

PROGRAMME

D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT

PHILOSOPHIE
ET CITOYENNETÉ

1 & 2



Programme réalisé par
le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
& Wallonie-Bruxelles Enseignement



PROGRAMMES

AVANT-PROPOS

Les nouveaux référentiels du tronc commun ont l'ambition de doter les élèves « *d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux* ». Ils entendent répondre à la densification et la complexification croissante de notre société.

Au regard des réalités de celui-ci, deux défis découlent de cet objectif :

- d'une part, assurer aux élèves un haut degré de maîtrise des contenus et des attendus des cinq domaines principaux et des trois domaines transversaux des référentiels ainsi que maximaliser l'utilisation des ressources ;
- d'autre part, contribuer à réduire les écarts de résultats entre certaines catégories d'élèves et donc, porter une attention particulière aux élèves dont les résultats sont les plus faibles.

Il s'agit d'amener tous les élèves à construire des stratégies cognitives et à en développer un large panel parmi lequel ils/elles pourront sélectionner les plus pertinentes face à des situations variées.

Il s'agit également de les amener à comprendre la nécessité, le sens et l'utilité des savoirs construits à l'école.

Ambition, sens et réflexivité sont donc les balises guidant les différents choix didactiques et pédagogiques effectués dans les programmes.

Les référentiels du tronc commun délimitent clairement les contenus en termes de savoirs, savoir-faire et compétences, ainsi que le degré de maîtrise minimal par année, formulé sous forme d'attendus. Ils répondent à la question : que dois-je enseigner ? Ils ne traitent pas de la manière de mettre en œuvre ces éléments, c'est-à-dire la question : comment dois-je l'enseigner ?

Les nouveaux référentiels et les nouveaux programmes visent à mieux répondre aux préoccupations des enseignant(e)s. Leur appropriation et leur application impliquent un travail conséquent de questionnement et de déplacement de nos pratiques pédagogiques et didactiques.

Le présent programme fournit un cadre et des balises structurants tant pour les activités d'enseignement que pour soutenir les pratiques réflexives. Il est conçu pour permettre plusieurs chemins d'appropriation, afin d'être accessible au plus grand nombre. Il développe des outils pratiques de mise en œuvre quotidienne des référentiels.

Il est le fruit d'une collaboration entre le CECIP et WBE et exprime ainsi une vision partagée de l'enseignement officiel.

L'école officielle est une école de service public qui éduque, instruit et forme, pas à pas, les citoyens de demain. Elle dote les élèves de savoirs, de savoir-faire et de compétences qui doivent leur permettre de s'épanouir personnellement, intellectuellement, culturellement et socialement. Elle leur apprend à poser un regard critique et réflexif sur la société complexe qui les entoure.

PROGRAMMES
SOMMAIRE

Introduction programmes.....	7
REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX	15
PARTIE DISCIPLINAIRE	27
EPC P1 & P2	
Clé de lecture.....	29
Repères méthodologiques disciplinaires.....	31
Séquences.....	41
PARTIE RÉFÉRENTIEL	91
Avant-propos référentiel	95
Présentation générale des référentiels du tronc commun.....	97
Enjeux et objectifs généraux	110
Contenus d'apprentissage et attendus.....	118
Visées transversales.....	128
Croisements	132
Tableaux synoptiques	141



PROGRAMMES

INTRODUCTION

Face à de nouveaux référentiels précis et donc volumineux, les programmes se présentent comme des outils clairs et pratiques afin d'aider concrètement les enseignant(e)s à la construction et la mise en œuvre de leurs séquences didactiques. Au-delà de cet aspect pratique, les programmes doivent également traduire et incarner les valeurs d'efficacité et d'équité portées par la fédération de pouvoirs organisateurs CECP et le pouvoir organisateur WBE. Ces deux préoccupations sont donc au cœur de ce programme.

Poursuivant un objectif de continuité et d'homogénéité, tous les programmes se structurent de manière identique et proposent trois niveaux de lecture :

- un niveau pédagogique reprenant sept repères méthodologiques, transversaux à toutes les disciplines et à tous les niveaux d'étude ;
- un niveau didactique reprenant les stratégies de mise en œuvre des contenus disciplinaires visés ;
- un niveau pratique traduisant ces deux premiers niveaux en termes de séquences didactiques concrètes.

Ces trois niveaux répondent à des intentions complémentaires. Ils sont, dès lors, interdépendants.

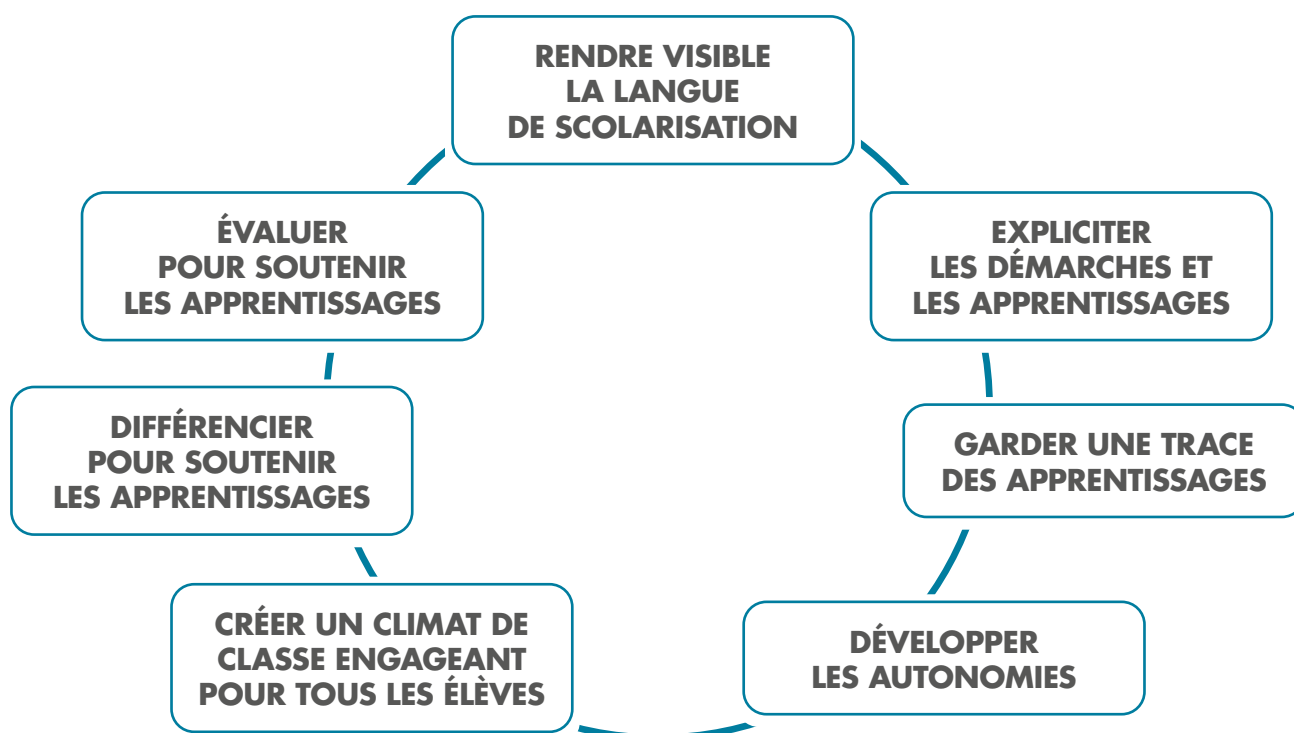


PREMIÈRE PARTIE

I SEPT REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Les valeurs d'efficacité et d'équité, présentées dans l'avant-propos de ce programme, s'incarnent dans des choix pédagogiques. Sept axes transversaux, visant à traduire ces valeurs, sont donc développés. Il s'agit de décrire ces balises pédagogiques, en regard avec les pratiques de classe, à travers les repères méthodologiques suivants.

7 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES



Cette partie vise à définir les repères méthodologiques. La manière dont ceux-ci peuvent prendre forme dans les pratiques de classe est développée dans les séquences didactiques.



DEUXIÈME PARTIE

I LES CLÉS DE LECTURE

Chaque référentiel est introduit par une explicitation des contenus d'apprentissage et des attendus. L'objectif des clés de lecture du programme est d'offrir une vue d'ensemble synthétique des grands enjeux disciplinaires. Ainsi, il ne s'agit pas de se substituer à l'explicitation des référentiels, mais d'offrir un rappel synthétique et visuel.

I LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES

Chaque discipline – français ; éducation culturelle et artistique ; éveil aux langues ou langues modernes¹ ; mathématiques ; sciences ; formation manuelle technique, technologique et numérique ; formation historique, géographique, économique et sociale ; éducation à la philosophie et à la citoyenneté et éducation physique et à la santé – est balisée par une note disciplinaire. Il ne s'agit plus de repères pédagogiques transversaux, mais de repères didactiques directement liés à la spécificité des savoirs en jeu dans ces différentes disciplines au niveau de l'enseignement fondamental.

La question principale à laquelle désirent répondre ces notes est la suivante : quels sont les points d'attention disciplinaires qui doivent guider le développement de mes séquences ? Lesquels sont primordiaux à garder à l'esprit dans telle ou telle discipline ? Ces repères méthodologiques disciplinaires développent une vision d'ensemble de ces points d'attention. Un paragraphe spécifique souligne plus précisément ceux relatifs à chaque niveau d'étude.

Enfin, ces repères méthodologiques disciplinaires développent également une partie transversale dans laquelle sont questionnés différents éléments : (1) la manière dont certains repères méthodologiques généraux peuvent s'envisager au sein de la discipline concernée (2) la manière dont les liens avec les visées transversales du référentiel peuvent se mettre en place dans la discipline envisagée et (3) la manière dont les liens interdisciplinaires peuvent se mettre en place dans la discipline envisagée.

I LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

À un troisième niveau, plus concret, le programme propose également, discipline par discipline, des développements de séquences. Chaque séquence est découpée en plusieurs activités qui représentent chacune un « moment clé » de l'apprentissage. Ces activités sont décrites sous forme d'étapes essentielles.

Les séquences sont rédigées afin que l'enseignant(e) en perçoive immédiatement l'objectif, mais puisse également adapter le développement de celles-ci à la réalité de sa classe. Les pistes de supports et de modalités pédagogiques se veulent donc flexibles. En ce sens, les séquences proposées ne s'inscrivent pas dans une méthodologie d'enseignement particulière telle que la pédagogie de projet par exemple. Au contraire, le développement des séquences vise à pouvoir être transposé dans des contextes méthodologiques divers.

¹ La brochure « Éveil aux langues » est un document complémentaire au Référentiel des compétences initiales. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'éveil aux langues de la 1^{re} maternelle à la 2^e année primaire.



REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ET DISCIPLINAIRES DANS LES SÉQUENCES

Tous les contenus et attendus des référentiels ne font pas l'objet de séquences. L'objectif est de montrer comment certains contenus et attendus du référentiel peuvent s'articuler avec les repères méthodologiques généraux et les balises présentes dans les repères méthodologiques disciplinaires. Un second objectif est de soutenir la professionnalisation des enseignant(e)s, leur permettant de s'approprier et de réinvestir ces méthodologies dans les contenus et attendus non illustrés dans le programme.

Chacune de ces séquences est donc jalonnée de différents points d'attention : des focus explicatifs disciplinaires soulignant des gestes professionnels spécifiques, mais également des points d'attention pédagogiques liés aux sept repères méthodologiques généraux. L'objectif de ces points d'attention – qu'ils soient pédagogiques ou didactiques – est donc d'exemplifier et d'explicitier les éléments abordés dans les repères méthodologiques généraux et dans les repères méthodologiques disciplinaires.

Une partie de ces points d'attention porte sur la rencontre – parfois manquée – entre culture de l'élève et culture scolaire. Deux axes de réflexion principaux guident le développement des séquences à ce sujet : celui de la prise de conscience de certains mécanismes différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés au regard des attendus scolaires souvent implicites et celui d'une explicitation nuancée et argumentée à différents moments clés des développements proposés.

VISÉES TRANSVERSALES DANS LES SÉQUENCES

Une attention particulière a été portée aux visées 6, 7 et 8 du tronc commun afin qu'à travers des choix pédagogiques et méthodologiques, elles se trouvent intégrées dans les séquences didactiques. En amont, elles participent aux valeurs d'efficience et d'équité précitées.

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

Ces visées transversales trouvent écho dans la construction d'une posture d'élève réflexif, critique et engagé.

Ainsi, une attention particulière a été portée à la construction des savoirs, savoir-faire et compétences sur base des représentations initiales des élèves. Interroger, questionner, remettre en question, faire évoluer ses propres représentations sont au centre des pratiques préconisées. En d'autres mots, l'investigation et la problématisation sont des propositions récurrentes dans les choix didactiques et pédagogiques posés.

CROISEMENTS « HORIZONTALS » ET « VERTICAUX » DANS LE PROGRAMME

Outre les liens avec les balises de la didactique disciplinaire et les repères méthodologiques transversaux, une volonté de mise en lien « horizontale » et « verticale » a également accompagné la rédaction de ces séquences. Les liens « horizontaux » sont à entendre comme les liens entre les différentes disciplines. Ainsi, plusieurs séquences mentionnent les liens existants avec une ou plusieurs autres séquences dans d'autres disciplines du même niveau scolaire. Les liens « verticaux » traduisent quant à eux la volonté d'approche spiralaire développée dans les référentiels. Ainsi, certaines séquences développent des contenus et attendus en continuité par rapport aux années scolaires précédentes et suivantes. L'objectif est alors de montrer comment un contenu peut évoluer, se densifier et se complexifier dans une continuité spiralaire entre les différents niveaux d'enseignement.

PICTOGRAMMES UTILISÉS DANS LES SÉQUENCES



BALISE

POINT
D'ATTENTION

ATTENDUS

MISE
EN CONTEXTE

EXPLICITER



CONSIGNE

GESTES
PROFESSIONNELS

ÉVALUATION



LIEN



TRACE

FRANÇAIS LANGUE
DE SCOLARISATION

DIFFÉRENCIER

STRUCTURE VISUELLE D'UNE SÉQUENCE

LES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Année(s) d'étude

Discipline

Chapitre

P2

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ | SÉQUENCES DIDACTIQUES

Titre de la séquence

2. Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste

(pp. 124, 126)

Contenus et attendus visés



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC44	• Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	• Identifier — exemplifier le juste (et l'injuste).
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC66	• Reconnaître l'égalité devant la loi.	• Distinguer le juste et l'injuste pour soi et pour autrui à l'aide d'exemples.
	Contenus Compétences	Attendus
EPC50	• Prendre position de manière argumentée.	• Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC70	• Comprendre les principes de la démocratie.	• Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.

Visées transversales en lien

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Développer une pensée critique et complexe.
Apprendre à apprendre.
Se connaître et s'ouvrir aux autres.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Proposer une **trace sous forme d'exercice collectif** au cahier.

Note disciplinaire

Travailler des **concepts en tension**.

Renvoi vers un point méthodologique ou théorique illustré dans cette séquence (issu des référentiels, des repères méthodologiques généraux, ou de la note disciplinaire)

Déclinée en plusieurs activités

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT VIA UNE SITUATION-PROBLÈME



Environ 25'

Mise en contexte



Mise en contexte || La situation-problème à travers laquelle les élèves devront prendre position permet de les préparer à la pratique future du dilemme moral et aux activités de clarification de valeurs (Note disciplinaire, p. 33). Ce type de dispositif permet également de commencer à poser les prémisses de l'argumentation.

Des points d'attention/
focus particuliers visant
à professionnaliser

Point d'attention || La situation présentée ici propose de travailler le concept par le prisme de la justice sociale (tension égalité >< équité).

- Expliquer aux élèves qu'on va leur énoncer une situation à propos de laquelle ils seront invités à se questionner.

