Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec des repères temporels donnés.

1. Les savoir-faire relatifs à cette rubrique spécifique sont étroitement liés aux savoirs [2.1].

BALISES ET SENS



Depuis la P3, l'élève passe de la structuration du temps vécu à la structuration du temps historique. D'abord à l'échelle de quatre générations* en P3 [2.1.1]; et ensuite au temps long de l'histoire (périodes* conventionnelles [2.1.3]), en P4.

En P5-P6, l'utilisation de représentations* du temps (frises chronologiques, lignes du temps, graphiques d'évolution...) graduées en siècles (P5) et en millénaires (P6) permet de poursuivre la structuration sur le temps long [VT 2]. « 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) [VT 1]

Comme en P3-P4, après avoir découvert son fonctionnement, **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 des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps

Compléter la frise historique sur le Padlet avec les ressources trouvées sur Internet [FMTTN - C11]



Quels indices sur le document t'indiquent où tu dois le placer sur la frise du Padlet ?

Quel nom vas-tu donner à ton document (chasseurs-cueilleurs...)? Vient-il avant ou après la découverte de l'Amérique ?

Situer des faits* marquants liés à la production et la consommation* sur une frise chronologique

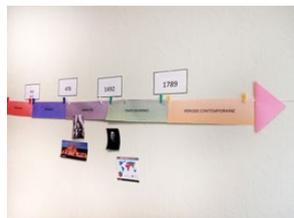


Tu as reçu un repère* temporel. Quel est-il ?

À quelle période conventionnelle correspond-il ? À quel siècle ?

Place-le sur la frise graduée.

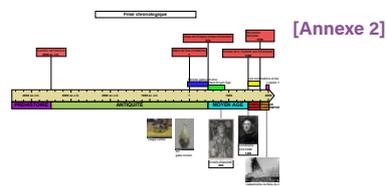
Placer des éléments liés à la diversité des langues et des religions sur la frise chronologique



Place chaque élément culturel découvert sur la frise (cartons).

Regarde la date, les objets, les habits... À quelle période cela correspond-il ? Pense à regarder tes synthèses pour t'aider.

Compléter une frise chronologique numérique avec les différents savoirs* culturels et faits marquants découverts [VT 3]



Prenez une tablette par groupe. Placez-y nos découvertes de chacun des moments* clés [2.1.4].

N'oubliez pas de mettre des images [FMTTN 6.1.1].

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

La frise chronologique se lit de gauche à droite

plus ancien → plus récent

Pour placer une date : ex. : 1918

• j'utilise des points de repères

ex. : 1910 ————— 1920

• je compte les graduations

ex. : 1910 ————— 1920

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- situer une trace* du passé dans le temps et exploiter un document pour répondre à une question de recherche (S1);
- sélectionner une information en référence à un repère temporel, une thématique en recourant à un portail numérique (S1).

2.3 TRACE DU PASSÉ ET TRAVAIL POSTÉRIEUR

2.3.1 Utiliser un outil d'information

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche.

ATTENDUS

P6	Sélectionner une information en recourant à une table des matières, à un index alphabétique, à un moteur de recherche.
P5	Sélectionner l'outil d'information adéquat en fonction de la recherche menée.

2.3.2 Lire et exploiter des documents

SAVOIR-FAIRE

→ Exploiter un document* pour répondre à une question de recherche.

ATTENDUS

P6	<p>Saisir l'intention de l'auteur d'un document.</p> <p>Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document.</p> <p>Comparer deux documents iconographiques ou deux objets traitant d'un même sujet pour identifier des ressemblances/différences.</p> <p>Distinguer ce qu'on lit de ce que l'on peut en inférer.</p> <p>Sélectionner dans un document une information utile pour répondre à une question de recherche.</p>
P5	<p>Saisir l'intention dominante de l'auteur d'un document: informer, distraire, persuader (texte court/document simple où l'intention apparaît clairement).</p> <p>Lire une carte historique en utilisant les éléments de la légende.</p> <p>Lire un graphique évolutif (linéaire ou en bâtonnets) pour identifier une tendance (à la hausse, à la baisse ou à la stagnation) d'un phénomène en lien avec la thématique de l'année.</p> <p>Relever des informations explicites dans une trace* du passé ou un document reconstitué en lien avec un repère* temporel.</p> <p>Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document grâce à la référence.</p>

BALISES ET SENS

En P3-P4, l'élève était amené à distinguer deux types de documents* et à en utiliser les références et l'époque étudiée pour les caractériser : traces* du passé et travail* postérieur. En P5-P6, l'élève apprend à utiliser **différents supports, informatiques ou imprimés**. Il apprend à manipuler les tables des matières, les index et différents moteurs de recherche. Ces attendus permettent de travailler tout particulièrement la [VT 3]. Il va plus loin dans l'exploitation des documents : il en identifie l'auteur, la date de production, le lieu, son intention en s'aidant de la référence. En P5, l'élève relève les informations explicites de ces documents. Il travaille avec différentes cartes historiques et exploite les légendes de celles-ci pour en découvrir les informations. Il découvre des graphiques évolutifs concernant la production et la consommation* aux différents moments* clés. En P6, il fait des liens avec ses connaissances pour pouvoir inférer et apprend à comparer deux documents iconographiques traitant d'un même sujet.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exploiter un document pour répondre à une question de recherche [VT 3]

Saisir l'intention de l'auteur à partir d'un document iconographique sur le Moyen Âge [FR 3.1.1]



BOUCHIÉ, P. (2013). *L'histoire du monde en BD*, p. 146. Bayard jeunesse

Qu'est-ce que l'auteur a voulu te dire? Comment s'y prend-il pour t'informer sur les échanges commerciaux? Qu'est-ce qui te confirme son intention? Grâce aux dessins, que comprends-tu de la vie commerciale au Moyen Âge?

Lire une carte historique sur les colonisations européennes pour répondre à une question de recherche



Observe la carte. Que nous explique-t-elle? Quelles informations sont utiles pour répondre à la question de recherche: « Quel pays d'Europe a colonisé l'Inde et l'Australie? » Qu'est-ce qui t'a permis de trouver les informations?

[Annexe 2]

Comparer deux documents sur la colonisation au xv^e et identifier les différences/ressemblances à l'aide d'un tableau de comparaison



À quel fait* historique correspondent ces documents, réalisés au xx^e siècle? Que se passe-t-il? À quelle période peux-tu les associer? Grâce à quels indices? Liste dans le tableau les ressemblances et différences.

Identifier l'auteur, la date et le lieu de réalisation d'un document grâce à la référence



MARTINY, V-G. (1992). *Bruxelles Architecture civile et militaire*, p. 23. J-M Collet

Grâce à la légende, retrouve l'auteur, l'année de la prise de la photo et le lieu où tu peux trouver la « maison du sac ». Complète ensuite la fiche du document [Structuration].

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Tableau de comparaison de documents historiques		
	DOCUMENT 1	DOCUMENT 2
Nom du document historique		
Que vois-tu comme dessin?		
Quels points communs trouves-tu entre les deux documents?		
À quelle période peux-tu associer ce document?		
Quel lien peux-tu faire avec un fait historique?		

Document 1	
Trace du passé	Travail postérieur
Nom/titre	
Auteur	
Date de réalisation du document	
Lieu	
Description/ thématique/commentaire	

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- situer une trace du passé dans le temps et exploiter un document pour répondre à une question de recherche (S1);
- sélectionner dans un corpus donné, un document pertinent et un document non pertinent par rapport à une problématique" (S1-S2).