« C'est l'heure de la récréation, l'instituteur/institutrice constate que certains enfants n'ont pas de collation. Il/Elle ouvre une armoire et annonce qu'il/elle va distribuer des biscuits aux enfants qui n'en ont pas. »

Voyant cela, Lou dit à l'instituteur/l'institutrice :

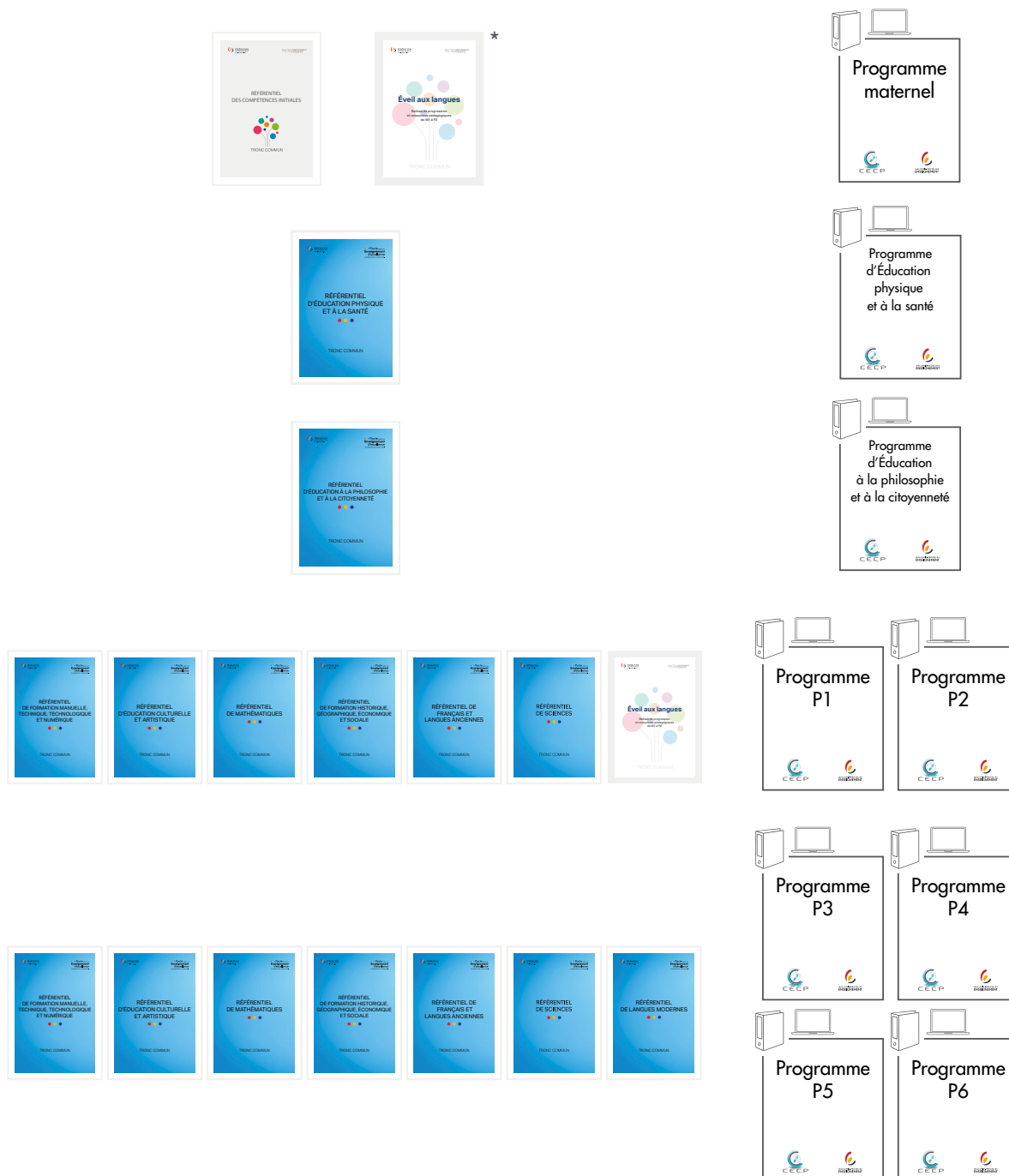
- « Si vous donnez un biscuit à certains enfants, vous devez en donner un à tout le monde sinon, ce n'est pas juste. »

Nina répond :

- « Moi, j'ai déjà une collation, je n'en ai pas besoin. Si j'en ai deux, ce n'est pas juste pour ceux qui n'en ont qu'une. »

TROISIÈME PARTIE

I DES RÉFÉRENTIELS AUX PROGRAMMES



Les référentiels déterminent le « quoi » et le « quand » enseigner. La dernière partie de chaque programme sera constituée par le/les référentiel(s) correspondant(s) à la/aux discipline(s) visée(s).

L'objectif est de proposer aux enseignant(e)s un seul document de référence, leur évitant ainsi de devoir jongler entre les référentiels et leur programme. En outre, un référencement des attendus permet une navigation plus simple entre les différentes parties des programmes.

* La brochure « Éveil aux langues » est un document complémentaire au Référentiel des compétences initiales. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'éveil aux langues de la 1^{re} maternelle à la 2^e année primaire.

REPÈRES

MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX



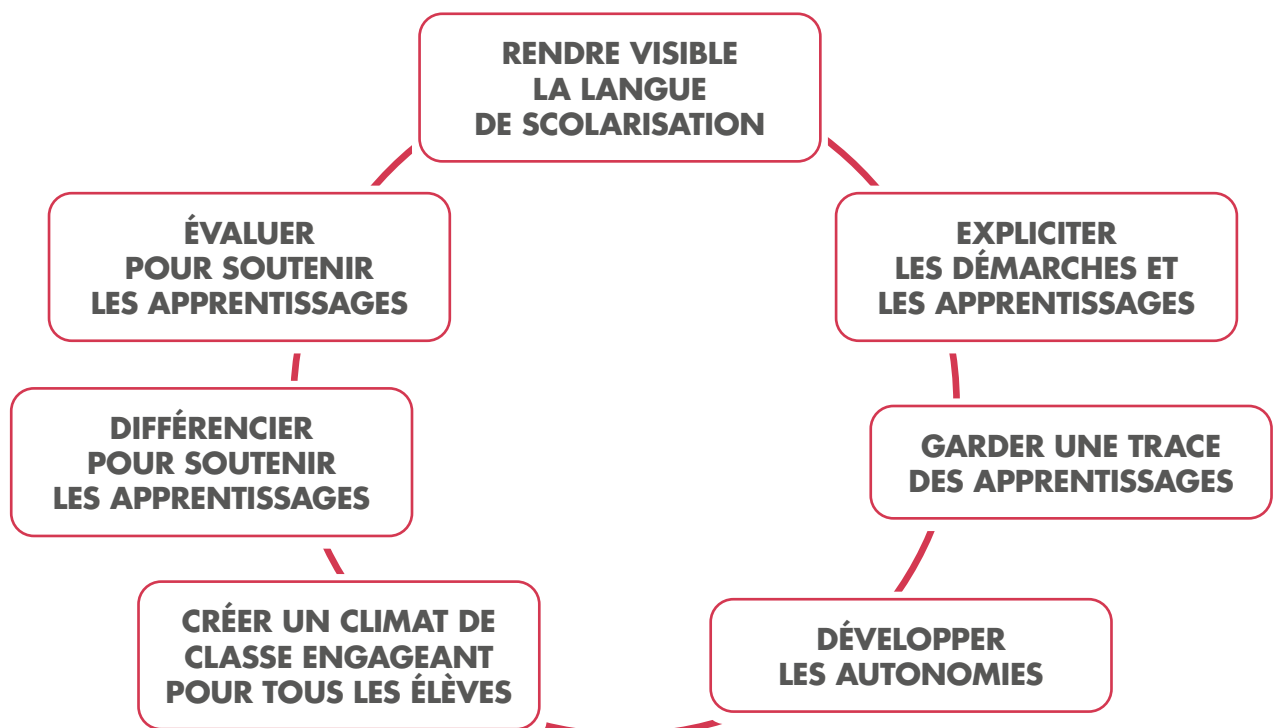


INTRODUCTION

Afin de traduire les valeurs d'efficacité et d'équité précitées, il apparaît important de mettre en évidence une série de repères méthodologiques incontournables qui guident les pratiques de l'enseignant(e).

Ces repères, choisis pour leur caractère à la fois pérenne et transdisciplinaire, ne constituent pas des injonctions, mais bien des axes à développer et à travailler au jour le jour, tant individuellement qu'en équipe. En outre, ces repères concourent à la mise en place de dispositifs de différenciation, quel que soit le moment de l'apprentissage (à priori, en cours et à postériori).

7 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES



Chacun de ces repères se décline en quatre points :

- Une définition.
- Les enjeux spécifiques pour les élèves.
- Des propositions de stratégies à mettre en œuvre par les enseignants.
- Un ou plusieurs points d'attention à relever.

Cette structure permet au lecteur d'appréhender, de manière simple et rapide, le contenu de ces repères méthodologiques, mais elle ne prétend pas à l'exhaustivité des enjeux, des stratégies et des formes que chaque repère recouvre.

Une bibliographie thématique, à la fin des notes méthodologiques, permettra, à l'enseignant(e) qui désire en connaître plus, de satisfaire sa curiosité et de nourrir son intérêt.



RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

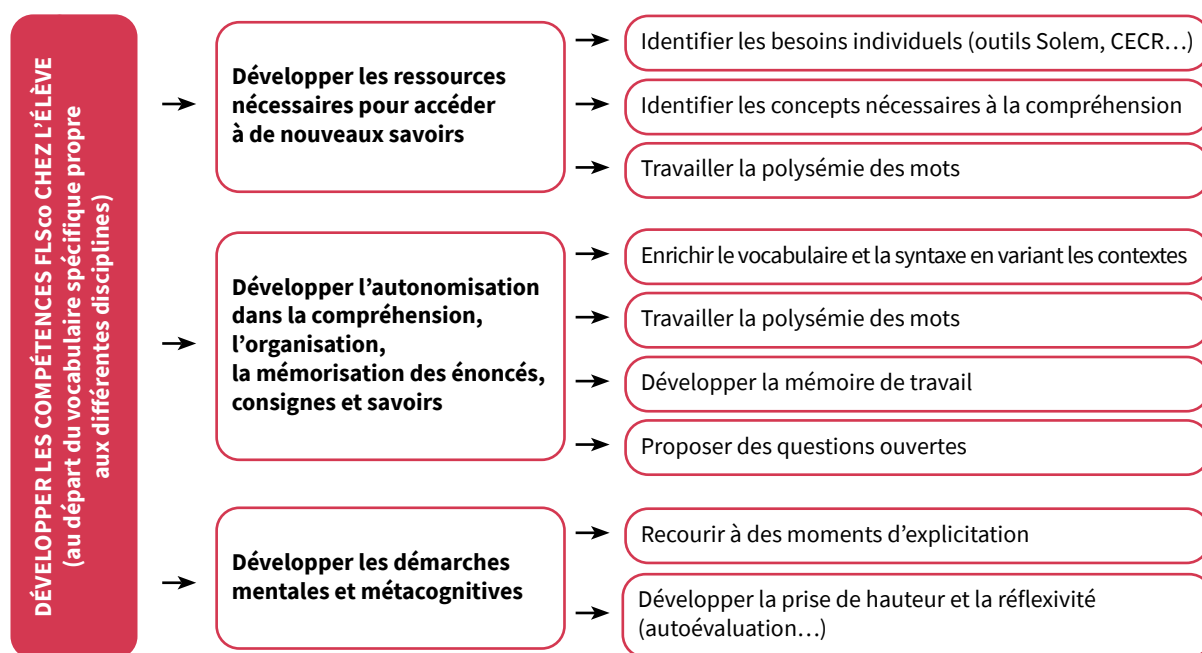
On entend par **FLSco (Français Langue de Scolarisation)** le langage et les codes utilisés dans les apprentissages, dès la maternelle et tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un usage scolaire de la langue, qui articule l'oral et l'écrit, et se trouve présent dans toutes les disciplines à travers, notamment, l'utilisation de vocabulaire spécifique. Si une attention particulière doit être apportée aux enfants allophones et/ou issus de milieux socioéconomiques défavorisés, le FLSco concerne bien tous les élèves.

Développer la langue de scolarisation, c'est **fournir aux élèves des clés** pour devenir des utilisateurs compétents de la langue. Si le vocabulaire est essentiel, il ne l'est ni plus ni moins que la syntaxe. Il est prioritaire d'apprendre à l'élève à verbaliser et à structurer ainsi, petit à petit, sa pensée¹. Le FLSco entretient un lien étroit avec le concept de littératie, à savoir « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »²

Le FLSco constitue l'entrée de cette note méthodologique générale, car il s'agit d'un **enjeu fondateur et fondamental**. Il favorise l'accès aux apprentissages pour tous. La maîtrise du langage scolaire et de ses codes implicites sont, en effet, essentiels : lutter contre les inégalités scolaires, développer la confiance en soi et déployer progressivement des compétences citoyennes (participer activement, argumenter, justifier...). Les 6 repères méthodologiques qui suivent participent au développement de ce langage chez tous les élèves.

Pour rendre visible la langue de scolarisation, l'enseignant(e) sera amené(e) à développer une pédagogie de l'oral pour favoriser l'accès au langage écrit et inversement :

STRATÉGIES MISES EN PLACE PAR L'ENSEIGNANT(E)



Point d'attention :

Le développement du FLSco, dans sa globalité, implique également de veiller à rendre les codes et les fonctionnements implicites de l'école visibles pour les parents. Tout parent a besoin de les connaître pour accompagner son enfant dans son parcours d'apprentissage. Il s'agit là d'un point déterminant dans les rapports et la communication, tant orale qu'écrite, que doivent établir l'école et la famille. De son côté, l'enseignant(e) sera attentif(ve) à prendre en compte la diversité des codes familiaux. Cela lui permettra de favoriser l'engagement des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant.

¹ Brigaudiot, 2015

² Définition de l'OCDE (<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>).



EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Expliciter, c'est utiliser un langage qui rend accessibles à tous les élèves les procédures et démarches qui amènent à réaliser une tâche. C'est amener à relever l'implicite : les objectifs pédagogiques d'une activité, les critères de réussite, les finalités qui font sens pour l'élève...

Nécessitant le passage par le langage, l'explicitation est toujours une activité étroitement liée aux compétences langagières. **Exercée à la fois par l'enseignant(e) et par les élèves**, elle donne lieu à une série de moments spécifiques qui lui sont dédiés. Ces derniers s'articulent avec différentes activités d'apprentissage, et ce tout au long du déroulement de la leçon/séquence. Ils jouent un rôle primordial à chaque étape des apprentissages et participent étroitement à l'acquisition de ceux-ci.

Comme le montre le schéma ci-dessous, **les enjeux** liés à l'explicitation sont nombreux.

LES ENJEUX ET FINALITÉS D'UNE PRATIQUE EFFICACE DE L'EXPLICITATION PAR L'ENSEIGNANT(E) ET LES ÉLÈVES

Lutter contre les inégalités scolaires et développer la différenciation

- Rendre visible pour tous les codes de l'école (FLSco).
- Rendre visible pour tous ce qui est implicite dans les choix pédagogiques (attendus, objectifs, critères de réussite...).
- Permettre de construire ensemble une base de savoirs partagés.
- Permettre le transfert d'un savoir devenu générique/institutionnalisé.

Favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche

- Mettre en lumière les enjeux de l'apprentissage (utilité, intérêt, valeur...).
- Donner du sens aux activités d'apprentissage.

Développer les compétences et l'autonomie langagières

- Développer les compétences langagières chez les élèves.
- Développer les capacités de reformulation.

Développer les compétences et l'autonomie cognitives

- Accompagner la prise de conscience des démarches mentales et des compétences mises en œuvre dans une tâche.
- Structurer la pensée à travers l'utilisation du langage.
- Permettre à l'élève/au groupe de porter progressivement un regard réflexif sur lui-même en faisant apparaître son fonctionnement et les enjeux liés à celui-ci.