3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

INTRODUCTION DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE.....	249
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	253
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	254
3.1 Formation économique.....	256
3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique:.....	256
• le travail, une activité économique (P5)	
• les échanges économiques: produire et consommer autrement? (P6)	
3.1.2 Découvrir la gestion de budget.....	258
3.2 Formation sociale.....	260
3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social:.....	260
• le travail, une activité sociale (P5)	
• les échanges sociaux: produire et consommer autrement? (P6)	

INTRODUCTION

FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

« Les formations économique et sociale s'entremêlent tout au long du parcours pour apporter une observation, une compréhension holistique des phénomènes étudiés afin de les problématiser et d'en formuler une analyse critique. »

(FWB, FHGES, 2022, p. 109)

1. Les visées de la Formation économique et sociale

La formation économique et sociale vise à mobiliser les regards et des outils des sciences économiques et sociales pour :

- initier la compréhension des comportements des acteurs socio-économiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;
- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes [\[EPC 2.2\]](#) – [\[VT 3\]](#).

(FWB, FHGES, 2022, p. 20)

2. Spécificités de la Formation économique et sociale

La formation économique et sociale poursuit l'objectif général de former des citoyens éclairés et critiques ainsi que des acteurs économiques et sociaux avisés. Ce faisant, elle permet au jeune de se situer plus aisément dans un environnement* économique donné, dans la réalité sociale et dans la biosphère qui l'entoure.

Au départ de questions ou de problèmes de la vie quotidienne, cette formation fournit les outils d'analyse et de compréhension permettant d'appréhender la complexité du monde mais aussi de s'y situer et d'y prendre progressivement sa place.

En observant des faits, en repérant certains facteurs explicatifs, en leur donnant du sens et en évitant les pièges des lieux communs (tels que « Quand on veut, on peut » ou « On est juste que si on donne à chacun la même chose »), elle apporte un éclairage spécifique sur des questions contemporaines. Elle vise également à développer l'esprit critique et à raisonner en termes de choix, de relations ou de stratégies.

(FWB, FHGES, 2022, p. 109)

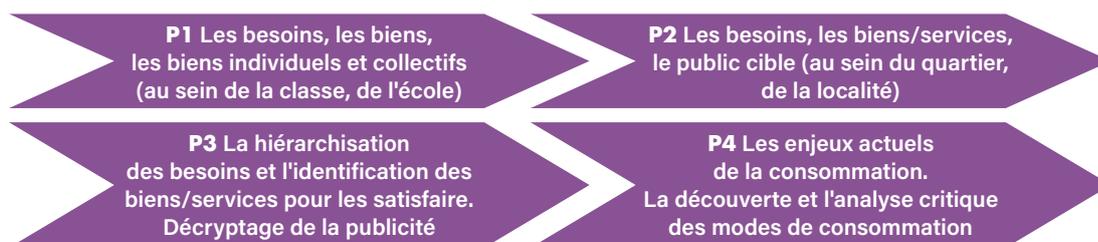
3. Vue d'ensemble du tronc commun

Les thématiques communes aux deux rubriques (appelées disciplines dans le référentiel de la FWB, 2022) de la Formation économique et sociale sur l'ensemble du tronc commun sont les suivantes :

- **P1** : l'élève comme acteur économique et social **au sein de sa classe et de son école** ;
- **P2** : l'élève comme acteur économique et social **au sein de son quartier, de sa localité** ;
- **P3** : les mécanismes de la communication et de **la publicité** ;
- **P4** : **le rôle* de la famille** dans le processus d'intégration sociale et du ménage **dans la vie économique** ;
- **P5** : **le travail**, une activité économique et sociale ;
- **P6** : les échanges économiques et sociaux : **consommer et produire autrement ?**
- **S1** : **l'espace numérique**, un lieu d'échanges économiques et sociaux ;
- **S2** : **la mondialisation**, augmentation de la circulation des biens*, des personnes et de l'information ;
- **S3** : **les inégalités économiques et sociales** : sécurité sociale et mouvements sociaux.

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**.

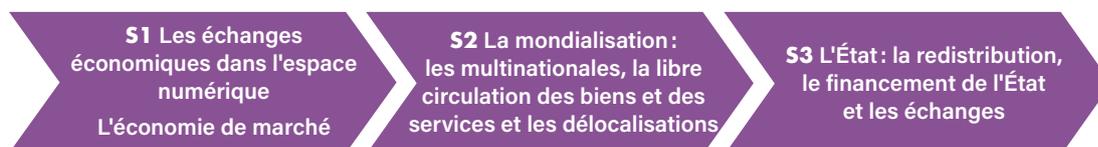


La consommation n'est possible que s'il y a une production. L'analyse des agents économiques « entreprises » et « État* » et les notions qui en découlent (profit, facteurs de production, services* publics) seront abordées **à partir de la 5^e primaire**, la mondialisation et ses effets en 2^e secondaire. Le jeune sera également initié **aux enjeux en matière de production** par le biais de **la notion de production responsable**. Enfin, dans le cadre d'une économie mondialisée, **les notions de multinationales et de délocalisations** seront abordées.

La notion d'échanges est également incontournable puisqu'il s'agit de la rencontre entre l'offre et la demande.

Les échanges seront abordés dans leurs formes traditionnelles (marché...) et émergentes et sous l'angle **des enjeux différents selon les acteurs** de manière à amener les élèves à décoder progressivement ces relations entre acteurs économiques et à y prendre une place de manière critique en comprenant mieux **les impacts de leurs choix**.

Les questions de consommation, de production et d'échanges seront notamment abordées au regard **des enjeux du développement* durable et des différents scénarios de transitions**. En effet, il ne faut pas voir une opposition entre développement durable et transition(s). Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont les moyens pour y arriver, en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps. Ainsi, les « transitions » sont bien un chemin vers un développement durable.



1. Ces contenus sont issus du référentiel du tronc commun de la FWB, FHGES, 2022, pp. 110-111.



Au sortir du tronc commun, il est essentiel que le jeune soit conscient des inégalités économiques et sociales présentes au sein de notre société. Pour y faire partiellement face, un mécanisme de solidarité est mis en place : la sécurité sociale, pilier fondamental de la société belge. À travers celle-ci, la notion de redistribution sera appréhendée.

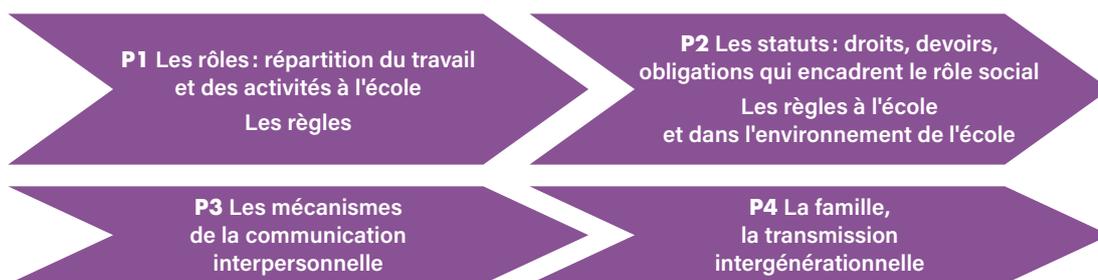
Une autre partie de la Formation économique consiste en **l'éducation financière**. En effet, tout au long du tronc commun, un focus sera régulièrement mis sur **la notion de budget***. Cette notion a pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique [VT 3], et d'aider ainsi chaque 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 sociale

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.

Voici comment cette notion de lien social a été développée durant les années précédentes :

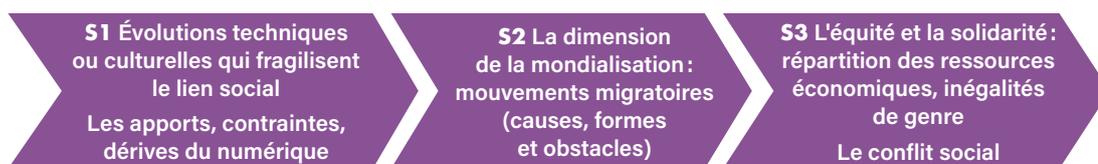


La P5 est consacrée à **la notion de « travail »** et à **ses formes de reconnaissance**. Il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience du fait que toutes les formes de travail ne sont pas nécessairement reconnues ni formalisées ou codifiées, comme dans le cas de l'emploi. Certaines activités, pourtant déterminantes pour répondre aux besoins* de protection de certains groupes d'individus, ne sont pas toujours reconnues, rémunérées ou valorisées.

En 6^e année, les élèves sont amenés à appréhender, au départ de la découverte d'une expérience d'économie* sociale ou circulaire, **les effets sur le lien social d'une « autre » façon d'organiser la production (développement* durable)** de certains biens* et services* : renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, valorisation des relations de proximité et de réseaux d'entraide et de solidarité, etc.

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 P4	En P5	En P6	En S1
<p>L'élève se questionne sur le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale, c'est-à-dire sur la façon dont la famille prépare les enfants à prendre leur place dans la vie sociale. L'accent sera 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. La confrontation entre les dépenses et les revenus (de vente) 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>L'élève commence progressivement à rassembler les différentes composantes économiques qui leur sont présentées depuis la 1^{re} primaire, afin de construire une première version simplifiée du circuit économique.</p> <p>L'élève découvre le monde du travail au travers des concepts d'insertion, d'exclusion, d'égalité, d'inégalité. Il fait aussi émerger les rapports sociaux qui existent en matière de discrimination présente au sein de la population active.</p>	<p>L'élève est amené à réfléchir sur d'autres manières de produire et de consommer en questionnant les rapports sociaux. Il appréhende ainsi le concept de développement durable notamment sous l'angle de ses impacts environnementaux et sociaux.</p> <p>L'élève est invité à analyser des formes alternatives de production de biens et de services en regard d'enjeux tenant à l'utilisation de ressources naturelles et énergétiques qui ne sont ni infinies ni également réparties sur notre planète.</p> <p>Il découvre un nouvel acteur (les banques) ainsi que ses missions. Celles-ci sont développées en parallèle de la présentation des modes de financement alternatifs et participatifs.</p> <p>Il enrichit le circuit économique élaboré en P5 en y intégrant ce nouvel acteur.</p>	<p>L'élève poursuit sa réflexion dans le cadre plus précis des alternatives numériques. Il découvre qu'à travers le développement numérique (réseaux sociaux, moteurs de recherche...), les pratiques numériques ont contribué à une importante transformation des échanges sociaux et économiques, et remodelé les façons de produire de l'information, de la transmettre et de la partager. La diffusion et l'appropriation d'innovations technologiques ont contribué à accélérer ces évolutions.</p> <p>En Formation sociale, il se questionne sur les apports des pratiques numériques dans la vie quotidienne mais aussi sur les nouvelles contraintes ou dérives qu'elles suscitent. Il découvre le concept d'identité virtuelle en tant que consommateur mais aussi en tant que producteur potentiel.</p>

1. Reprise des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, FHGES, 2022, pp. 119, 122, 125, 129).

COMPÉTENCES

C7 Structurer des informations économiques et sociales.

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

P5

Construire collectivement un premier schéma d'un circuit économique présentant les relations unissant les différents acteurs découverts.

Sur la base d'une courte enquête, caractériser les différentes formes de travail presté par les personnes interrogées.

P6

Pour un acte de consommation* et/ou de production donné et au départ de l'idée de développement* durable, formuler des questions relatives aux tensions qui peuvent exister entre des intérêts individuels et des intérêts collectifs des générations* actuelles et générations futures.

D'OÙ VIENT MON JEAN?



COMPÉTENCES

- 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.

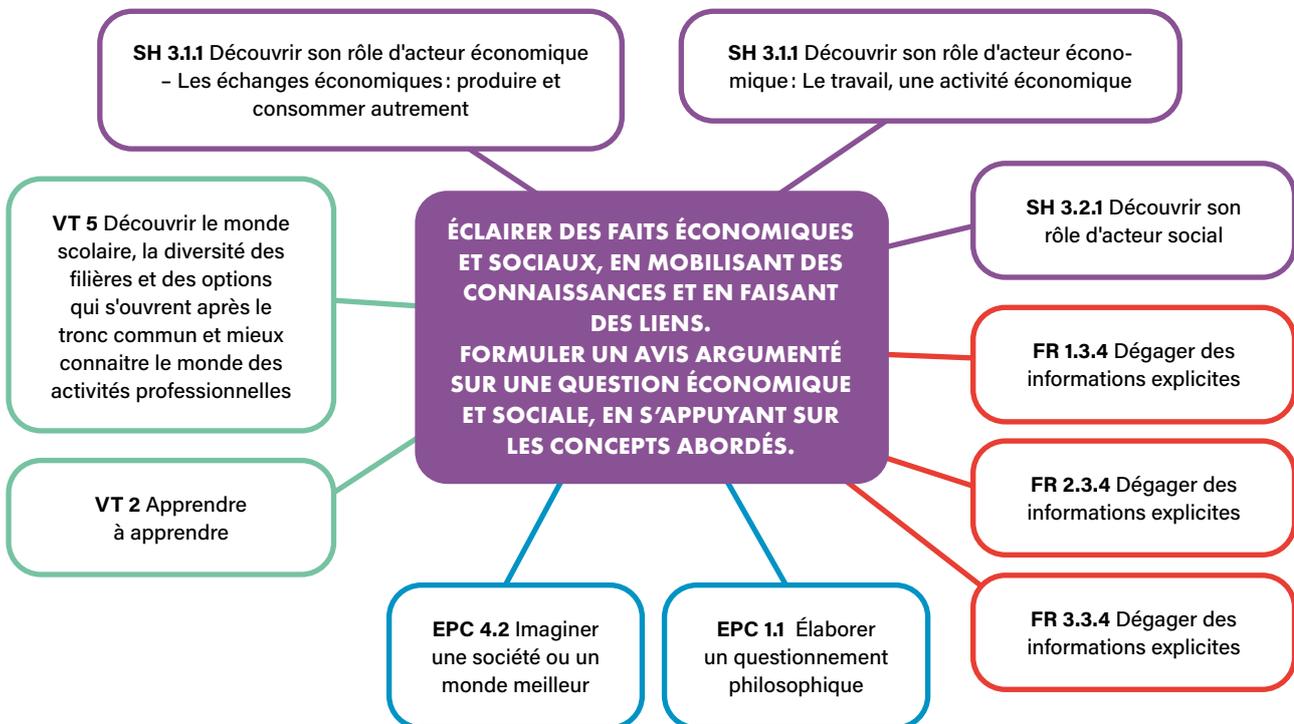
ATTENDU

P6

Pour un acte de consommation* et/ou de production donné et au départ de l'idée de développement* durable, formuler des questions relatives aux tensions qui peuvent exister entre des intérêts individuels et des intérêts collectifs des générations* actuelles et générations futures.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Identifier les tensions existantes entre intérêts individuels et collectifs.	Travailler sur le décentrement à travers un jeu de rôle* [EPC 1.3].
Formuler un avis argumenté.	Utiliser la structuration OREO réalisée en Français pour préparer sa prise de parole [FR 1.1.1].