Pour favoriser l'explicitation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant(e) pourra par exemple :

- Prévoir des temps d'explicitation à **différents moments** (avant, pendant et après les activités d'apprentissage), et ce dès la conception de la leçon/séquence.
- Proposer des activités permettant aux élèves de s'exercer progressivement à l'explicitation : activités réflexives nécessitant de reformuler sa pensée et/ou ses démarches mentales (journal d'apprentissage, autoévaluation...); activités de reformulation avec les autres élèves (tutorats, travaux collaboratifs, ateliers philos...) ou avec l'enseignant(e) (entretien d'explicitation).
- Assurer **des feedbacks et des ajustements** (différenciation) en fonction des reformulations données par les élèves. Cela donnera **du sens aux activités de reformulation**, permettra aux élèves de prendre conscience de la qualité de leur compréhension et les aidera à s'ajuster si nécessaire.



Points d'attention :

Prévoir des moments d'explicitation ne nécessite pas systématiquement d'entrer dans une démarche rigide requérant un fort niveau de guidance des élèves (avec une étape préalable de modélisation par l'enseignant(e)). Les moments d'explicitation peuvent rester plus ponctuels et variés dans leur degré de guidance. Les moments d'explicitation ne peuvent être efficaces et significatifs pour l'élève que s'ils sont à sa portée (zone proximale de développement)³. Il serait par exemple inefficace d'expliciter la réalisation d'un calcul écrit à travers une procédure complexe ou un algorithme long et abstrait inadapte aux élèves.

³ La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

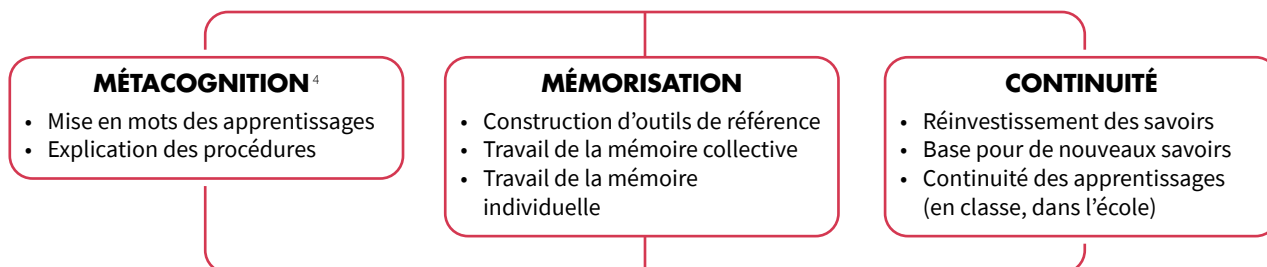


GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

La **trace** est, « la mise en forme » d'un apprentissage. Elle peut prendre des formes variées et intervenir à des moments différents du processus d'apprentissage.

Qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se construise en début, au milieu ou en fin d'apprentissage, **les enjeux** liés à la constitution de la trace sont triples :

LA TRACE EST UN OUTIL DE...



INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS⁵

Quelques stratégies pour permettre aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages :

- Veiller à ce que la trace **reflète les étapes d'une recherche**, d'une démarche à retenir et non uniquement le résultat de cette démarche.
- Être attentif à ce que la trace soit construite/conçue par les élèves et **reflète l'état réel des connaissances des enfants**, non celui attendu par l'enseignant(e).
- Élaborer la trace dans un souci de continuité, permettre à l'enfant d'y revenir, de la compléter, de faire le lien entre les nouveaux apprentissages et les plus anciens.
- Rendre la trace facilement accessible et de façon permanente aux élèves afin qu'ils puissent la réinvestir.
- Afficher ce qui est **pertinent en fonction du contexte et des besoins des élèves** (éviter ainsi le « sur-affichage »). L'affichage doit rester évolutif.
- Prendre garde à ce que la trace ne se transforme pas en simple compilation ou en archivage.
- Soutenir, auprès des élèves, la démarche d'aller consulter la trace, de la mobiliser, quand le besoin s'en ressent (voir autonomie).
- **Expliciter la fonction de la trace choisie** aux élèves : la trace d'un prérequis ne possède pas la même fonction qu'une synthèse.
- Assurer la continuité des traces d'une classe à l'autre, mais également au sein d'une même équipe pédagogique.



Point d'attention :

Pour l'enseignant(e), réfléchir en amont à la trace permet de structurer la manière dont il/elle abordera les apprentissages avec la classe. Dans les rapports qu'entretiennent la famille et l'école, la trace joue également un rôle d'outil de communication et permet de rendre visible aux parents l'état des apprentissages de leur enfant.

4 La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.

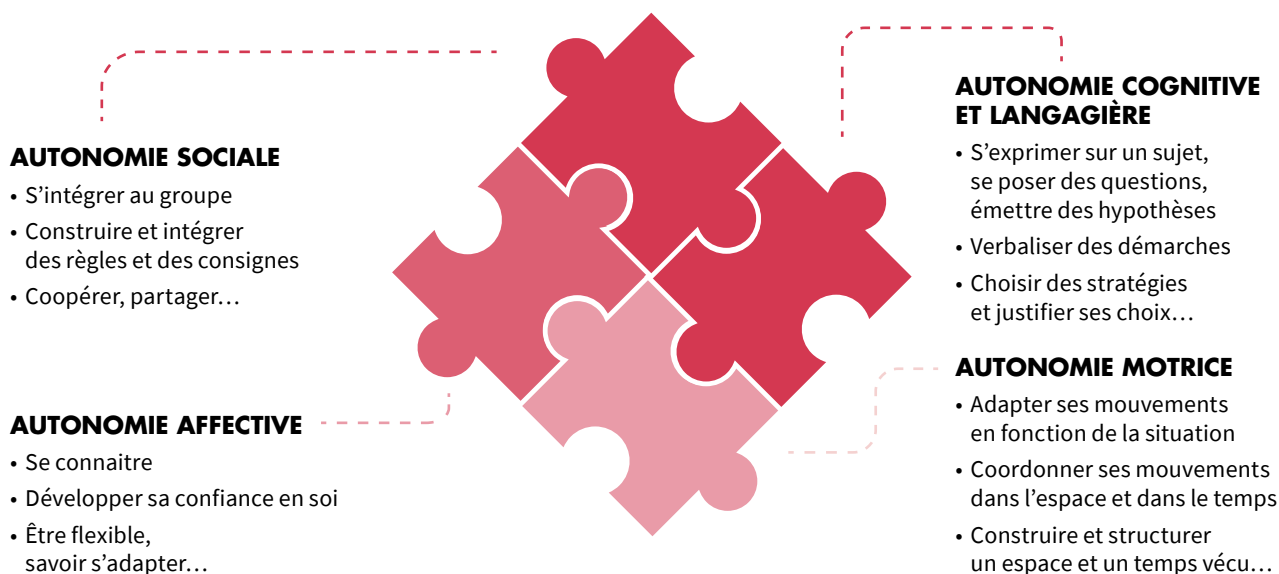
5 Institutionnaliser consiste en l'identification de ce qui est significatif dans la situation. Il s'agit de produire un savoir réutilisable, c'est-à-dire dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé de ses conditions d'émergence.



DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

Développer les différentes autonomies, chez l'enfant (autonomies cognitive et langagière, motrice, sociale et affective), c'est l'amener à construire progressivement sa capacité à décider et à agir seul.

Les enjeux de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'école étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que se demander si un enfant est ou non « assez autonome » à un moment de son parcours d'apprentissage, **il convient de s'interroger sur le « comment lui permettre de développer à son rythme ses différentes autonomies ».**



Plusieurs stratégies peuvent ainsi être mises en place en classe/à l'école :

- Instaurer un climat de classe permettant le développement des différentes autonomies (prise en compte de l'enfant dans sa globalité, écoute active et rétroactions constructives, observation fine...).
- Proposer **des activités qui permettent aux enfants de s'exercer à devenir de plus en plus autonomes** :
 - Sur le plan cognitif et langagier : l'autoévaluation, le tutorat, le plan individuel de travail, les ateliers autonomes d'expérimentation/manipulation, les activités permettant le travail de l'oralité et de l'argumentation, les ateliers philos, etc. permettront d'exercer la métacognition.
 - Sur le plan affectif : le travail réflexif sur les émotions (ex. dispositif ProDAS⁶), l'autoévaluation...
 - Sur le plan moteur : les activités de structuration du temps et de l'espace, le plan individuel de travail...
 - Sur le plan social : le tutorat, les travaux coopératifs, le conseil de classe...
- Assurer **la cohérence (fond/forme) et la continuité de l'apprentissage des différentes autonomies tout au long de la scolarité**. Il est question à ce niveau de choix à valider et à négocier par l'ensemble de l'équipe pédagogique (travail collaboratif, concertation...).
- Communiquer **avec les parents** et les informer des stratégies d'autonomisation mises en place à l'école/en classe afin qu'ils puissent les soutenir au mieux.



Point d'attention :

Les activités d'autonomisation ne peuvent être efficaces et significatives pour l'élève que lorsqu'elles prennent en compte sa zone de développement proximale⁷. Dans un même ordre d'idées, il importe de connaître les différentes phases du développement cognitif de l'enfant (entre autres ses capacités d'adaptation en dehors des automatismes acquis) et d'ajuster ses pratiques en fonction de celles-ci.

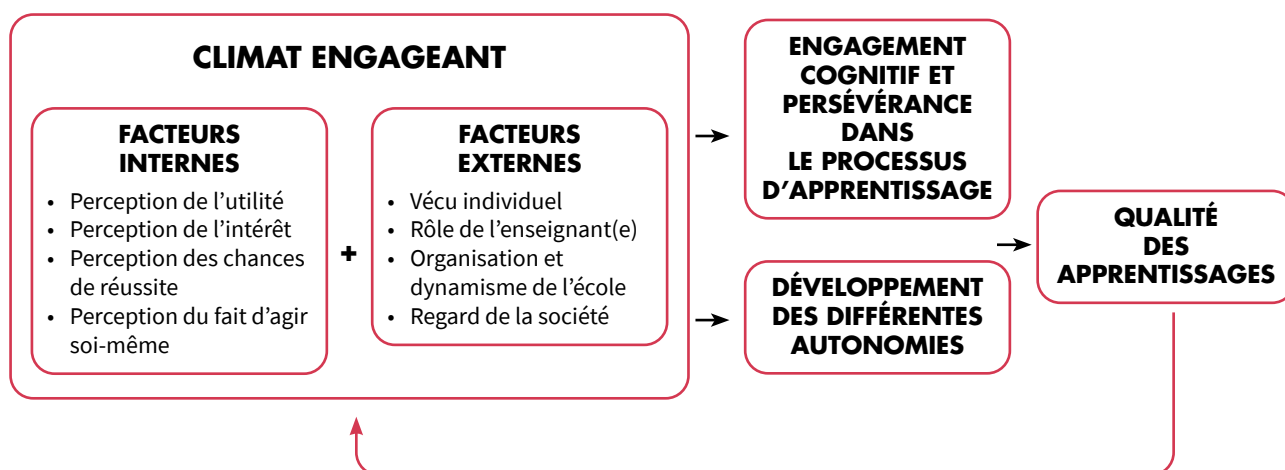
⁶ Programme de développement affectif et social.

⁷ La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

Créer un climat engageant, c'est agir sur une série de facteurs liés aux élèves eux-mêmes (facteurs internes) ou à leur environnement (facteurs externes) et ce, afin de susciter la motivation, l'engagement et la persévérance de chacun dans les activités/tâches d'apprentissage.

Les enjeux de la création d'un tel climat sont essentiels : l'engagement et la persévérance de l'élève participent au développement de ses différentes autonomies et sont au cœur de la qualité du processus d'apprentissage.



Plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour créer un climat engageant, par exemple :

- Créer un climat engageant nécessite de **prendre en compte**, de **respecter l'enfant dans sa globalité et dans toute sa complexité (acquisition des codes...)**, de **l'écouter (non seulement de l'entendre)**, d'**exploiter les erreurs comme une opportunité d'apprentissage**. Cela implique : d'observer l'enfant avec finesse pour pouvoir s'ajuster, de différencier, d'assurer des feedbacks constructifs et encourageants, mais aussi d'être disponible et flexible (accepter de s'adapter à l'enfant, aux circonstances, au climat de classe...).
- Donner du sens aux apprentissages en recourant à des moments d'explicitation pour mettre en lumière les enjeux cachés des apprentissages et des démarches (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- Choisir **des activités pédagogiques porteuses de sens et d'intérêt pour l'élève**. Il s'agit de viser le plaisir d'apprendre (tâches permettant la mise en activité, le jeu, la manipulation ; activités portant sur des thématiques appréciées par les élèves ; activités centrées sur la collaboration ou la coopération ; recours aux projets, aux visites ou aux leçons en extérieur...).
- Choisir des activités pédagogiques qui permettent aux enfants de percevoir **leurs capacités de réussite** (activités différenciées, adaptées à la zone proximale de développement...) et veiller à les accompagner de feedbacks constructifs.
- Veiller à **maintenir la continuité et à assurer les transitions**. Il est question à ce niveau d'assurer une cohérence par des choix à valider et à négocier par l'ensemble de l'équipe pédagogique.



Point d'attention :

La création d'un climat de classe engageant doit s'envisager en maintenant la communication avec les parents/la famille, et ce afin de garantir la cohérence et la continuité. Il importe que les facteurs d'engagement, en particulier les facteurs internes liés à la perception de l'utilité, de l'intérêt et des chances de réussite, soient perçus par les parents. Ils pourront ainsi soutenir l'engagement de leur enfant.



DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Différencier, c'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de stratégies afin **d'amener la totalité des élèves de la classe** à atteindre des objectifs cognitifs communs, de valeur égale : **les attendus fixés par les référentiels**. Partant du postulat d'éducabilité selon lequel chaque élève sera capable d'atteindre ces attendus si nous nous donnons les moyens de les lui enseigner, **la différenciation vise ainsi** à réduire les écarts de performances entre élèves, dans le respect de l'hétérogénéité présente dans les classes. Il s'agit d'accorder à chaque élève le droit à la difficulté, que celle-ci soit ponctuelle ou récurrente, mais également de reconnaître à chaque élève le droit à un apprentissage consistant.

Penser une différenciation inclusive de tous les élèves sous-entend tenir compte de la diversité des élèves au quotidien, depuis la planification des apprentissages jusqu'à leur évaluation sommative, en passant par tous les moments d'enseignement-apprentissage et la régulation de ceux-ci. Ainsi, il s'agit, avant tout, de **conscientiser les mécanismes permettant à l'enseignant(e) d'exercer une vigilance ciblée**. En d'autres mots, c'est l'amener à effectuer consciemment des choix entre ce qui doit focaliser son attention et ce sur quoi il/elle peut la relâcher. Cette vigilance passe par :

- **« la chasse » aux gestes pédagogiques inconsciemment différenciateurs**, autrement dit, des gestes creusant les inégalités entre élèves. C'est, par exemple, le cas lorsque l'enseignant(e) s'appuie sur les élèves « moteurs » pour faire avancer les apprentissages ou, à contrario, quand il/elle a tendance à solliciter les élèves jugé(s) plus faibles sur une gamme moins utile à la construction des savoirs. C'est également le cas lorsque l'enseignant(e) estime le travail d'un(e) élève sur des critères n'étant pas directement liés aux savoirs, que ce soit sur le niveau de langue, le soin apporté à sa production ou la qualité de sa calligraphie, par exemple. On parle alors de **différenciation passive**.
- la considération que **les difficultés scolaires peuvent résulter d'un rendez-vous manqué entre culture de l'élève et culture scolaire**. Dans ce cas, s'installe **une distance** entre l'élève et l'école, entre **l'exécution d'une tâche et l'apprentissage visé par cette tâche**. L'élève se trouve dans l'impossibilité d'identifier ce qui constitue la spécificité des apprentissages scolaires. Ainsi, pour certain(e)s élèves et leur famille, voire pour certain(e)s enseignant(e)s, être bon(ne) élève, c'est être calme, attentif(ve), appliqué(e). Cette posture, centrée sur le « faire » et sur « la bonne réponse », produit l'illusion d'un(e) élève impliqué(e) dans les tâches, mais renseigne peu sur sa capacité à apprendre.
- **la prise de conscience que tous les élèves n'ont pas les mêmes cultures** en entrant dans la classe. Ils sont, à minima, marqués par **une double culture** : celle de la maison et celle de leur scolarisation antérieure. Le postulat d'une culture identique n'est donc jamais fondé. Ce constat justifie donc la nécessité de **prendre le temps d'enseigner les spécificités de la culture scolaire**, mais également celles de la classe.
- **la prise de conscience** que certaines stratégies de différenciation mises en place par l'enseignant(e) peuvent se révéler **contreproductives** malgré ses intentions initiales. Ainsi, **la simplification des tâches**, par exemple en les segmentant, en proposant un guidage pas à pas ou en ne proposant que des tâches simples et mécaniques aux élèves peut, sur le long terme, éloigner ces élèves des enjeux d'apprentissage vécus par tous les autres élèves. Le risque est alors de **creuser le fossé entre ces élèves en difficulté et les autres**.