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

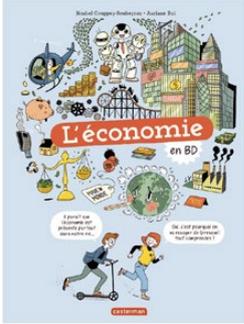


Mise en situation

Nous sommes tous des consommateurs. Consommer est essentiel pour se nourrir, s'habiller, se loger et même se divertir. Mais comment agir en consommateur éclairé à une époque où les biens* sont issus d'un peu partout dans le monde ? Prenons comme exemple l'achat d'un jean.



Déroulement

<p>Étape 1 : lire la BD et relever les différents pays ayant participé à la production du jean</p>	<p>Étape 2 : lister les impacts sociaux et environnementaux de ce mode de production/consommation* [VT 5]</p>
 <p>COUPPEY-SOUBEYRAN, J., BUI, A. (2020). <i>L'économie en BD</i>. Casterman. Voir la planche : Made in monde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire individuellement la planche de BD [FR 3.3.4]. • Lister les produits nécessaires à sa fabrication et les pays participants [3.1.1]. • Observer l'étiquette de ses propres vêtements et noter les différentes provenances de ceux-ci. 	 <p>[Annexe 2]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre connaissance de la vidéo et de l'article [FR 2.3.4]. • Lister les impacts environnementaux et sociaux cités [3.1.1 - 3.2.1]. • Échanger sur ces impacts. • Lister les différents acteurs sociaux concernés. • Lister les intérêts individuels du consommateur et des différents acteurs sociaux de la production de masse.
<p>Étape 3 : comparer ce mode de production/consommation à d'autres alternatives existantes à partir d'une vidéo [VT 2] [ErE]</p>	<p>Étape 4 : formuler des questions sur les tensions entre l'intérêt individuel et l'intérêt collectif pour les générations* actuelles et futures</p>
 <p>[Annexe 2]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer le mode de production du jean (BD) aux différentes alternatives grâce à la vidéo [FR 2.3.4] [VT 5]. • Échanger sur les intérêts collectifs de ces différentes alternatives (meilleures conditions de travail, respect de l'environnement*...) [3.2.1]. • Lister les actions individuelles qui permettraient de valoriser ces alternatives. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Partager ses solutions et ses choix face aux différentes alternatives. • Exprimer les tensions observées dans la société et lister les questions que l'observation de ces tensions soulève chez eux pour les générations actuelles et futures [EPC 1.1 - 4.2].



Prolongements possibles

- Visiter plusieurs entreprises qui pratiquent le commerce* équitable, durable et/ou local.
- Rédiger une brochure reprenant une série de « bons plans » pour consommer de façon responsable.

Autres idées d'activités de mise en lien

- Organiser un goûter avec des produits [FMTTN 1.1] respectant le développement* durable et se questionner sur les tensions qui sont survenues pour respecter cette consigne.
- Rencontrer un producteur local afin de relever les différents acteurs qui entrent en jeu dans ce circuit court et formuler des questions suite aux tensions exprimées par celui-ci (concurrence de produits étrangers, des grandes surfaces, d'autres producteurs locaux...) [VT 5].



3.1 FORMATION ÉCONOMIQUE

3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique (1/2)



Le travail, une activité économique

SAVOIRS

- ✓ La production
Agent économique : entreprises.
- ✓ Besoins*/Biens*/ Services*/Public* cible.
Agent économique : État*. Profit.
- ✓ Facteurs de production : travail et capital.
Employeurs, travailleurs ; producteurs, clients/ usagers.

ATTENDUS

P5

Distinguer entreprise à but* lucratif et sans but lucratif.
Identifier des finalités économiques et sociales d'une entreprise.
Exemplifier les éléments nécessaires à la production d'un bien ou d'un service.
Exemplifier le rôle* de l'État dans la mise à disposition de services* publics.
Distinguer employeurs et travailleurs, producteurs et clients/usagers.
Identifier des intérêts convergents et divergents entre les catégories ci-dessus.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer des faits économiques et sociaux.

P5

Au départ de documents* et/ou d'une visite, identifier les caractéristiques d'une entreprise ou d'une société de service :

- type (à but lucratif ou sans but lucratif) ;
- biens produits ou services assurés ;
- clients ou usagers ;
- employeur et travailleurs ainsi que leurs intérêts convergents et divergents et les tensions qui résultent de ces divergences.

Liens possibles vers EPC :

EPC 3.1: Comprendre les principes de la démocratie

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

BALISES ET SENS



Au fil des années, l'élève découvre des notions et des composantes économiques: les besoins*, les biens* et les services via l'école en P1 et via le quartier en P2; l'échange et le marché via la publicité en P3; le ménage en P4. En P5, l'élève commence à faire des liens entre ces différentes composantes et se construit une version simplifiée du circuit économique. Après s'être penché sur la consommation* en début de primaire, il découvre progressivement la notion de production et s'intéresse donc aux **entreprises** et au rôle* de **l'État***. Les banques et le reste du monde seront intégrés au fur et mesure du tronc commun.

Pour introduire ce nouvel acteur économique qu'est l'entreprise, il est intéressant d'organiser : une visite d'entreprise, une journée de découverte d'entreprises (ex.: rencontres avec plusieurs entrepreneurs à l'école) [VT 5].

Cette rubrique spécifique est une belle porte d'entrée au développement de la **VT 4 « Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre »** et de la **VT 6 « Développer des projets personnels et professionnels: anticiper et poser des choix »**.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Découvrir son rôle d'acteur économique

Comparer les caractéristiques de deux types d'entreprises visitées: l'une à but* lucratif et l'autre sans but lucratif [3.2.1] [VT 5]



Quelles différences y a-t-il entre les biens/services proposés dans ces deux entreprises ? À quoi sert l'argent récolté dans le club de volleyball ? Est-ce pareil dans « Chez Boutique » ?

Se poser des questions sur les tensions entre employeurs et travailleurs à partir de faits d'actualité [VT 3] [EPC 3.1]



Au journal télévisé, vous avez entendu parler de la grève des travailleurs. Que revendiquent-ils ? Quel est l'intérêt de faire une grève ?

Sur quels éléments les travailleurs et employeurs sont-ils d'accord/pas d'accord ?

Établir le profil des acteurs économiques déjà rencontrés



Consulte ton référentiel. Liste les composantes économiques que tu as découvertes (ménage, entreprise, état). Confronte avec ton voisin. Rappelle en quelques mots les caractéristiques de chacun.

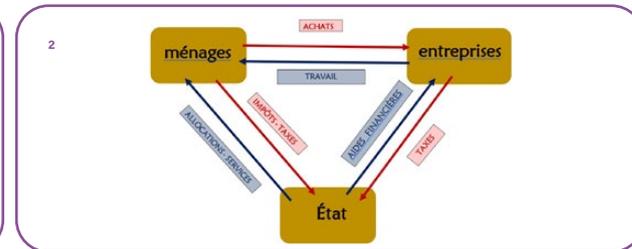
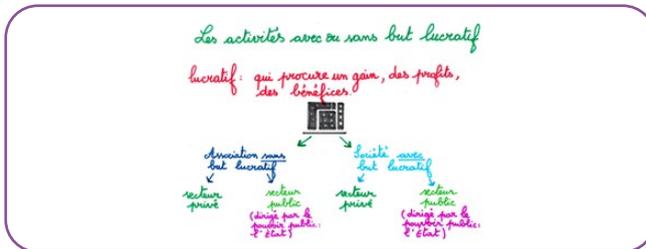
Découvrir ce qu'est un service* public grâce à l'outil Explor'cité¹ [Annexe 2]



Observe les cartes métiers. Dans la partie service de la carte, quelle différence vois-tu entre les cartes oranges et les blanches ?

Les cartes oranges représentent les services publics proposés par l'État. Identifie d'autres services publics sur l'affiche.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dégager différentes informations (types de biens/services, marques détenues, pays d'origine/de destination...) sur la base d'un document* relatif à une multinationale (S2);
- questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (par exemple, pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité...) sur la base de documents (S3).

1. Les Jeunes Entreprises (lje.be).

2. Ce schéma sera enrichi en P6 avec la composante économique: les banques.

3.1 FORMATION ÉCONOMIQUE

3.1.1 Découvrir son rôle d'acteur économique (2/2)



Les échanges économiques : produire et consommer autrement ?

SAVOIR

- ✓ La production et la consommation*
- Déterminants économiques, sociaux, environnementaux et éthiques de la production et de la consommation.
- Commerce* équitable.
- Modes de consommation.

ATTENDUS

P6

Parmi un ensemble d'exemples concrets fournis, identifier celui (ou ceux) qui relève(nt) des principes du commerce équitable.
Citer des alternatives légales à l'achat d'un bien* neuf (ex.: les filières de seconde main, de réparation d'objets, etc.).

SAVOIR-FAIRE

- Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.
- Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

P6

En comparant des impacts économiques, sociaux environnementaux de différents modes de production et de consommation, justifier l'appartenance d'acteurs au commerce équitable.

P6

Identifier des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation.

3.1.2 Découvrir la gestion de budget

SAVOIR

- ✓ Budget*: moyens de paiement, épargne, crédit, différentes formes de banques (missions).

ATTENDUS

P6

Distinguer épargne et crédit.
Citer des missions d'une banque (ex.: gérer les moyens de paiement, recevoir des dépôts, collecter et sécuriser l'épargne et accorder des prêts...).
Identifier des modes de financement participatif.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.1: Élaborer un questionnaire philosophique
- EPC 3.1: Comprendre les principes de la démocratie

BALISES ET SENS



En P6, l'élève est amené à comprendre que la **consommation*** n'est pas un problème, que c'est une réalité, une nécessité: pour nous loger, nous vêtir, nous alimenter, nous déplacer, nous chauffer, nous divertir... qu'elle répond à des envies mais aussi et surtout à des besoins*. Comme en P3 (la publicité), il importe que l'élève développe un raisonnement critique [VT 3] quant à sa manière de consommer **en prenant conscience des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation**. Cela lui permettra de devenir un consommateur averti, et donc plus responsable. « Il prend conscience que, d'une part, ses choix et ses actions ont une influence sur autrui et sur la planète et que d'autre part, des décisions politiques en matière de développement et d'énergie doivent nécessairement être prises. » (FWB, FHGES, 2022, p. 127)

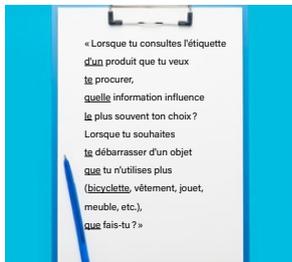
Il peut être intéressant de commencer par une réflexion à propos de sa propre manière de consommer en veillant à ne stigmatiser aucun élève.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Les échanges économiques : produire et consommer autrement

S'interroger sur sa consommation en répondant à quelques questions



Réponds aux questions sur ta consommation. Identifie à quel type de consommateur tu appartiens [VT 1].

Pour devenir consommateur responsable, à quoi dois-tu être vigilant avant de faire un achat? [VT 3-6]

S'interroger sur les enjeux du commerce* équitable à partir d'une vidéo [VT 5]



[Annexe 2]



Regarde la vidéo et réponds aux questions. Que veut dire commerce équitable? Qui sont les acteurs de celui-ci?

Quels en sont les impacts sur l'environnement* et la société? Dans ce contexte, quelle différence existe-t-il entre égalité et équité?

Comparer les impacts économiques et environnementaux de différents modes de consommation [VT 5]



Mon cartable est cassé. Quelles sont mes solutions? Quels en sont les impacts environnementaux? Quelles alternatives existe-t-il? Quels sont les avantages et les inconvénients de la seconde main?

Visiter un magasin Oxfam pour identifier et justifier l'appartenance d'acteurs au commerce équitable



Suite à la visite du magasin OXFAM, qu'avons-nous appris? Quels produits y trouve-t-on? Qui fabrique les produits proposés? Qui s'occupe du magasin?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Avant de faire un achat, je me pose les bonnes questions :

BESOIN OUI ENVIE ?	EMPRUNT OUI ACHAT ?	FABRIQUE en Belgique OUI en Europe ?
RÉPARABLE OUI PAS ?	NEUF OUI OCCASION ?	FAIBLE IMPACT ENVIRONNEMENTAL OUI PAS ?

Le commerce équitable qu'est-ce que c'est ?

 UNE MEILLEURE RÉMUNÉRATION POUR LES PRODUCTEURS ET LES TRAVAILLEURS AGRICOLES	 DE MEILLEURES CONDITIONS DE TRAVAIL	 LA PRÉSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT
---	---	--

Pour le reconnaître, je repère le logo :



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- se questionner sur les effets économiques et sociaux de la mondialisation (S2).

3.2 FORMATION SOCIALE

3.2.1 Découvrir son rôle d'acteur social



Le travail, une activité sociale (P5)

SAVOIR

- ✓ Le travail.
Égalité/Inégalité.
- Reconnaissance sociale.

ATTENDUS

P5

- Illustrer différentes formes de travail (rémunéré, domestique, bénévole).
- Identifier différentes formes de reconnaissance d'un travail.

Les échanges sociaux: produire et consommer autrement (P6)

SAVOIR

- ✓ Le changement social.
Développement* durable.

ATTENDUS

P6

- Dans le cas précis d'une organisation pratiquant l'économie* sociale et solidaire ou circulaire, décrire comment les biens* et services* sont produits et l'incidence de ces activités dans l'environnement* local (ex.: renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local).

SAVOIR-FAIRE

- Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.

P6

- En comparant des impacts économiques, sociaux environnementaux de différents modes de production et de consommation*, justifier l'appartenance d'acteurs au commerce* équitable.

- Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.

P6

- Identifier des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée
- EPC 3.1: Comprendre les principes de la démocratie
- EPC 4.2: S'inscrire dans la vie sociale et politique

BALISES ET SENS



En P5, « il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience du fait que toutes les formes de travail ne sont **pas nécessairement reconnues ni formalisées ou codifiées** [...]. **Certaines activités, pourtant déterminantes** [...], **ne sont pas toujours reconnues, rémunérées ou valorisées**. L'enjeu est, en élargissant sa connaissance à l'univers des entreprises (représentations), que **l'élève découvre le monde du travail au travers des concepts d'insertion, d'exclusion, d'égalité, d'inégalité.** » (FWB, FHGES, 2022, p. 111)

En P6, les élèves découvrent les différents modes de production et de consommation* et leurs effets sociaux et environnementaux à la suite de la découverte d'une expérience d'économie* sociale ou circulaire.