Tenir compte de la diversité des élèves signifie également accepter qu'une partie d'entre eux ne possède pas naturellement la posture d'élève attendue par l'école, c'est-à-dire celle d'un(e) élève autorisant des apprentissages consistants. Voici quatre pistes qui permettent la co-construction de cette posture :

- amener l'élève à **interpréter les tâches en se servant des savoirs scolaires** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches en réfléchissant par lui-même à la situation** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches sur les seuls éléments pertinents à prendre en compte** ;
- amener l'élève à **communiquer sur les tâches sous une forme compréhensible par tous**.



Pour cela, il est indispensable :

- **D'apprendre aux élèves à repérer la posture attendue en fonction de la situation : une posture de reproduction** à certains moments du processus d'apprentissage ou **une posture engagée, réflexive et critique** à d'autres moments du processus ;

Il s'agit de déconstruire une posture d'élève exécutant contre-productive à certains moments des apprentissages.

- **D'apprendre aux élèves à conscientiser l'attente de l'école de recourir aux savoirs scolaires**, quelle que soit la tâche scolaire proposée ;

Il s'agit de déconstruire une posture centrée sur des représentations des savoirs scolaires comme directement utiles à la vie quotidienne ou des tâches scolaires réalisables par débrouillardise, par exemple.

- **D'apprendre aux élèves à identifier les enjeux d'apprentissages** qui sous-tendent les tâches proposées au-delà de la production et de la mise en action en elles-mêmes ;

Il s'agit de faire verbaliser ces enjeux. C'est particulièrement important si l'activité recourt à un habillage ludique, rapproche les élèves de leur vécu ou possède une dimension fortement axée sur les manipulations.

- **De confronter les élèves à des problèmes scolaires non entraînés à l'identique**, c'est-à-dire dans lesquels il est nécessaire de mobiliser et agencer plusieurs procédures ;

Il s'agit de proposer aux élèves des situations au travers desquelles ils peuvent construire la posture d'élève définie ci-dessus.

- **De préparer explicitement les élèves aux évaluations sommatives durant le temps scolaire** en rendant visibles les enjeux et les intentions, mais également en apprenant aux élèves à préparer ces moments d'évaluation.

Il s'agit d'identifier et de faire identifier les enjeux d'apprentissages liés à un ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences abordés, en rendant par exemple visible la grille d'évaluation ou en la construisant avec les élèves. Cela sous-entend aussi d'identifier et de faire construire les différentes stratégies permettant de préparer ces moments d'évaluation avec les élèves.

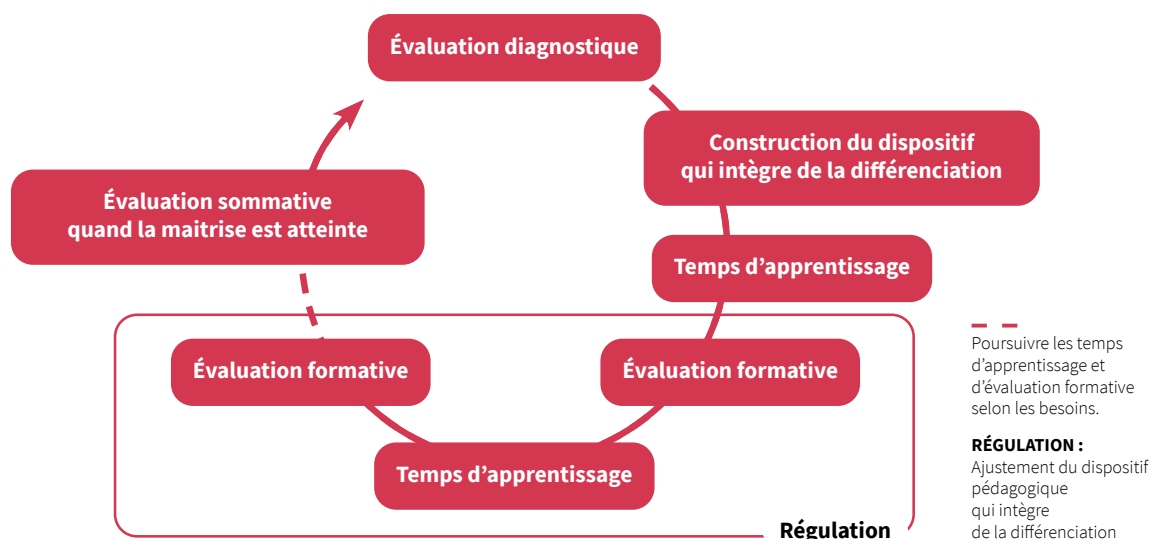
L'attention ciblée et la co-construction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable. Ceux-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisants pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés. Plusieurs dispositifs peuvent alors permettre la mise en place d'une différenciation active. Parmi ceux-ci : le coenseignement, la table d'appui, le plan de travail, le tutorat ou la mise en place de groupes de besoins (voir tableau des ressources, « Dispositifs de différenciation »).

En guise de conclusion, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Il s'agit de renoncer à un contrôle individuel de chaque élève, à une différenciation basée sur les caractéristiques individuelles des élèves pour, par exemple, recourir à la coopération entre élèves ou à certains dispositifs de coenseignement.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Évaluer, c'est mesurer et apprécier le niveau des acquis d'un élève à un moment déterminé de son parcours d'apprentissage, et ce pour pouvoir le situer par rapport à un ensemble d'attendus fixés (référentiels). Pour évaluer, l'enseignant(e) utilise différents types d'évaluations, dont les fonctions varient selon leurs finalités et leurs modalités.

Les enjeux de l'évaluation sont essentiels. **L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage.** En effet, les évaluations diagnostiques et formatives* permettent régulièrement d'ajuster le dispositif pédagogique. Les informations ainsi obtenues doivent servir à la mise en place de pratiques différenciées permettant à l'élève de maîtriser, in fine, les attendus visés par les référentiels du tronc commun.



Pour faire de l'évaluation un levier d'apprentissage, **plusieurs stratégies** pourront être adoptées :

- Utiliser les différents types d'évaluation dans une logique de continuité (régulièrement, tout au long de la séquence) **pour permettre une observation fine/nuancée de l'élève** sur le long terme et **réguler les pratiques pédagogiques en conséquence**.
- Valoriser les forces de l'élève tout au long du processus d'apprentissage.
- S'interroger quant au **statut accordé à l'erreur** : permettre à l'élève de prendre conscience de son erreur, c'est l'aider à la dépasser (feedbacks constructifs, conflits sociocognitifs, métacognition...).
- Utiliser les résultats des évaluations comme **une source d'information** permettant de réguler son action éducative.
- Réfléchir à la pertinence, au choix et à l'alternance des modalités d'évaluation par rapport aux attendus évalués du référentiel. Celles-ci peuvent se pratiquer tant oralement que par écrit : évaluation collective, autoévaluation, évaluation par les pairs, par l'enseignant(e) et l'élève, par l'enseignant(e) seul(e)...
- Cibler l'objet de l'évaluation. Évalue-t-elle bien ce qu'elle prétend évaluer ? Un produit final, une démarche, un attendu ou les trois ?
- Doter tout type d'évaluation **d'outils permettant l'objectivation** : consignes efficaces et précises, grille critériée, critères, indicateurs... Cette phase d'explicitation est importante tant pour l'enseignant(e) que pour l'élève (autoévaluation, évaluation par les pairs...).
- Donner du sens aux différents types d'évaluation en recourant à **des moments d'explicitation pour mettre en lumière leurs finalités respectives** (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- Réfléchir en équipe pédagogique à la cohérence de l'évaluation (outils de communication des résultats...) au fil du parcours scolaire et assurer les transitions.



Point d'attention :

Tous les attendus ne doivent pas être formellement évalués dans la mesure où leur acquisition peut être observée au travers des activités d'apprentissage.

* Dans le cadre des programmes, l'évaluation diagnostique est entendue comme l'évaluation mise en place par l'enseignant(e) avant les apprentissages. L'évaluation formative est entendue comme une évaluation de régulation en cours d'apprentissage.



PISTES DE LECTURES POUR CONTINUER LA RÉFLEXION

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Mons : Couleur livres.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

Enseigner plus explicitement, Réseau Canopé, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

BONNERY, S. (sous la direction de) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*. Paris : La Dispute.

DELABORDE, M. (2014), *Les affichages à l'école maternelle*. Première entrée dans l'écrit, Canopé, coll. « Doubles Pages ».

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

FONDATION ROI BAUDOUIN (2018), *voir l'école maternelle en grand !*

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

BOURGEOIS, E. & CHAPPELLE, G. (éds.) (2001). *Apprendre et faire apprendre*, 2^e éd. mise à jour. Paris : PUF.

GALAND, B. & BOURGEOIS, E. (éds.) (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e édition, mise à jour). Bruxelles : De Boeck.

SARRAZIN, P., TESSIER, D., & TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*.

KAHN, S. (2012). *Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? Questions vives*. *Recherches en éducation*, 6 (18), 57-72.

KAHN, S. (2017). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique*. Bruxelles : De Boeck (Pédagogie et Formation).

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

COEN, P.-F. & BÉLAIR, F. (éds.) (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Bruxelles : De Boeck.

ALLAL, L. & LAVEAULT, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.

MOTTIER LOPEZ, L. & FIGARI, G. (2012). Modélisations de l'évaluation en éducation: questionnements épistémologiques. *Raisons éducatives*.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions Chenelière.

PARTIE
DISCIPLINAIRE





ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ | CLÉ DE LECTURE

P1 - P2

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ | CLÉ DE LECTURE

FINALITÉ	4 VISÉES/ ENJEUX	DES CONTENUS ORGANISÉS AUTOUR DE 8 COMPÉTENCES	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN P1-P2	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Articulation philosophie et citoyenneté.	Construire progressivement une pensée autonome et critique.	Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « Élaborer un questionnement philosophique ».	P1 > p. 119 P2 > p. 124	Des savoirs, savoir-faire et compétences à travailler conjointement à travers une démarche philosophique de manière à : • respecter la logique spiralaire des apprentissages ; • favoriser l'étonnement, le questionnement et la mise en perspective des contenus au départ de supports variés ; • expérimenter les pratiques démocratiques ; • placer l'élève au centre des apprentissages à travers, la construction, la coconstruction et la reconstruction permanentes des savoirs tout au long du parcours scolaire ; • favoriser la posture critique et la prise de distance ; • soutenir le développement des démarches mentales : en P1-P2, plus particulièrement identifier et exemplifier.
	Se connaître progressivement soi-même et s'ouvrir à l'autre.	Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « Prendre position de manière argumentée ».	P1 > p. 119 P2 > p. 124	
	Construire progressivement la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits.	Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions ».	P1 > p. 120 P2 > p. 125	
	S'engager progressivement dans la vie sociale et l'espace démocratique.	Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « S'exercer au processus démocratique ».	P1 > p. 121 P2 > p. 126	
		Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « S'inscrire dans la vie sociale et politique ».	P1 > p. 122 P2 > p. 127	
P. 110	P. 111	PP. 116-117	PP. 119-127	PP. 111-114, P. 118 ET P. 123

ENSEIGNER LE CPC, QUELLES FINALITÉS ?

Enseigner le cours de philosophie et citoyenneté, c'est amener les élèves à construire une pensée autonome et critique pour s'engager dans l'espace démocratique et citoyen. Voilà ce qui est attendu du citoyen d'aujourd'hui et de demain.

Dès lors, l'un des **enjeux majeurs du cours** est de mettre la démarche philosophique au service de l'apprentissage des concepts fondateurs de la démocratie et de la citoyenneté. À ce titre, philosophie et citoyenneté en sont les deux axes interdépendants et indissociables (Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 113 - 114).

En pratique, les contenus du cours, portant sur les enjeux liés à la citoyenneté et à la démocratie sont questionnés, problématisés et soumis à l'argumentation de chacun à travers les quatre grandes visées qui structurent le référentiel (Le Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p.111).

ENSEIGNER LE CPC, DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

1. UNE DÉMARCHE SPÉCIFIQUE

La **démarche** qui traverse le cours de philosophie et citoyenneté est une démarche fondée sur l'étonnement, le questionnement philosophique et la conceptualisation.

Grâce à un **support** déclencheur pertinent (littérature de jeunesse, questions spontanées, œuvres d'art, etc.), le professeur amène les élèves à s'étonner, à interroger les évidences liées aux concepts et aux notions présents dans le référentiel sous forme de savoirs.

Ces concepts et notions sont dès lors travaillés à travers une série de démarches mentales (certains savoir-faire) afin d'en construire ensemble une compréhension commune. Ceux-ci sont mis en tension les uns avec les autres afin de créer des problématiques à traiter lors de réflexions individuelles ou collectives. C'est sur base de ces réflexions que peuvent ensuite déboucher l'opinion ou la prise de position.

De cette démarche, il convient de garder **une trace**, dont la forme varie selon le contexte, la classe, le moment auquel elle intervient dans le questionnement philosophique des élèves.



Point d'attention

Tout au long de la démarche propre à l'EPC, **les savoirs, savoir-faire et compétences** présents dans le référentiel sont **articulés et mobilisés conjointement**, en particulier au sein du dispositif de la discussion à visée philosophique (DVP) et/ou du débat argumenté. C'est notamment lors de la mise en œuvre de ces dispositifs que seront travaillées des **compétences « discursives »** propres au savoir philosopher (Élaborer un questionnement philosophique — Assurer la cohérence de sa pensée — Prendre position de manière argumentée). Lorsque l'élève prend la parole lors d'une DVP ou d'un débat argumenté sur une notion/un concept du cours, il/elle est donc amené(e) à **mobiliser conjointement en permanence plusieurs savoir-faire** présents dans le référentiel (ex. : écouter ce que l'autre a dit, partager son avis, donner des exemples et des contre-exemples...), lui permettant de construire une pensée autonome et critique et de la partager avec les autres.

2. UNE LOGIQUE SPIRALAIRE

Le Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est rédigé de manière à faire apparaître le caractère spiralaire des apprentissages. Cette logique spiralaire se retrouve essentiellement dans la déclinaison des contenus (savoirs, savoir-faire et compétences visés) sous forme d'attendus évolutifs. Les tableaux synoptiques, présents dans le référentiel, l'illustrent de manière claire et efficace (tableaux synoptiques p. 141).

Exemple

SAVOIR-FAIRE	Se positionner sur des questions liées à la philosophie et à la citoyenneté
M1 - M2	Réagir de manière soit verbale, soit non verbale, à une situation vécue.
M3	Réagir de manière verbale ou non verbale à une situation vécue ou relatée.
P1	Exprimer son accord ou son désaccord.
P2	Partager son avis.
P3	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
P4	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
P5	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison, d'un exemple.
P6	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison, d'un exemple.
S1	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs - normes).
S2	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs - normes).
S3	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contres-arguments.