Ces contenus nourrissent également la **VT 5** et **VT 6** car ils permettent une **meilleure connaissance du monde du travail et peuvent amener les élèves à se projeter dans des choix d'avenir**. Le savoir lié aux formes de travail et à la reconnaissance sociale est un excellent **point d'appui** pour travailler l'**EPC**. Les différents contenus de cette page peuvent être abordés conjointement avec la découverte des entreprises en formation économique **[3.1.1]**.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Le travail égalité/inégalité – Reconnaissance sociale

Identifier ce qu'est « travailler » à partir d'images d'activités et dialoguer sur les représentations des élèves



Pourquoi dis-tu que l'image sur laquelle l'homme nettoie est un travail ? Pourquoi ce travail te semble moins reconnu qu'un autre ? Est-ce que danser est un travail ? Qu'est-ce qui différencie le travail du hobby ?

[EPC 1.2]

Associer le travail des personnes rencontrées à différentes formes de travail : domestique ou non, rémunéré ou non [VT 5 - 6]



Nous avons rencontré un informaticien, un père au foyer et une aide ménagère. Quelles sont les formes de travail rencontrées ? L'informaticien est-il rémunéré ? Que dire à propos du père au foyer ? Et l'aide-ménagère ?

Relever les inégalités et/ou les discriminations dans les 2 extraits visionnés

[Annexe 2]



Dans le 1^{er} extrait, quelles sont les discriminations vécues par les personnes qui témoignent ? En connaissez-vous d'autres ?

Dans le 2nd, que relevez-vous comme causes des inégalités salariales entre hommes et femmes ? Qu'en pensez-vous ?

[EPC 3.1]

Choisir des actions prioritaires pour supprimer les inégalités entre hommes et femmes au travail à partir d'un jeu de cartes [VT 5 - 6]



[Annexe 2]

Découvrons chaque carte. Choisissez 2 cartes importantes selon vous. Discutez-en en groupe. Mettez-vous d'accord sur les 3 cartes qui vous semblent prioritaires.

Présentez votre choix à la classe

[EPC 3.1].

Que retient-on ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les formes de travail	Rémunéré	Non-rémunéré
	salaires compensation financière	... et sur base volontaire
Domestique qui se réalise au sein d'un ménage	aide-familiale ; infirmière à domicile ; jardinier ; cuisinier ...	mère ou père au foyer, tâches ménagères
Non-domestique qui se réalise dans des bureaux, des usines, des commerces...	enseignant, boulanger, médecin, banquier, secrétaire...	Travail bénévole dans diverses associations d'aides aux personnes; animateur ...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

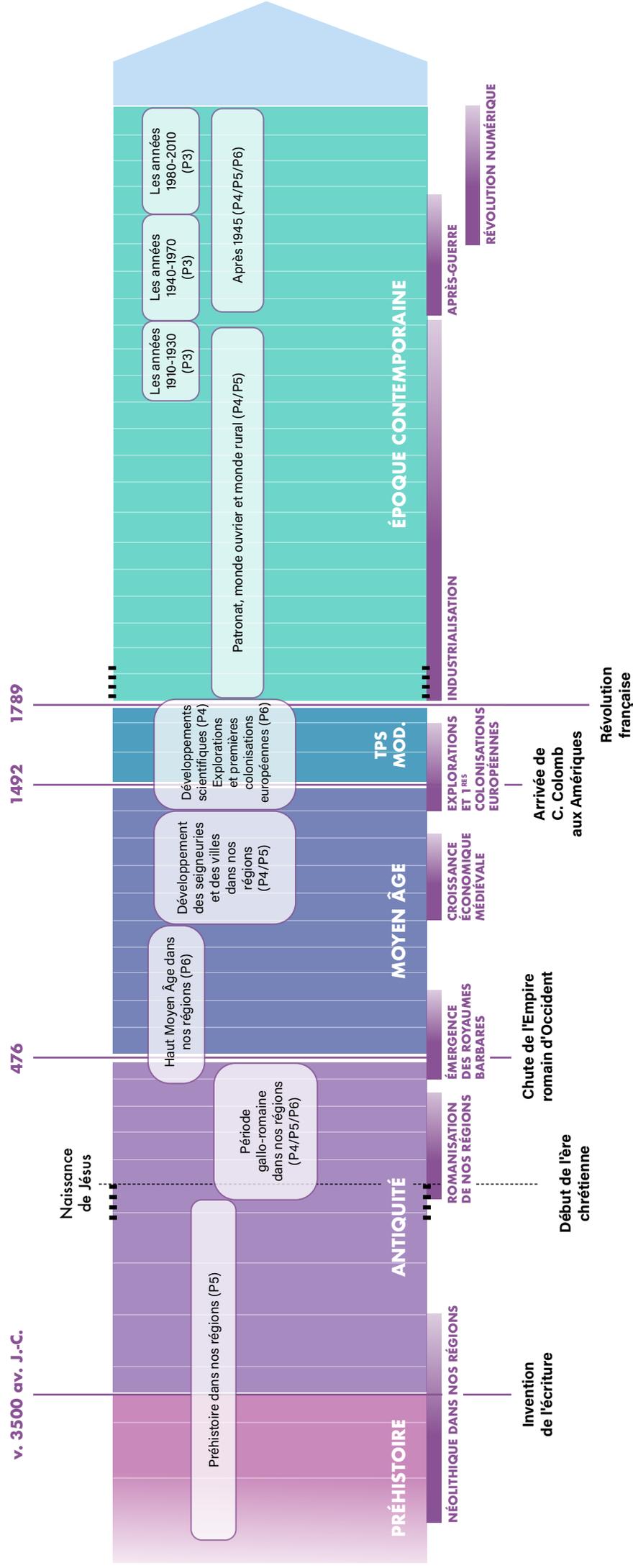
- déconstruire des stéréotypes et préjugés liés aux migrations (difficultés rencontrées par des migrants dans une société d'accueil) (S2);
- se questionner sur les formes de travail qui n'entraînent que peu de reconnaissance (travail invisibilisé et non rémunéré) et sur les inégalités de genre en la matière (S3).

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

ANNEXE 2

SITOGRAPHIE

FORMATION GÉOGRAPHIQUE		
Page	Piste	Référence
213	2	Natagora. <i>Nos hirondelles et martinets</i> . https://www.natagora.be/sites/default/files/doc/2017-10/Nos-hirondelles-et-martinets_2017_BR.pdf Bird Migration Atlas. https://migrationatlas.org
215	2	ENSEIGNEMENT.BE. (s.d.). <i>Document: Carte complète: Belgique, voies de communication</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=3158&do_check= FESec. (26 mars 2020). <i>La répartition de la population en Belgique</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur https://fesec.scienceshumaines.be/la-repartition-de-la-population-en-belgique/
217	3	D-Maps.com. (s.d.). <i>Carte Belgique routes villes hydrographie</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur https://d-maps.com/carte.php?num_car=17818&lang=fr Institut National de Statistique de Belgique (INS). (2010). <i>Belgique Densité</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur https://www.populationdata.net/cartes/belgique-densite-2010/
217	4	Sedac. (s.d.). <i>Densité de la population mondiale</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur https://sedac.ciesin.columbia.edu/mapping/popest/gpw-v4/
219	3	Topographic-map.com. (s.d.). <i>Carte topographique</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur https://fr-be.topographic-map.com/map-qmqctj/Signal-de-Bostrange/?center=50.49765%2C6.09643&zoom=13
221	2	Soutien 67. (s.d.). <i>Les températures</i> . Consulté le 23 mars 2023. https://soutien67.fr/svt/terre/climat/climat.htm
221	3	Climate Central. (2021). <i>Carte zones inondables</i> . Consulté le 23 mars 2023 sur https://coastal.climatecentral.org/map/7/6.3897/49.6778/?theme=water_level&map_type=water_level_above_mhhw&basemap=roadmap&contiguous=true&elevation_model=best_available&refresh=true&water_level=1.0&water_unit=m
223	4	NASA. (2020). <i>Image of Change</i> . https://climate.nasa.gov/images-of-change/?intent=131&id=876#876-hurricane-otis-alters-acapulco-mexico