ENSEIGNER LE CPC, DES STRATÉGIES À METTRE EN ŒUVRE

1. CHOISIR UN SUPPORT D'ÉTONNEMENT

On entend par support déclencheur, tout élément ou tout moyen, permettant de faire émerger l'étonnement philosophique chez l'enfant (voir point 2. Recueillir l'étonnement).

Dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté, il s'agit, à travers ces supports, d'induire chez les élèves un questionnement de départ portant sur les savoirs, les savoir-faire et les compétences propres au Référentiel d'EPC.

Afin de permettre un questionnement de qualité et un engagement spontané de la part des élèves, le choix du support peut s'effectuer selon une série de critères.

Le/la professeur(e) veillera au minimum à ce que le support :

- ☐ porte sur des problématiques universelles liées au contenu du référentiel ;
- ☐ fasse preuve d'une capacité évocatrice suffisante pour susciter l'étonnement ;
- ☐ se révèle porteur de sens, fasse écho aux réalités vécues par les enfants ;
- ☐ place la bonne distance entre l'expérience personnelle de chacun (et les affects qui y sont liés) et l'universalité des notions, concepts et savoirs présents dans le référentiel ;
- ☐ se montre adapté au contexte de classe ;
- ☐ confronte les élèves à une réalité qui n'est pas forcément la leur (à travers notamment le récit fiction) ;
- ☐ soit riche, contrasté et de nature variée.

Parmi les différentes natures de supports possibles, l'enseignant(e) peut compter sur :

Les questions spontanées des enfants

Une boîte à questions peut recueillir le questionnement des enfants. Ceux-ci sont libres de déposer leurs interrogations quand ils le souhaitent. Le professeur sélectionnera ou fera voter les élèves sur la ou les question(s) à traiter dans le cadre du cours, pour peu que celle(s)-ci recouvre(nt) les contenus présents dans le référentiel.

La littérature de jeunesse

À travers le récit de fiction, les enfants sont amenés à vivre, par le biais des personnages, une expérience au monde parfois différente, parfois proche de la leur. Les albums et romans de littérature jeunesse, grâce à leur portée symbolique, sont donc une formidable source d'étonnement et de questionnement.

Les œuvres d'art

Les œuvres d'art (toiles, tableaux, films, photos, compositions musicales...), par leur portée évocatrice, constituent des supports très riches en étonnement. Elles posent non seulement des questions liées à la manière dont la réalité est représentée, mais laissent également à celui qui regarde ou écoute l'œuvre la possibilité de construire mentalement ses propres représentations.

Le photolangage

Plusieurs photographies ayant fait l'objet d'une sélection préalable sont présentées aux élèves. Le choix porté sur l'une ou l'autre photo permet de faire apparaître des représentations qu'il s'agira par la suite de questionner.

Le dilemme moral

Une situation hypothétique confrontant à un choix restreint entre deux possibilités est proposée aux élèves. Aucune des deux options n'est idéale, chacune implique des renoncements. Le scénario soumis doit toujours déboucher sur la question normative : « Que devrait faire le personnage ? ». L'élève est donc amené à choisir une issue et à la justifier.

Mais aussi

Les énoncés et études de cas, les articles de presse, la publicité, les jeux...

2. RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT – QUE FAIRE DES RÉACTIONS/QUESTIONS ?

C'est une étape sensible et centrale dans la démarche philosophique et dans le déroulement de l'activité en classe. Il s'agit de partir des étonnements/réactions/questionnements spontanés des élèves, pour enclencher la problématisation/conceptualisation autour de contenus présents dans le référentiel.

Réussir à entrer dans la phase de problématisation/conceptualisation en étant en accord avec les contenus du référentiel est un **enjeu essentiel** pour l'enseignant(e) de CPC. **Il/Elle devra réussir à susciter l'intérêt et donc l'engagement de l'élève en restant aussi proche que possible de son étonnement/questionnement spontané et ce, tout en s'inscrivant dans les prescrits du référentiel.**

Recueillir l'étonnement/le questionnement des élèves et savoir qu'en faire s'avère **souvent complexe**.

L'enseignant(e) est, entre autres, confronté(e) aux situations suivantes :

- L'étonnement des élèves n'est pas formulé sous forme de questions, mais plutôt sous forme de réactions (une mimique, une interjection, une onomatopée...), de réflexions (phrases affirmatives voire exclamatives sur le sujet, énoncés de stéréotypes, croyances, préférences, jugements de valeur...), d'exemples concrets (situations vécues, situations relatées dans les médias...) etc.
- Les étonnements/réactions/questionnements ne sont pas en lien avec les contenus du référentiel.
- Les étonnements/réactions/questionnements ne cadrent pas avec les contenus prévus par l'enseignant dans sa préparation.
- Il ne se passe rien : le support d'étonnement ne donne lieu à aucune réaction, aucun questionnement.

Différentes stratégies peuvent être mises en œuvre par l'enseignant(e) en réponse à ces situations :

- Préparer minutieusement l'activité en envisageant les différents contenus et questionnements possibles, les différentes pistes et entrées possibles dans les notions abordées. Cette préparation permettra d'être flexible, pour pouvoir rebondir sur les réactions/étonnements formulés par les élèves dans le respect du référentiel. Lorsque le support déclencheur ne donne lieu à aucune réaction, cette préparation permet à l'enseignant(e) de disposer d'une série de questions à poser pour lancer la problématisation/conceptualisation.
- Permettre aux enfants d'exprimer leur ressenti à propos du support déclencheur et ce, afin d'éviter que les émotions parasitent la construction de leurs pensées. Ce n'est pas nier l'affect, c'est l'évacuer. Cette étape permet ensuite aux élèves de centrer leur réflexion sur le concept, l'abstrait.
- Vérifier par des questions de contenu la compréhension commune de la structure, de la construction, du vocabulaire spécifiques au support déclencheur. Toutefois, cette phase ne doit pas empêcher l'élève d'avoir son interprétation personnelle sur le sens des contenus du support.

3. AMENER LES ÉLÈVES À PROBLÉMATISER POUR CONCEPTUALISER

La problématisation consiste à mettre en tension les différentes dimensions d'un concept et ce, sous forme de questions. Il s'agit d'interroger les facettes du concept, d'en questionner les représentations, les présupposés, le contexte dans lequel il s'inscrit.

Un concept est l'ensemble des représentations mentales abstraites désignées par un mot. C'est « une idée abstraite et générale qui réunit les caractéristiques communes à tous les éléments appartenant à une même catégorie. La définition d'un concept est relative à un contexte sociohistorique, évolutive, non figée, en perpétuelle construction et renvoie par conséquent à la dimension culturelle des savoirs » (Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 113 - 114).

Afin de « savoir de quoi on parle », d'éviter d'une part, les approximations et d'autre part, la confusion liée à la polysémie de certaines notions, il convient d'élaborer ensemble une représentation commune de ce que recouvrent ces notions/concepts pour les articuler dans une problématique (une question à laquelle il faudra répondre). Cette activité, appelée conceptualisation, consiste à interroger, à construire et à reconstruire, seul ou collectivement, les notions/concepts présents dans le référentiel. Elle s'effectue, de manière privilégiée, à travers la discussion (Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 113 - 114).

Notion/ Concept	Représentations et présupposés		Problématisation		Conceptualisation
	Question	Définition spontanée	Remise en question de la définition	Découverte d'une problématique	Redéfinition commune du concept
Exemple : La liberté	<i>Qu'est-ce que la liberté ?</i>	<i>« La liberté, c'est faire tout ce qui me plaît »</i>	<i>Si chacun fait ce qu'il veut, les plus faibles seront écrasés par les plus forts.</i>	<i>Comment éviter la loi du plus fort ?</i>	<i>« Faire ce qui me plaît sans nuire aux autres »</i>

D'après M. Tozzi (2011)

La conceptualisation s'effectue à travers l'activation de démarches mentales présentes dans le référentiel sous forme de savoir-faire travaillés de façon spiralaire. Les mêmes concepts reviennent tout au long du parcours scolaire de l'élève, mais leur signification devient plus complexe et les situations rencontrées se diversifient de plus en plus.

Exemple

SAVOIR-FAIRE	Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
M3	Exprimer, avec l'aide de l'enseignant, au moins une question à propos d'une situation réelle ou imaginaire.
P1	Illustrer une idée par un exemple approprié.
P2	Illustrer une idée par un exemple approprié.
P3	Donner des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.
P4	Donner des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.
P5	Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
P6	Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
S1	Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept.
S2	Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept.
S3	Utiliser les concepts construits dans de nouveaux contextes.

Pour conceptualiser avec les élèves, le/la professeur(e) aura recours à différentes **stratégies** :

- **Conceptualisation par évocation** : champ lexical, recherche d'attributs, images, comparaisons...
- **Conceptualisation par exemplification** : recherche d'exemples, de contre-exemples, d'illustrations...
- **Conceptualisation par signification** : définitions, étymologie, synonymes...
- ...

4. GARDER DES TRACES

Garder des traces, c'est mettre en forme des apprentissages à un moment précis et dans un but déterminé. Cette activité peut prendre différentes formes et remplir des fonctions variées dans le processus d'apprentissage (Repères méthodologiques généraux, p.20).

En CPC, la majorité des activités se déroule oralement (lecture d'albums, discussions philosophiques, jeux de rôles...). Cela laisse peu de place à l'écrit. Après une discussion philosophique dense, l'enseignant(e) peut dès lors se demander ce que les élèves ont appris et retenu. **Le temps de la trace est donc un moment essentiel de la leçon.** Il permet de vérifier que le groupe partage un langage commun autour des concepts abordés durant les leçons et autour des savoir-faire et compétences exercés en classe. Il doit garantir, tant à l'élève qu'à l'enseignant(e), la possibilité de structurer sa pensée.

Construire des traces de qualité avec des élèves est **une activité complexe**. L'enseignant(e) est régulièrement amené(e) à se poser des questions, telles que :

- Comment construire une trace permettant de structurer la pensée d'un groupe alors que les élèves ne maîtrisent encore ni la lecture ni l'écriture ?
- Comment garder une trace de l'acquisition de démarches mentales ?
- Comment permettre à l'élève de s'approprier la trace tout en garantissant qu'elle reste bien le reflet de la pensée du groupe ?
- ...

Face à cette complexité, l'étape de la trace nécessite que l'enseignant(e) prenne **le temps d'une réflexion préalable afin de définir précisément quelle forme prendra la trace et quelle fonction elle devra remplir**. Il semble ainsi important de se poser au minimum les questions suivantes par rapport à toute trace envisagée.

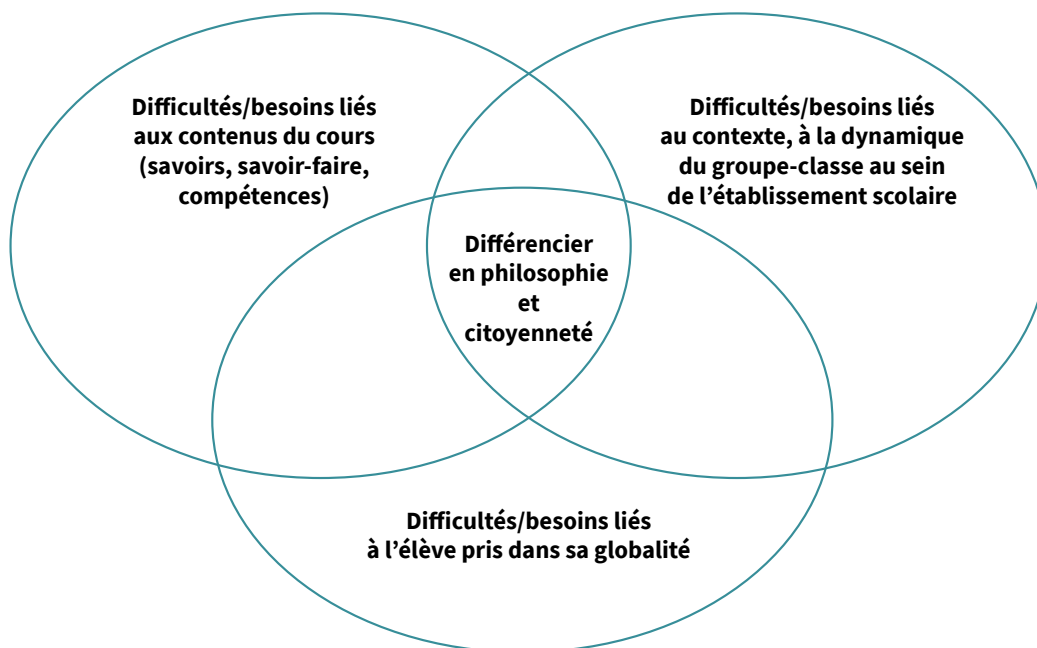
La trace envisagée...

- ☐ Intervient-elle au bon moment de la séquence au regard des fonctions que j'attends d'elle (synthétiser, permettre le retour sur des représentations, permettre l'appropriation...) ? (Repères méthodologiques généraux, p.20)
- ☐ Permet-elle de revenir sur les représentations préalables du groupe/ de l'élève en fin de séquence ?
- ☐ Garantit-elle la compréhension commune des notions et concepts rencontrés ?
- ☐ Rend-elle visibles les démarches mentales mises en œuvre en classe ?
- ☐ Offre-t-elle la possibilité d'une appropriation par l'élève/le groupe ?
- ☐ Est-elle évolutive en fonction des apprentissages spirales du cours de CPC ?
- ☐ Évite-t-elle de figer les apprentissages comme des morales ou des vérités définitives ?
- ☐ Est-elle adaptée au mieux dans sa forme (support papier, audio, photo...) au contexte de la classe ?

5. DIFFÉRENCIER DANS LE CADRE DU COURS DE CPC

La **différenciation en philosophie et citoyenneté**, comme dans toute discipline, **désigne un ensemble diversifié de moyens et de stratégies d'enseignement et/ou d'apprentissage qui peuvent être mis en œuvre afin d'amener tous les élèves de chaque classe, aussi hétérogène soit-elle, à atteindre des objectifs cognitifs de valeur égale ou équivalente** : les attendus de savoir, savoir-faire et de compétence fixés par le référentiel (Repères méthodologiques généraux, pp.23-24).

Dès lors, établir des stratégies efficaces de différenciation en CPC nécessite un travail réflexif de l'enseignant(e) autour de trois grands axes pour repérer les difficultés et besoins éventuels des élèves au sein de chaque classe. **Différencier en CPC, c'est être conscient que certaines notions**, certains concepts présents dans le référentiel **peuvent être difficiles à aborder**, tant le sens qu'ils revêtent et les interprétations dont ils peuvent être sujets sont nombreux. **C'est également être capable de considérer l'élève dans sa globalité** (Repères méthodologiques généraux, pp.23-24), ses dispositions à exprimer son questionnement, le cheminement de sa pensée et la manière de l'intégrer dans celle du groupe. Différencier en CPC, **c'est enfin, prendre en considération le contexte d'un groupe-classe au sein d'un établissement scolaire** avec ses particularités et sa dynamique propre (Repères méthodologiques généraux, p.22).