FORMATION HISTORIQUE		
Page	Piste	Référence
235	2	Daron, N. & al. (2013). <i>Éveil et moi. Histo 5. La vie des hommes et des femmes de la Préhistoire au Moyen Âge.</i> (pp. 32, 34, 35). Érasme. Lebrun, F. Hoffmann, G. (1998). <i>Au temps des Gaulois.</i> Casterman.
237	1	GREENPEACE France. (2022). <i>Élevage industriel: un effet bœuf sur l'environnement.</i> Consulté sur https://www.greenpeace.fr/elevage
239	1	EDF. (s.d.). <i>Reconstruire la France d'après-guerre.</i> [Vidéo]. YouTube. Consulté le 23 mars 2023 sur https://www.youtube.com/watch?v=wPDAmWFUXTE
239	3 + structuration	Balteau, B. (2017, 8 avril). <i>John Cockerill, toute une histoire !</i> [Vidéo]. YouTube. Consulté le 23 mars 2023 sur https://www.youtube.com/watch?v=EU-T07gHfGo
239	4	FUTURA-SCIENCES. (2003). <i>Greta Thunberg.</i> Consulté le 12 décembre 2022 sur https://www.futura-sciences.com/planete/personnalites/nature-greta-thunberg-1715/
241	3	https://www.bing.com/videos/search?q=vid%c3%a9o+sur+la+migration+belge&view=detail&mid=247C5F2F9B8086F6B8C4247C5F2F9B8086F6B8C4&FORM=VIRE
243	1	Jeu à la « Timeline » : une carte est placée au centre de la table, face date visible. Chaque joueur à son tour place une de ses cartes sur la frise créée au fur et à mesure à l'endroit qu'il pense exact. On retourne la carte et on vérifie la date. Si c'est faux, la carte est enlevée et le joueur en pioche une autre. Le premier qui a placé toutes ses cartes a gagné.
243	4	Liste des différents centres régionaux d'intégration et leur site internet : http://action-sociale.wallonie.be/integration/centre-regional-integration
245	4	Site permettant de créer des frises chronologiques en ligne : http://www.frisechronos.fr/
247	2	https://www.leboisducazier.be/charbonnage/ Le Callanec. S. (2014). <i>La Révolution et le XIX^e siècle. Histoire et Histoire des arts.</i> Les petits Magellan. (p. 29) Hatier

FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE		
Page	Piste	Référence
255	2	https://www.youtube.com/watch?v=fIRhADBHgVE&ab_channel=Monkey-l%27actud%C3%A9crypt%C3%A9e
255	3	https://www.youtube.com/watch?v=H9K1R2_N17k
257	4	Bienvenue Les Jeunes Entreprises (lje.be) Une ressource gratuite qui permet d'aider les élèves à appréhender des notions nouvelles en Formation économique et sociale par le biais de mises en situation.
259	2	https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hl1nVmGFynQ&fbclid=IwAR3UjwQaLxVz-ie1ObRXwT7oZbw_AhtB9IFTvSlhliHcCx3wH0ERD2qJXs8
261	3	Fablabchanal & TV5 Monde. (2018). Les Hauts-parleurs. <i>Témoignages sur les discriminations au travail: « trop grosse » ou « trop arabe » pour être embauchée!</i> France 3 Hauts-de-France. https://www.youtube.com/watch?v=1ISQHKQ3woA Nations Unies. (2020). <i>Égalités des salaires: on ne peut pas encore attendre 250 ans.</i> Centre régional d'information pour l'Europe occidentale. https://unric.org/fr/salaire-egal/
261	3	FEMMESCS. (2011). <i>Égalité au travail. Égalité Hommes/Femmes, Nord/Sud: quelles sont les priorités ?</i> Le monde selon les femmes. Jeu de cartes Égalité au travail - Le Monde selon les femmes (mondefemmes.org)

GLOSSAIRE

AFFLUENT: cours d'eau qui se jette dans un autre.

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, 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: « Prévission détaillée des revenus et des dépenses pour une certaine période. » (FWB, FHGES, 2022, p. 114)

BUT LUCRATIF: qui produit un gain financier.

COMMERCE ÉQUITABLE: « Pratique commerciale conçue pour assurer une juste rémunération à des producteurs, afin qu'ils puissent développer leur activité à long terme et améliorer leur niveau de vie, majoritairement dans une perspective de développement* durable. » (FWB, FHGES, 2022, p. 138)

CONFLUENT: point de rencontre de cours d'eau.

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)

DENSITÉ (DE POPULATION): nombre moyen d'habitants par unité de surface, en général le kilomètre carré. (Ce concept est souvent utilisé, surtout dans le cadre national, pour pondérer les chiffres de populations en fonction de critères naturels [relief* et climat] et humains [structure et niveau de développement de l'économie, dynamisme démographique].) LAROUSSE. Consulté en ligne le 22 septembre 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

DÉVELOPPEMENT DURABLE: « Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins* des générations* présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement* à répondre aux besoins actuels et à venir. Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les transitions sont des transformations nécessaires pour y arriver en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps. » (FWB, FHGES, 2022, p. 82)

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.

EMBOUCHURE: endroit où un cours d'eau se jette dans la mer ou dans un lac.

ÉCONOMIE CIRCULAIRE: « L'économie circulaire est un modèle de production et de consommation* qui consiste à partager, réutiliser, réparer, rénover et recycler les produits et les matériaux existants le plus longtemps possible afin qu'ils conservent leur valeur. De cette façon, le cycle de vie des produits est étendu afin de réduire l'utilisation de matières premières et la production de déchets. » (Parlement européen, en ligne, s.d.)

ÉCONOMIE SOCIALE: « L'économie sociale est une alternative à l'économie classique. Cette forme d'économie n'est pas exclusivement basée sur une logique de profit mais repose sur divers principes parmi lesquels figurent :

- l'autonomie de gestion par rapport aux pouvoirs publics ;
- la primauté des personnes et du travail sur le capital lors de la redistribution des bénéfices ;
- la finalité de service* aux membres et à la collectivité plutôt que le profit ;
- un processus de décision démocratique. » (BELGIUM.BE (s.d.))

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: « De manière générale, toute portion de la surface terrestre. » (FWB, FHGES, 2022, p. 104)

ESPACE VÉCU: « ... 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)

ÉTAT: « Agent économique ayant notamment pour fonctions la production de services* publics destinés à la collectivité (justice, enseignement, infrastructures routières...) et la gestion de la politique de redistribution des revenus (sécurité sociale). En Belgique, la notion d'État recouvre l'État fédéral et les entités fédérées (régions, communautés). » (FWB, FHGES, 2022, p. 140)

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)

FAIT MARQUANT: évènement qui a marqué un moment* clé.

FIGURÉS (CARTOGRAPHIQUES): « Symboles utilisés pour cartographier des informations, tracer des limites, des réseaux, montrer des dynamiques, des flux. On distingue généralement trois grands types de figurés :

- des figurés ponctuels (ou figures géométriques comme un cercle ou un carré) ;
- des figurés de surface (comme des hachures, des plages de couleur) ;
- des figurés linéaires (comme des lignes ou des flèches).