Concrètement, **il est essentiel pour l'enseignant(e) d'anticiper les difficultés que les élèves pourraient rencontrer et de prévoir, dès la construction de chaque séquence, des stratégies pour les pallier.**

Pour cela, se poser une série de questions peut s'avérer utile :

- Existe-t-il des difficultés propres aux contenus spécifiques de la séquence (risques d'homonymie, de glissements sémantiques, de confusions de sens...) ?
- De quelle manière les élèves sont-ils susceptibles de questionner et/ou d'interpréter la ou les notion(s)/concept(s) abordé(e)s dans la séquence ? Existe-t-il des risques particuliers de représentations biaisées ?
- Ai-je prévu une série de questions à soumettre aux élèves s'ils tendent à s'éloigner du savoir ou du savoir-faire visé par la séquence ?
- Les contenus visés dans la séquence sont-ils porteurs d'une charge émotionnelle particulière dont il faudra tenir compte/qu'il faudra désamorcer afin de ne pas biaiser la construction d'une pensée critique ?
- Dans la séquence et dans la continuité des autres séquences, ai-je pensé à adapter et à varier les supports et ressources utilisés pour toucher un maximum d'élèves ?
- Dans la séquence et dans la continuité des autres séquences, ai-je prévu des dispositifs variés afin d'amener un maximum d'élèves à s'engager dans les apprentissages ?
- Ai-je prévu des dispositifs d'apprentissage favorisant la coopération, les interactions et les ajustements entre pairs ?
- Ai-je prévu de recourir à des moments d'explicitation quant aux démarches mentales prévues par le référentiel afin de les rendre visibles et significatives pour un maximum d'élèves ?
- Ai-je prévu des moments et des outils d'observation/évaluation diagnostique et/ou d'(auto) évaluation formative pour permettre la remédiation immédiate et/ou différée ?
- Ma séquence s'appuie-t-elle sur la logique spiralaire du référentiel, permet-elle l'étayage et le désétayage progressif nécessaire à la différenciation ?

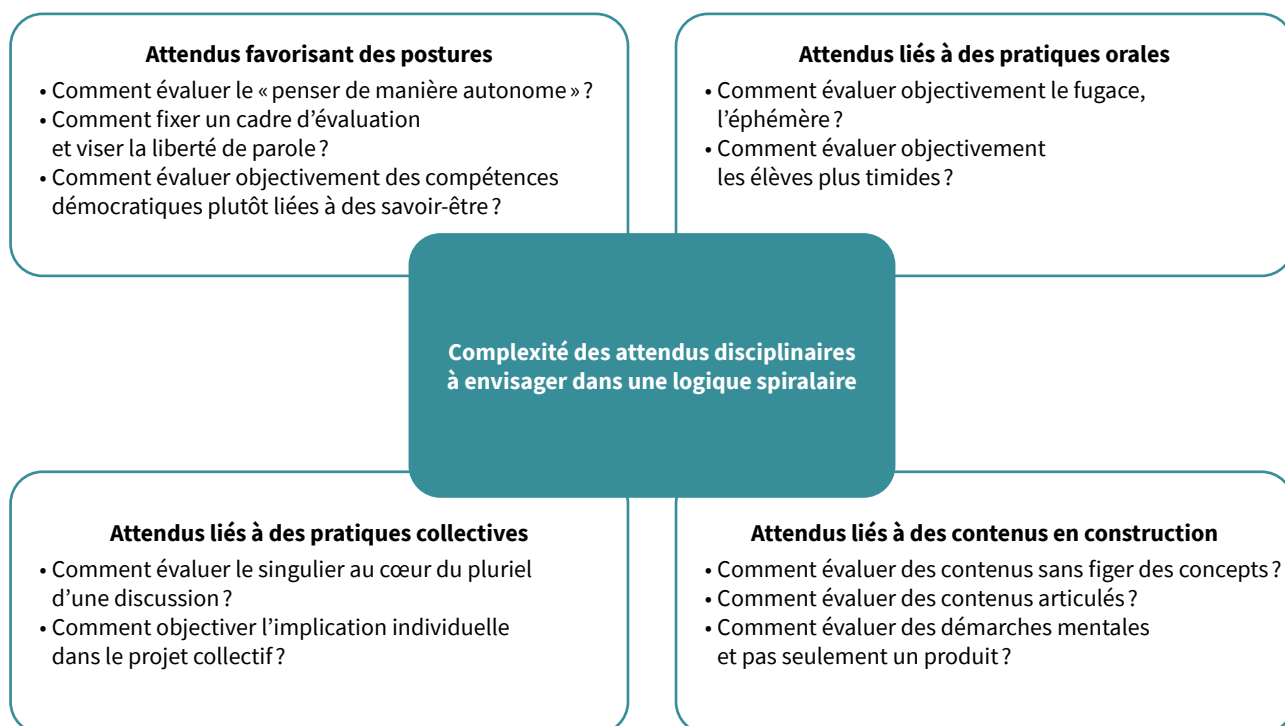
Bien qu'amener des stratégies de différenciation dans les séquences de CPC puisse, au premier abord, paraître complexe, il ne faut pas perdre de vue que le/la titulaire du cours a l'opportunité de s'appuyer sur les spécificités de la démarche philosophique. En effet, **bon nombre d'éléments propres à celle-ci** s'inscrivent de facto dans une **logique de différenciation** :

- La posture du/de la professeur(e) qui accueille le questionnement des élèves.
- Le statut des réponses amenées par les élèves qui ne sont, à priori, ni bonnes, ni mauvaises.
- Les phases d'explicitation tant de la part du/de la professeur(e) que de l'élève lorsqu'il doit clarifier sa réponse/sa pensée.
- L'élaboration de traces collectives/traces individuelles.
- La prise en compte du questionnement de chaque élève.
- Le retour réflexif sur les pratiques de discussion.
- L'apport de questions par le/la professeur(e) permettant aux élèves de se mettre en réflexion sur l'objet visé.
- Le recours régulier à la réflexivité.
- Le recours régulier à l'explicitation et/ou à la reformulation.
- ...

6. ÉVALUER

Évaluer, c'est mesurer le niveau des acquis d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et compétences articulés) d'un élève à un moment précis de son parcours afin de vérifier s'il atteint les attendus fixés par le référentiel. Cette activité est à envisager dans la logique spiralaire propre aux attendus. Elle doit avoir pour **finalité** de soutenir le processus d'apprentissage de chaque élève (Repères méthodologiques généraux, p.25).

En CPC, les contenus et compétences ciblés, les visées disciplinaires spécifiques ainsi que les particularités de la démarche philosophique donnent lieu à des **attendus d'apprentissages complexes à évaluer**.



Ainsi que le souligne le référentiel, « les compétences visées par l'EPC, ainsi que la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, en construction collective, **se prêtent davantage à l'évaluation formative** » (Partie Référentiel, p. 115). Néanmoins, comme dans toute discipline, **les autres types d'évaluation** (Repères méthodologiques généraux, p.25) **sont également nécessaires** dans le cadre du CPC afin de mesurer et d'apprécier l'évolution de l'apprentissage des contenus et attendus disciplinaires. Au travers des différentes évaluations envisagées, **il sera indispensable de veiller à faire de l'évaluation un outil au service des apprentissages**.

Pour prendre en compte la complexité de l'évaluation en CPC et en faire un véritable outil formatif, **plusieurs stratégies** peuvent être mises en œuvre. Certaines seront illustrées dans les séquences ci-jointes :

- **Penser à envisager l'évaluation formative de manière continue.** Menée pendant le dispositif grâce à des rétroactions directes (entre pairs, via l'enseignant(e)), elle favorise la métacognition, l'autocritique, l'autocorrection et le développement des autonomies.
- **Proposer aux élèves des évaluations formatives ponctuelles à des moments variés :** en amont (pour diagnostiquer, fixer des objectifs...), pendant le dispositif (pour s'ajuster, prendre du recul critique...) et en fin de parcours (pour acter les évolutions, fixer des objectifs...).

- **Cibler ce qui fait l'objet de l'évaluation** (une discussion, une production, un réinvestissement, une démarche mentale, un processus de travail...). Il s'agit également de préciser ce qui sera évalué/observé sur le plan individuel et sur le plan collectif.
- **Doter toute évaluation d'outils explicites permettant l'objectivation** (grille critériée, indicateurs...). Cette phase d'explicitation est importante pour l'élève et lui permet d'acquérir les codes de l'évaluation et de structurer ses démarches mentales. Elle facilite le travail de l'enseignant(e).
- **Permettre aux élèves de porter un regard réflexif sur leurs apprentissages et de se fixer des objectifs** (autoévaluation, portfolio...). Cela fait partie des démarches mentales développées en CPC.
- **Expliciter aux élèves le sens de l'évaluation formative**, mettre en lumière ses enjeux.
- **Veiller à respecter la cohérence et la continuité** voulues par la logique spiralaire des attendus d'apprentissage.
- **Penser à envisager différents modes d'évaluation formative** : menée par l'élève lui-même (renforcement des compétences réflexives), par les pairs (développement des autonomies et des compétences démocratiques), par l'enseignant(e) (possibilités de remédiation, différenciation...).

1. Élaborer un questionnement philosophique et développer son autonomie affective autour des stéréotypes de genres

(pp. 119, 120)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC13	• Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	• Exemplifier des stéréotypes de genre.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC1	• À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	• Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes, etc.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC2	• Élaborer un questionnement philosophique.	• À partir d'une situation réelle ou imaginaire, exprimer un étonnement.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
ECA17	• Contexte/Fonction/Sens.	• Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
ECA31	• Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	• Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.
	Contenu Compétence	Attendu
ECA38	• Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.	• Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des éléments du patrimoine et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Créer une **trace** collective productrice de sens qui participe à l'instauration d'un **climat de classe** positif.

|| p. 22

Note disciplinaire

Recueillir l'étonnement, organiser les réponses/réactions.

|| pp. 33 - 34

Rendre explicites les notions du référentiel travaillées lors de la conceptualisation.

|| pp. 34 - 35



Environ 20'

I ACTIVITÉ N° 1

SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT VIA UNE ŒUVRE D'ART SANS TITRE NI CONTEXTE

Note disciplinaire, pp. 32 - 33

- **Proposer un tableau** sans en donner le titre, l'auteur ou le contexte de réalisation.



Point d'attention || D'autres œuvres pourraient également servir de support d'étonnement dans le cadre d'un même type de dispositif.

Par exemple

- Khalo, F (1940). *Autoportrait aux cheveux coupés* (peinture sur toile). Museum of Modern Arts (New York, U.S.A.)
- Rondinone, H (1964). *Jeune homme à la robe blanche* (photographie, 34x23 cm).
- MacMillan, K (1970). *The man who sold the world* (photographie).
- ...

Vélasquez, D. (1659).
Le Prince Philippe Prosper
(peinture sur toile).
Kunsthistorisches Museum
(Vienne, Autriche)



- **Inviter les élèves à s'exprimer/se questionner sur base des consignes suivantes.**



Consigne || Observe cette image puis explique à ton/ta voisin(e) ce que tu vois. À ton avis, s'agit-il d'une peinture, d'une photo ou d'un dessin ? À ton avis, a-t-elle été réalisée il y a longtemps ou récemment ? Cette image te plaît-elle ? Essaie d'expliquer pourquoi.

- **Procéder à la mise en commun de l'exercice proposé dans l'activité 1** (discussion avec le groupe-classe). Au cours de cette étape, dévoiler progressivement l'auteur, le titre, la date et le contexte de l'œuvre. Durant toute cette étape, veiller à noter dès le début de la mise en commun toutes les questions, réactions et réflexions des élèves.

Exemples de réflexions/questions/réactions possibles des élèves

Émotions

Ça me rend triste parce que...
Ça me fait peur parce que...
Ça me fait rire parce que...
...

ECA/Éducation aux médias

C'est une photo parce que...
C'est une peinture parce que...
C'est un dessin parce que...
...

Réflexions sur le genre

On voit une petite fille. Elle porte une robe.
On voit un petit garçon. Il a les cheveux courts.
On ne sait pas si c'est un garçon ou une fille.
...

Jugements

J'aime bien le petit chien.
Je trouve que c'est moche.
La robe est belle.
...



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...), prévoir que l'élève puisse ajouter une reproduction de l'œuvre choisie.

I ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS

Note disciplinaire, pp. 33 - 34

- **Poser la question aux élèves** — « Êtes-vous surpris d'apprendre que c'est un garçon représenté sur la peinture ? Pourquoi ? »

Quelques exemples de questions de relance (à préparer) qui pourront aider lors de cette étape

- Y a-t-il des choses bizarres, surprenantes, étranges dans cette image ?
- Qu'est-ce qui vous a fait penser que c'était une fille ?
- Qu'est-ce qui vous a fait penser que c'était un garçon ?

- **À la fin de la mise en commun/et sur base de ces notes** (et des préparations), **recentrer l'activité sur l'attendu du référentiel visé par la séquence** (identifier des stéréotypes de genre). Il est important de rendre explicites les notions du référentiel qui seront conceptualisées dans la suite de la séquence.



Point d'attention || Que faire des autres réactions lorsque l'on recentre la discussion sur le/les attendu(s) du référentiel ? Il est important de valoriser tous les étonnements/questionnements des élèves. Une partie de ceux-ci (les émotions, les jugements esthétiques...) peut d'ailleurs être exploitée ultérieurement.



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...), prévoir que l'élève puisse y ajouter l'ensemble du questionnement de la classe (tableau synthétique réalisé par l'enseignant(e), photographie du tableau...).

I ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER PAR IDENTIFICATION ET EXEMPLIFICATION

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



Environ 20'

- **Proposer au groupe-classe une série d'images à classer en deux colonnes au tableau :**
pour les filles/pour les garçons.

Exemples d'images

(Idéalement stylisées, type émoticône ou pictogramme).

- **Prévoir autant d'images que d'élèves. Disposer les images sur un banc. Prévoir chaque image en double afin de pouvoir éventuellement la placer dans les deux colonnes.**



Consigne || Chacun à votre tour, venez choisir une image. Ensuite, placez-la dans une colonne du tableau.



Trace || Lorsque toutes les images sont classées, fixer sous forme de trace (photo/capture d'écran par exemple) le résultat de ce premier classement.



- **Discuter collectivement des résultats du tableau obtenu pour construire le concept.**
 - Établir les points communs et les différences.
 - Demander aux élèves de justifier leurs choix en favorisant les interactions.
 - Questionner les stéréotypes de genre présents dans le tableau.

Exemple de questions pour problématiser

- Y a-t-il des vêtements/des coiffures de filles et des vêtements/des coiffures de garçons ?
 - Y a-t-il des sports de filles et des sports de garçons ?
 - Y a-t-il des jouets pour les filles et des jouets pour les garçons ?
 - Existe-t-il des vêtements, des sports, des jouets qui sont à la fois pour les filles ET pour les garçons ?
- **En fonction de la réflexion et de la discussion en cours, inviter les élèves à modifier l'emplacement de l'émoticône qu'il/elle aura placé au tableau.**



Trace || Photographier le nouveau classement après discussion. Cette nouvelle trace comparée à la première permet de matérialiser la réflexion menée par la classe. Le travail de conceptualisation prend forme de manière très visuelle pour l'élève.



Expliciter || Prendre le temps d'expliciter oralement ce travail de conceptualisation. Faire remarquer aux élèves que dans la vie de tous les jours, les filles sont souvent représentées d'une certaine manière et les garçons d'une autre manière. Verbaliser qu'il s'agit de stéréotypes de genre. Faire apparaître qu'en se questionnant et en y réfléchissant ensemble, ils/elles ont découvert que ces stéréotypes ne reflètent pas la réalité (cf. tableaux).

■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION SOUS FORME D'UNE ACTIVITÉ CRÉATIVE



Environ 50'

Note disciplinaire, p.36



Point d'attention || À travers la création d'une trace collective, adressée à l'ensemble de l'école, les élèves ancrent les apprentissages dans leur réalité, produisent du sens et s'engagent dans la vie démocratique de l'école. Cela favorise l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ainsi que l'amélioration du climat de classe. Cela donne aussi l'occasion de passer par une phase d'explicitation qui met en avant l'ensemble des démarches mentales mises en œuvre pendant la séquence. (Repères méthodologiques généraux, p. 20).



Expliciter || Profiter de ce moment pour revenir sur l'ensemble des démarches mentales mobilisées tout au long de la séquence. Insister sur le fait qu'il ne s'agit pas de réaliser une affiche pour le plaisir de réaliser cette affiche ou de décorer (la classe, l'école...) mais que ce travail servira à rendre visibles leurs découvertes et leur réflexion.