Ils sont choisis en fonction des variables à représenter et de l'échelle de cartographie :

- des éléments qui ont une localisation ponctuelle (ex. : à l'échelle continentale : ville, volcan) ou des valeurs absolues (ex. : nombre d'habitants) ;
- des phénomènes qui s'étalent en surface (ex. : région climatique, ensemble politique) ou des variables en valeurs relatives (ex. : densité* de population) ;
- ou pour tracer des limites, montrer des dynamiques ou des flux. » (FWB, FHGES, 2022, p. 104-105)

GÉNÉRATION: il existe deux types de générations :

- **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 Robert en ligne, s.d.)

GLOBE VIRTUEL : à l'origine, représentation numérique en 2, puis 2,5 dimensions du globe terrestre et outil de visualisation fournissant de nombreuses images (ex. : Google Earth). L'utilisateur peut s'y déplacer librement en changeant la position et l'angle de vue. Aujourd'hui, logiciel ou site en ligne permettant d'avoir accès via internet à un ensemble de données géolocalisées. Le terme est dès lors très proche de géoportail.

HYDROGRAPHIE : « Partie de la géographie physique qui traite des eaux marines ou douces. » (LAROUSSE. Consulté le 23 septembre sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>)

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)

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)

LIMITROPHE : qui a une frontière commune avec un autre pays.

MÉANDRE : « Sinuosité que décrit un cours d'eau, caractérisé par l'opposition entre une rive concave, abrupte, et une rive convexe, en pente douce. » (LAROUSSE. Consulté en ligne le 22 septembre 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>)

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 (réaménagement des espaces* publics d'un quartier urbain central) ou négatifs (apparition d'une friche industrielle suite au départ d'une industrie). » (FWB, FHGES, 2022, p. 84)

OROGRAPHIE : « Étude et représentation des reliefs* terrestres et des cours d'eau. BING. (s.d.). » Consulté le 22 septembre 2023 sur <https://www.bing.com/>

PARALLÈLE : « Cercle imaginaire reliant tous les lieux situés sur une même latitude. Les parallèles sont perpendiculaires aux méridiens. TECHNO-SCIENCE.NET (s.d.). » Consulté le 22 septembre 2023 sur <https://www.techno-science.net/>

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).

PLANISPHERE : « Représentation du globe terrestre en projection plane (d'un seul tenant), cette représentation varie selon le type de projection. »

Note: si la représentation se fait sous la forme de deux hémisphères côte à côte, on parle alors de mappemonde. (FWB, FHGES, 2022, p. 106)

PUBLIC CIBLE: « Toute personne susceptible d'avoir besoin* du produit ou du service* offert par l'entreprise. » (Economypédia en ligne, s.d.)

RELIEF: « Toute forme saillante à la surface du globe; toute association de formes saillantes et de formes en creux. » (LAROUSSE. Consulté en ligne le 22 septembre 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>)

REPÈRE SPATIAL: « Tout élément localisé dans l'espace* permettant de (se) situer par rapport à lui. Ex.: un bâtiment remarquable, un fleuve, une montagne. » (FWB, FHGES, 2022, p. 106).

REPÈRE TEMPOREL: « Tout fait* historique permettant de (se) situer dans le temps. Le repère peut être une période, une rupture*, un moment* clé, un fait* marquant. » (FWB, FHGES, 2022, p. 15)

REPRÉSENTATION DU TEMPS: « (calendriers, lignes du temps, agendas, frises chronologiques... supports utilisés pour représenter le temps). Ceux-ci sont constitués de repères* de temps (nom des jours de la semaine, dates, fêtes, nom des saisons, faits vécus par la classe...). Les représentations du temps permettent aux élèves de représenter des repères partagés par tous et de mettre en évidence des cycles dans le temps. »

RÔLE: « Ensemble des comportements qui sont attendus d'un individu en fonction du statut qu'il occupe dans un groupe social en particulier (par exemple, le (ou la) chef(fe) de famille aura le rôle de travailler, de subvenir aux besoins* de la famille, d'éduquer; l'enseignant aura le rôle de transmettre le savoir...). » (FWB, FHGES, 2022, p. 120)

RUPTURE: « Fait* historique (un évènement, un phénomène ou une évolution) qui induit un changement majeur. Il faut noter qu'une rupture peut résulter d'un processus antérieur parfois très long et qu'elle n'exclut pas certaines continuités. » (FWB, FHGES, 2022, p. 15)

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)

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)

SERVICES PUBLICS: « Services* fournis par l'État* (mobilité et transport, santé, enseignement, justice...). » (FWB, FHGES, 2022, p. 144)

SYNCHRONIE: « Correspondance entre des faits, entre des évènements considérés comme simultanés. » (CNRTL, 2012)

TRACE DU PASSÉ: « Tout témoignage de l'époque étudiée, laissé par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature. » (FWB, FHGES, 2022, p. 11)

TRAVAIL POSTÉRIEUR: « Expression générique pour désigner toute reconstitution ou interprétation de faits* historiques réalisée à 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)

ZONE THERMIQUE: étendue regroupant les mêmes températures.



BIBLIOGRAPHIE

- 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>
- BELGIUM.BE (s.d.). Économie sociale. Dans *Belgium.be*. https://www.belgium.be/fr/economie/developpement_durable/economie_durable/modeles_economiques_innovants/economie_sociale Consulté le 22 septembre 2023.
- CENTRE NATIONAL DES RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). (2012). *Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de Langue*. Dictionnaires. <https://www.cnrtl.fr/>
- DESSY, N. (2016). *La structuration du temps pour donner des repères sécurisants en maternelle*. [Mémoire, École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris]. (dumas.ccsd.cnrs.fr) <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388185/document#:~:text=%2D%20De%20la%20naissance%20%C3%A0%206,commence%20%C3%A0%20%C3%Aatre%20%C2%AB%20per%20%C3%A7u%20%C2%BB>
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FHGES). (2022). *Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale*.
- FESeC. (2020, 31 janvier). *Distinguer « trace du passé » – « travail postérieur »*. Consulté le 14 mars 2023 sur <https://fesec.scienceshumaines.be/distinguer-trace-du-passe-travail-posterieur/#:~:text=Mais%20un%20travail%20peut%20aussi,classe%20cherche%20%C3%A0%20s'informer>
- FROMENT, E., COLNÉE, M.-C., RANCY, C. & PALFRAY, A.-S. (2019). Enseigner la géographie au cycle 3 : 12 séquences pour découvrir et habiter le monde (Agir). Réseau Canopé. https://www.reseau-canope.fr/notice/enseigner-la-geographie-au-cycle-3_24070.html
- GENEVOIS, S. & JOUNEAU-SION, C. (2008). Utiliser les « globes virtuels » pour enseigner la géographie de la France. *L'Information géographique*, 72, 81-93. <https://doi.org/10.3917/liq.723.0081>
- LEININGER-FREZAL, C. (2016). *Recherche et Pratiques réflexives*. DIDAGEO. Consulté le 14 mars 2023 sur <https://didageo.blogspot.com/p/terrain.html>
- LAROUSSE. (s.d.). Diachronie. Dans *Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diachronie/25130>
- LAROUSSE. (s.d.). Économie sociale. Dans *Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9conomie/27630#161945>
- LE ROBERT. (s.d.). Génération sociale. Dans *dictionnaire en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/generation>
- MEUNIER, C., & SALA, C. (2016). *Enseigner l'histoire-géo à l'école primaire: La boîte à outils du professeur*. Dunod.
- PARLEMENT EUROPÉEN. (s.d.). Économie circulaire. Dans *Économie circulaire: définition, importance et bénéfices*. (europa.eu) <https://www.europarl.europa.eu/news/fr/headlines/economy/20151201STO05603/economie-circulaire-definition-importance-et-benefices>
- VANDEVELDE-ROUGALE, A. & FUGIER, P. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01>