- **Demander aux élèves de citer deux exemples** de stéréotypes de genre sur les filles et deux exemples sur les garçons.
- **Selon la dynamique de la classe, inscrire ou faire inscrire les exemples** en dessous du tableau construit dans l'activité 3.
- **Sur base de la consigne suivante, inviter les élèves à transposer leurs observations dans le contexte scolaire.**



Consigne || À partir des observations que nous avons faites, réalisons une affiche :
« Filles ou garçons, on peut tous... »



Point d'attention || Formuler la consigne de manière neutre et ouverte, de façon à ne pas induire une réflexion toute faite de la part des élèves.

2. Développer son autonomie affective en questionnant des besoins et des envies

(pp. 120, 121)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC12	Besoin-envie-désir.	Identifier - exemplifier les notions de besoin et d'envie.
	Contenus Savoir-faire	Attendus
EPC16	Différencier besoins et désirs.	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.
EPC36	Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue de la discussion.
	Contenus Compétences	Attendus
EPC17	Développer son autonomie affective.	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.
EPC37	S'exercer au processus démocratique.	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenus Compétences	Attendus
FRALA ECO 5	Écouter dans une situation d'échanges.	- Lors d'un échange en groupe : - adopter une posture d'écoute attentive; - respecter les tours et les temps de parole.
FRALA P4	Prendre la parole en interagissant avec autrui.	- Prendre la parole dans un groupe : - en osant s'exprimer; - en questionnant ses interlocuteurs; - en répondant à des questions; - en respectant les règles de courtoisie.
	Contenu Savoir	Attendu
FHGES Formation économique	La consommation : besoins.	Nommer des besoins quotidiens à l'école.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les attendus en lien avec le savoir visé au moment de sa conceptualisation.

|| p. 19

Évaluer en ayant préalablement établi des critères et des indicateurs liés aux attendus.

|| p. 25

Note disciplinaire

Évaluer en ayant préalablement établi des critères et des indicateurs liés aux attendus.

|| p. 39

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT VIA LA MISE EN TENSION DE DEUX ALBUMS DE LITTÉRATURE JEUNESSE



Note disciplinaire, pp. 32 - 33



Point d'attention || Il est important de proposer deux albums évoquant des facettes différentes des notions visées. Le questionnement viendra de la tension entre les notions mises en jeu.

- **Lire l'album** « Je veux des pâtes ! » avec les élèves.
- **S'assurer de la compréhension** commune du sens global de l'histoire via une série de questions qui permettent aux enfants de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots. Essayer de s'en tenir aux faits et d'éviter ce qui relève des ressentis. Expliciter la démarche aux élèves.

Exemples de questions de compréhension

- Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Quel est le seul plat que veut manger Simon ?
- Pourquoi est-il puni par sa maman ?
- À quelle condition Simon a-t-il le droit de manger du gâteau au chocolat ?
- Qui peut m'expliquer ce qu'il se passe à la fin de l'histoire ?



BLAKE, S. (2008)
École des Loisirs



- **Lire l'album** « Le manteau » avec les élèves et s'assurer de sa bonne compréhension.

Exemples de questions de compréhension

- Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Dans l'histoire, de quelle couleur est le manteau ?
- Pourquoi Pia donne-t-elle son manteau à Lison ?
- Que voit Lison sur le chemin de l'école ?
- Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? (Pourquoi Lison est-elle en retard à l'école ?)



VIDAL, S & THOMAS, L
(2020).
Gallimard Jeunesse.



Point d'attention || D'autres albums pourraient aussi servir de support d'étonnement dans le cadre d'un même type de dispositif.

Par exemple

- Vincent, G (1999). Un caprice de Célestine. Casterman.
- Gravel, E (2016). La clé à molette. Nathan.
- ...



Trace || À ce stade, il convient de garder une trace des albums lus en classe afin de les inscrire dans la culture littéraire commune de la classe. L'enseignant(e) peut par exemple demander aux élèves de redessiner les couvertures.



Environ 30'

I ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS

Note disciplinaire, pp. 33 - 34



Point d'attention || Durant toute cette étape, veiller à noter toutes les questions, réactions et réflexions des élèves.

- **Poser la question aux enfants** : « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent, vous semblent bizarres, dans ces histoires ? Lesquelles ? Pourquoi ? »

Exemples de questions de relance

- À votre avis, pourquoi Lison donne-t-elle son manteau ?
- Et vous, qu'auriez-vous fait à la place de Lison ?
- À votre avis, pourquoi Simon veut-il absolument qu'on lui serve des pâtes et pas autre chose ?
- À votre avis, pour quelles raisons Simon se met-il en colère ?
- Et vous, cela vous arrive-t-il de vous mettre en colère quand vous n'obtenez pas ce que vous désirez ? Pourquoi ?...
- Comment appelle-t-on cette réaction ?

- **À la fin de la séance de questions et sur base de ces notes** (et préparations), **recentrer l'activité sur l'attendu du référentiel visé par la séquence** (identifier-exemplifier les notions de besoin et envie). Il est important de rendre explicites les notions du référentiel qui seront conceptualisées dans la suite de la séquence.

I ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER VIA UNE DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



Environ 20'

- **À partir des albums lus précédemment, initier une discussion à visée philosophique sur l'attendu du référentiel visé par la séquence**, identifier-exemplifier les notions de besoin et envie. Il est important de rendre explicites les notions du référentiel qui seront ainsi conceptualisées.
- **Demander aux élèves** : « À votre avis, Simon a-t-il envie ou a-t-il besoin de pâtes ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? »

Exemples de questions de relance pour nourrir la conceptualisation

- Comment sait-on si on a besoin ou si on a envie de quelque chose ?
- Dans l'histoire de Lison, a-t-elle besoin ou envie du manteau de sa sœur ?
- Et la petite fille dans la rue ? A-t-elle besoin ou envie d'un manteau ?
- Quelqu'un pourrait-il donner un exemple de besoin ?
- Pourquoi est-ce un besoin ? Tout le monde est-il d'accord avec cela ?
- Quelqu'un pourrait-il donner un exemple d'une envie ?
- Pourquoi est-ce une envie ? Tout le monde est-il d'accord avec cela ?
- Quelle est la différence entre un besoin et une envie ?



Trace || Penser à prévoir une trace de la conceptualisation à pouvoir accrocher en classe pour la suite de la séquence et à pouvoir coller au cahier/journal philosophique (Note disciplinaire, p. 35).

Exemples de questions pour problématiser

- A-t-on tous/toutes les mêmes besoins ? Pourquoi ?
- A-t-on tous/toutes les mêmes envies ? Pourquoi ?
- À votre avis, que signifie « faire un caprice » ?
- Lorsqu'on fait un caprice, exprime-t-on une envie ou un besoin ?



Point d'attention || Lorsqu'il s'agit de mettre en tension les notions de besoin et d'envie, le caprice, par son ancrage dans la réalité de l'enfant, constitue une porte d'entrée exploitable avec des élèves de P1.



Trace || Compléter la trace avec les éléments de la problématisation.



Expliciter || Prévoir un temps de retour sur les démarches mentales mises en œuvre pendant la discussion. Expliquer aux élèves qu'ils n'ont pas simplement discuté.



Environ 15'

I ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION

Note disciplinaire, p. 36

- **À partir de situations, demander aux élèves d'identifier l'expression d'un besoin ou l'expression d'une envie puis, d'essayer de justifier leur réponse.** Les situations peuvent se présenter sous formes différentes (orales, illustrées, écrites...).

Exemples de situations à proposer aux élèves

- Quand j'ai chaud, je mange une glace. J'en ai...
- Quand j'ai chaud, je bois un verre d'eau. J'en ai...
- J'ai acheté un nouveau cartable parce que le mien était cassé. J'en avais...
- J'ai acheté le même cartable que mon copain parce qu'il était trop beau. J'en avais...
- Il est tard. Je suis fatigué, mais je lis encore un peu. J'en ai...
- Il est tard, mes yeux se ferment. Je m'endors. J'en ai...
- Le matin, maman ou papa me fait un bisou devant la classe avant de partir. J'en ai...



Environ 15'

I ÉVALUATION

Note disciplinaire, pp. 39 - 40

- **À partir de nouvelles situations construites sur le même modèle que lors de l'activité 4, proposer une évaluation basée sur les critères et les indicateurs suivants.** Veiller à s'en tenir aux attendus du référentiel en P1 et à annoncer les indicateurs aux élèves.



Expliciter || Notifier aux élèves qu'ils/elles vont se trouver face à un même type de situation que lors de l'activité 4. Prendre le temps de leur expliquer les indicateurs et critères sur base desquels ils/elles seront évalué(e)s.



Consigne

1. À partir de ces situations, indique s'il s'agit d'un besoin ou d'une envie.
2. Cite une chose dont tu as besoin. Cite une chose dont tu as envie.



Évaluation || Afin d'assurer une évaluation efficace et qualitative, il convient d'utiliser une grille d'évaluation. En voici un exemple transposable.

Attendus À la fin de la séquence, l'élève sera capable...	Critères Critère évalué	Indicateurs – Ce que je vais observer (Comment vais-je donner l'appréciation ?)	Appréciations Points/lettres/ A-NA/...
1. D'identifier les notions de besoin et d'envie...	Exactitude	– L'identification est exacte (1 point par réponse exacte; 0 point par erreur).	/...
2. D'exemplifier les notions de besoin et d'envie.	Pertinence	– Il y a bien un exemple de besoin (1 point par exemple pertinent; 0 point par exemple non pertinent).	/1
		– Il y a bien un exemple d'envie (1 point par exemple pertinent; 0 point par exemple non pertinent).	/1
	Exactitude	– L'exemplification du besoin est exacte (1 point par exemple exact; 0 point par erreur).	/1
		– L'exemplification de l'envie est exacte (1 point par exemple exact; 0 point par erreur).	/1
	Originalité (critère de dépassement)	– Les exemples cités ne viennent pas des activités réalisées en classe (1 point bonus si l'élève a tenu compte de la consigne).	/1
Total			/...

3. Reconnaître les affects et interroger leurs effets en apprenant à dire non en vue de préserver son intégrité physique et morale

(p. 120)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC11	• Consentement-refus.	• Identifier le consentement et le refus.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC15	• Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	• Apprendre à dire non en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC17	• Développer son autonomie affective.	• Reconnaître les affects et interroger leurs effets.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPSHME 5.1	• Connaître des attitudes expressives simples.	• Citer des attitudes expressives simples.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPSHME 5.3	• Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	• Imiter, mimer une attitude simple.
	Contenus Compétences	Attendus
EPSHME 5.4	• S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	• Identifier et expliquer les attitudes expressives simples.
ECA44	• Créer collectivement et/ou individuellement.	• Exprimer une intention par le corps et par la voix.
ECA43	• Créer collectivement et/ou individuellement.	• Inventer une situation théâtrale expressive simple.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Développer son autonomie affective en manifestant son refus dans le respect des autres.

|| p. 21

Contribuer à l'instauration d'un **climat de classe** favorable aux apprentissages.

|| p. 22

Note disciplinaire

Recueillir l'étonnement, organiser les réponses/réactions et en constituer une **trace collective**. || pp.33-34,36

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT VIA UNE PHOTOGRAPHIE

Note disciplinaire, pp. 32 - 33



Point d'attention || Aborder le consentement et le refus en classe est une chose délicate avec de jeunes élèves. La photographie présentée en support déclencheur montre l'importance du langage pour manifester le consentement ou le refus. Le choix de l'image est capital. Elle doit constituer une porte d'entrée permettant le travail de conceptualisation ultérieur.

- Afficher la photographie suivante au tableau.
- Demander aux élèves de décrire ce qu'ils voient, ce qui les frappe, ce qui attire leur attention, ce qui les questionne.



© Davide Mombelli

I ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS!

Note disciplinaire, pp. 33 - 34

- **Poser la question aux enfants** : « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent, vous semblent bizarres, sur cette photo ? Lesquelles ? Pourquoi ? »
- **Noter au tableau les réactions/questionnements/étonnements des élèves**. Durant toute cette étape, veiller à noter dès le début de la mise en commun toutes les questions, réactions et réflexions des élèves.
- **À ce stade, recentrer le questionnement des élèves sur la notion visée par le référentiel** (consentement/refus). Il est important de rendre explicites les notions du référentiel qui seront conceptualisées.

DES ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS

Il y a du soleil.
Il y a un chien et une femme.
Il y a des arbres.
...

DES ÉLÉMENTS EN LIEN AVEC L'ATTENDU

Le chien ne veut pas avancer.
La femme veut faire avancer le chien.
Le chien ne veut pas bouger
et la femme veut courir.
...

DES ÉLÉMENTS AFFECTIFS

Le chien est gentil.
La femme est méchante avec le chien.
La femme n'aime pas le chien.
Le chien va la mordre.
Le chien est fatigué.
La femme va faire du jogging.
...

Quelques exemples de questions pour initier la conceptualisation

- À votre avis, que veut faire la femme ?
- À votre avis, que veut faire le chien ?
- À votre avis, pourquoi le chien n'est-il pas d'accord pour avancer ?
- Que fait le chien pour montrer qu'il n'est pas d'accord ?
- Quand vous êtes d'accord, comment le montrez-vous ?
Avec votre corps, avec votre voix, à la maison, à l'école...



Point d'attention || Que faire des autres réactions lorsque l'on recentre la discussion sur le/les attendu(s) du référentiel ? Il est important de valoriser tous les étonnements/questionnements des élèves. Une partie de ceux-ci peut d'ailleurs être exploitée de manière ultérieure (émotions exprimées, respect de la vie animale, etc.).



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...), prévoir que l'élève puisse y ajouter l'ensemble du questionnement de la classe (tableau synthétique réalisé par l'enseignant(e), photographie du tableau...).

ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À PROBLÉMATISER VIA DES EXEMPLES DE SITUATIONS TIRÉES DU QUOTIDIEN



Environ 30'

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



Expliciter || À ce stade, expliquer aux élèves que l'on vient de mettre en avant le fait de pouvoir utiliser le corps et la parole/le langage pour dire « oui » ou dire « non »/manifestar son consentement ou son refus. Ensuite, introduire l'activité 3 en explicitant que l'on va maintenant identifier dans quelles situations de la vie quotidienne on devrait dire « oui »/on devrait dire « non » et pourquoi.



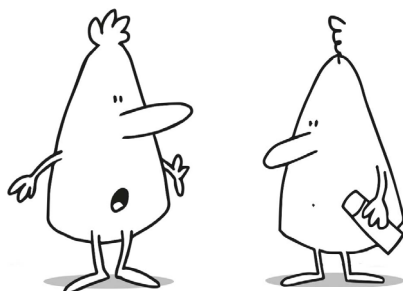
Point d'attention || En fonction des caractéristiques et de la dynamique de la classe, choisir ou non d'utiliser les termes « consentement » et « refus ».

- **Afficher les situations suivantes au tableau et lancer la discussion collective.**

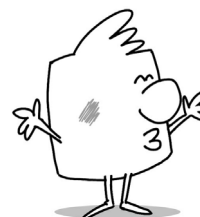


Consigne || Nous allons discuter ensemble pour savoir si on devrait dire oui ou si on devrait dire non aux situations que je vous ai affichées au tableau et nous allons essayer d'expliquer pourquoi.

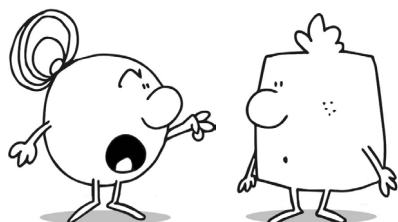
**Si tu es mon ami,
laisse-moi boire à ta gourde.**



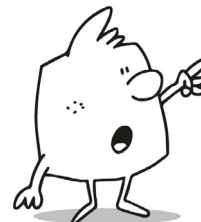
Fais-moi un bisou !



**Donne-moi ta collation
ou je te frappe !**



**Si tu montes chercher la balle sur
le toit, tu pourras jouer avec nous.**



Exemples de questions à poser pour chaque situation présentée successivement

- À votre avis, le personnage devrait-il dire oui ou dire non ?
- Pourquoi ?
- Est-ce difficile pour le personnage de dire oui ou de dire non ? Pourquoi ?
- Comment peut-il/elle l'exprimer avec sa voix ?
- Comment peut-il/elle l'exprimer avec son corps ?
- Que devrait faire le personnage s'il/elle n'ose pas dire oui/dire non ?

I ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION



Environ 2x50'

Note disciplinaire, p. 36

- **Réaliser des photos des enfants qui expriment avec leur corps qu'ils disent oui ou qu'ils disent non** (voir activité 2).



Point d'attention || Il s'agit de montrer aux élèves qu'il existe de nombreux moyens de manifester son consentement ou son refus. Attention, dans le cadre de cet exercice, veiller toutefois à ce que l'expression d'un refus s'inscrive dans le respect de chacun. Cette activité participe dès lors à l'instauration d'un climat de classe favorable aux apprentissages (Repères méthodologiques généraux).



Expliciter || Expliquer aux élèves que l'on réalise ces photos afin de pouvoir faire une trace collective par la suite.

- **Réaliser une affiche/un album/une capsule vidéo...** sur lequel/laquelle figurent les gestes pour dire oui, les gestes pour dire non, les mots pour dire oui et les mots pour dire non.



Trace || La trace collective doit être significative pour l'ensemble des élèves et mobilisable au besoin par chaque élève et pour la classe. Une reproduction ou un accès à cette dernière devra être prévue au cahier/journal philosophique ainsi qu'au niveau de la classe. Selon des moyens technologiques disponibles, il peut être intéressant de recourir à des outils numériques.

4. Reconnaître les affects et interroger leurs effets en percevant, en exprimant et en interrogeant une émotion : la tristesse

(p. 120)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC10	Émotions-sentiments.	Identifier - exemplifier les émotions de base (la tristesse).
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC14	Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base et leurs effets sur le comportement.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC17	Développer son autonomie affective.	Reconnaître les affects et interroger leurs effets.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir-faire	Attendu
FRALA F42	Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	- Mettre en mots sa pensée : – exprimer une émotion.
	Contenus Compétences	Attendus
FRALA ECO 5	Écouter dans une situation d'échanges.	- Lors d'un échange en groupe : – adopter une posture d'écoute attentive ; – respecter les tours et les temps de parole.
FRALA P4	Prendre la parole en interagissant avec autrui.	- Prendre la parole dans un groupe : – en osant s'exprimer ; – en questionnant ses interlocuteurs ; – en répondant à des questions ; – en respectant les règles de courtoisie.
ECA 46	Créer collectivement ou individuellement.	Imaginer et réaliser une production plastique à partir de techniques et de gestes simples.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Différencier en variant les supports d'étonnement.

|| pp. 23 - 24

Note disciplinaire

S'inscrire dans la **logique spiralaire** du référentiel.
Proposer des **supports d'étonnement** différenciés.
Créer une **trace** collaborative.

|| p. 32

|| pp. 32 - 33

|| p. 36



MISE EN CONTEXTE

Percevoir, interroger et exprimer les émotions de base est un travail initié en maternelle (voir programme maternel - S'étonner, se questionner à propos d'une émotion : la peur). Cette séquence s'inscrit donc dans la logique spiralaire qui anime et traverse le Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

I ACTIVITÉ N° 1

S'ÉTONNER À PARTIR D'UN SUPPORT

– UN ALBUM JEUNESSE

Note disciplinaire, pp. 32 - 33



- Lire l'album « Mon meilleur ami du monde ».
- S'assurer de la **compréhension commune** du sens global de l'histoire via une série de questions qui permettent aux enfants de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots. Essayer de s'en tenir aux faits et d'éviter ce qui relève des ressentis. Expliciter la démarche aux élèves.

Exemples de questions de compréhension

- Quelqu'un peut-il me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Que font Simon et Lola quand ils sont ensemble ?
- Pourquoi Simon doit-il changer d'école ?
- Comment se sent Lola quand Simon change d'école ?
- Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?



DUBOIS, C.K & NORAC, C.
(2005). Pastel



Point d'attention || D'autres albums pourraient aussi servir de support d'étonnement dans le cadre d'un même type de dispositif.

Par exemple

- Rosen, M., Blake, Q., Quand je suis triste, Gallimard Jeunesse, 2005.
- Dubois, CK., Le nuage, Alice jeunesse, 2005.
- Eland, E., Bienvenue tristesse, Éditions de l'éléphant, 2019.

Différenciation : En fonction du contexte de classe, si les élèves éprouvent des difficultés à dégager un concept, une notion d'une narration, l'enseignant(e) peut utiliser un support déclencheur plus explicite, de type photolangage, illustrant directement les facettes du concept pour les interroger.



Trace || À ce stade, il convient de garder une trace des albums lus en classe afin de les inscrire dans la culture littéraire commune de la classe. L'enseignant(e) peut par exemple demander aux élèves de redessiner la couverture.

I ACTIVITÉ N° 2

RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS

Note disciplinaire, pp. 33 - 34



Point d'attention || Durant toute cette étape, veiller à noter toutes les questions, réactions et réflexions des élèves.

- **Poser la question aux enfants** : « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent, vous semblent bizarres, dans cette histoire ? Lesquelles ? Pourquoi ? »

Exemples de questions de relance

- Que ressentez-vous après avoir écouté cette histoire ?
- À votre avis, comment Lola se sent-elle ?
- Et Simon, comment se sent-il ?
- Et vous, à la place de Lola, comment vous sentiriez-vous ? Et à la place de Simon ?
- Vous arrive-t-il de vous sentir tristes ?

I ACTIVITÉ N° 3

CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER VIA DES EXEMPLES DE SITUATIONS TIRÉES DU QUOTIDIEN



Environ 30'

Note disciplinaire, pp. 34 - 35

- Afficher les situations suivantes au tableau et lancer la discussion collective.



Consigne || Voici quelques situations. Questionnons ensemble ce qu'elles nous racontent et discutons-en.

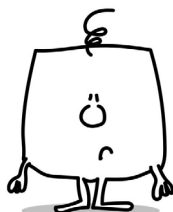
**Walid s'est fait mal.
Il pleure.**



**Noémie n'a pas réussi son exercice.
Elle est triste, alors je suis triste.**

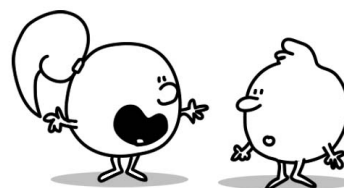


**Parfois, je me sens triste,
mais je ne sais pas pourquoi.**



J'adore ce dessin animé parce qu'il est triste.

**Moi, c'est parce qu'il est triste
que je ne l'aime pas...**

**Exemples de questions de relance**

- Est-ce qu'on pleure toujours quand on est triste ?
- Est-ce qu'on est toujours triste quand on pleure ?
- Sait-on toujours pourquoi on est triste ?
- Y a-t-il des personnes qui ne sont jamais tristes ?
- Peut-on être triste pour quelqu'un d'autre ?
- Faut-il montrer aux autres qu'on est triste ? Pourquoi ?
- Existe-t-il des trucs pour être moins triste ? Pour consoler sa tristesse ?
- Faut-il consoler quelqu'un qui est triste ? Pourquoi ?

À la suite des réflexions menées autour des situations, exemples de questions pour conceptualiser/problématiser

- Comment sait-on qu'on est triste ?
- Comment sait-on que quelqu'un d'autre est triste ?
- Par exemple, dans l'histoire de Simon et Lola, à quoi voyait-on que Lola était triste ?
- Les choses qui nous rendent tristes sont-elles les mêmes pour tout le monde ?
- Quelles sont, par exemple, les choses qui nous rendent tristes ?



Trace || Prévoir une trace de la conceptualisation à pouvoir accrocher en classe pour la suite de la séquence et à pouvoir coller au cahier/journal philosophique (Note disciplinaire, p. 35).



Environ 50'

I ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION

Note disciplinaire, p. 36

- **Revenir sur les traces de la conceptualisation**, rappeler ce qui a été dit lors des séquences précédentes.
- **Poser les questions suivantes au groupe-classe**
 - Faut-il consoler quelqu'un qui est triste ? Pourquoi ?
 - Existe-t-il des trucs pour être moins triste, pour consoler sa tristesse ?
- **À partir d'images/photos découpées dans des revues et/ou de dessins, réaliser un album collaboratif** sur le thème : « Ce qui nous console quand on est triste ».



Point d'attention || Préciser aux élèves qu'il ne s'agit pas de sélectionner des images manifestant une expression de la tristesse, mais bien des images qui consolent de la tristesse.



Expliciter || Prévoir un retour sur l'ensemble des démarches mentales mises en œuvre pendant la séquence et sur la réflexion menée par la classe. L'important est de ne pas clore la séquence sans en avoir fait apparaître le fil rouge.

5. À partir de la tension « mensonge/vérité », assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai

(p. 119)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC3	Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier - exemplifier le vrai.
	Contenus Savoir-faire	Attendus
EPC4	Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Illustrer une idée par un exemple approprié.
EPC7	Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Exprimer son accord, son désaccord.
EPC8	Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Écouter et redire avec ses mots ce que l'autre a dit.
	Contenus Compétences	Attendus
EPC6	Assurer la cohérence de sa pensée.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC9	Prendre position de manière argumentée.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenus Compétences	Attendus
FRALA ECO 5	Écouter dans une situation d'échanges.	- Lors d'un échange en groupe : - adopter une posture d'écoute attentive ; - respecter les tours et les temps de parole.
FRALA P4	Prendre la parole en interagissant avec autrui.	- Prendre la parole dans un groupe : - en osant s'exprimer ; - en questionnant ses interlocuteurs ; - en répondant à des questions ; - en respectant les règles de courtoisie.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Développer une pensée critique et complexe.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Clarifier le vocabulaire spécifique (**FLSco**) nécessaire à la bonne compréhension de l'histoire lue en classe.

|| p. 18

Proposer un exemple d'**autoévaluation**.

|| pp. 21, 25

Note disciplinaire

Inscrire le travail de **conceptualisation** progressif autour du vrai dans la logique spiralaire du référentiel.

|| p. 32

Travailler des **concepts en tension**.

|| pp. 34 - 35

Proposer un exemple concret d'**autoévaluation du processus de discussion**.

|| p. 39



MISE EN CONTEXTE

Le concept « vrai » est un concept central du Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Il intervient tout au long du tronc commun et de manière spiralaire, notamment à travers la distinction fait, opinion, croyance ou encore le savoir-faire « distinguer faits, normes, valeurs ». Ce concept reste complexe à aborder en P1/P2. Le danger serait de s'en tenir au constat relativiste « chacun sa vérité ». Il s'agira donc d'aborder le « vrai » de manière progressive et par touches successives. L'enjeu sera de choisir de mettre l'accent sur des dimensions/facettes différentes du concept en fonction de l'âge et du vécu des élèves. À ce titre, en P1/P2, la tension mensonge/vérité constitue une porte d'entrée pertinente.

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT VIA UN ALBUM DE LITTÉRATURE JEUNESSE

Note disciplinaire, pp. 32 - 33



FLSco || Veiller à clarifier le vocabulaire (potager, verger, mange-tout, colosse, etc.) et les expressions (ne penser qu'à sa pomme) afin que tous les élèves puissent accéder à la compréhension de l'histoire.

- **Lire l'album** « Tout pour ma pomme » avec les élèves.
- **S'assurer de la compréhension** commune du sens global de l'histoire via une série de questions qui permettent aux élèves de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots. Essayer de s'en tenir aux faits et d'éviter ce qui relève des ressentis. Expliciter la démarche aux élèves.



MANCEAU, E. (2020),
Milan.



Exemples de questions de compréhension

- Quelqu'un peut-il me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Que fait Bibi pour avoir toute la nourriture pour lui seul ?
- Pourquoi ses amis ont-ils peur ?
- Pourquoi Bibi a-t-il peur ?
- Pourquoi le monstre dit-il qu'il ne pense qu'à sa pomme ?
- À votre avis, que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?
- À votre avis, va-t-il accepter de partager les trois dernières pommes ?



Point d'attention || D'autres albums pourraient aussi servir de support d'étonnement dans le cadre d'un même type de dispositif.

Par exemple

- Ross, T., Le petit garçon qui criait au loup, Gallimard Jeunesse, 2009.
- Grive, C., Bertrand, F., Le mensonge, Rouergue, 2016.



Trace || À ce stade, il convient de garder une trace des albums lus en classe afin de les inscrire dans la culture littéraire commune de la classe. L'enseignant(e) peut par exemple demander aux élèves de redessiner les couvertures.

I ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS

Note disciplinaire, pp. 33 - 34



Point d'attention || Durant toute cette étape, veiller à noter toutes les questions, réactions et réflexions des élèves. Il est possible que certaines réactions, questions, réflexions portent sur d'autres notions que celles abordées et poursuivies par la séquence (égoïsme, partage, solidarité, etc.). Il est important de valoriser tous les étonnements/le questionnement des élèves. Une partie de ceux-ci peut d'ailleurs être exploitée ultérieurement (par exemple, dans le cadre de la séquence P2, « Imaginer des possibilités pour s'entraider et solliciter de l'aide pour soi et les autres »). Il s'agit, néanmoins, dans le cadre de cette séquence, de veiller à focaliser les élèves sur la tension mensonge/vérité.

- **Poser la question aux enfants :** « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent, vous semblent bizarres, dans cette histoire ? Lesquelles ? Pourquoi ? »

Exemples de questions de relance

- Bibi a-t-il raconté la vérité à ses amis ?
- À votre avis, pourquoi Bibi ment-il à ses amis ?
- Les amis de Bibi voient-ils ou entendent-ils l'ogre, le géant et le colosse arriver ?
- À votre avis, pourquoi ses amis le croient-ils ?
- Pour quelles raisons Bibi ment-il de nouveau à la fin de l'histoire ?
- Y a-t-il un moment dans l'histoire où Bibi dit la vérité ?
- Avait-il choisi/avait-il envie de dire la vérité ?

Pour aller plus loin si la dynamique du groupe et de la discussion le permet...

- L'ogre, le géant et le colosse existent-ils vraiment ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
- Est-ce qu'inventer une histoire, c'est mentir ?
- Est-ce que l'auteur nous ment quand il invente une histoire ?
- ...



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...), prévoir que l'élève puisse y ajouter l'ensemble du questionnement de la classe (tableau synthétique réalisé par l'enseignant(e), photographie du tableau...).

■ ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER PAR IDENTIFICATION ET EXEMPLIFICATION



Environ 50'

Note disciplinaire, pp. 34 - 35

- **Présenter plusieurs situations aux élèves,** dans lesquelles la question du mensonge ou du rapport à la vérité se pose. Interroger les élèves pour les amener à se positionner.
- **Expliciter qu'il s'agit d'un moment pendant lequel ils/elles vont réfléchir sur ce qu'ils/elles entendent par « mentir ».**
- **Veiller à demander aux élèves d'expliquer les raisons de leur prise de position.**
Est-ce que c'est mentir quand...

- On invente une histoire ?

Exemple

- « Papa invente chaque soir une histoire qu'il me raconte pour m'aider à m'endormir ».
- À votre avis, est-ce que papa ment ? Pourquoi ?
- On triche ?

Exemple

- « Madame a félicité Nino pour sa bonne évaluation alors qu'il a triché ».
- Est-ce que Nino ment ? Pourquoi ?
- On ne raconte pas un secret qu'on nous a confié ?

Exemple

- « Hatem m'a demandé de ne raconter à personne qu'il était amoureux de Fanny. Quand Fanny m'a posé la question, j'ai répondu que je n'en savais rien ».
- Est-ce que je mens à Fanny ? Pourquoi ?
- On ne dit pas la vérité quand on nous la demande ?

Exemple

- « Alexia a vu que Nino avait triché. Elle n'en parle à personne ».
- Alexia ment-elle ? Pourquoi ?

- On ne dit pas la vérité pour ne pas blesser quelqu'un ?

Exemple

- « Je trouve que le nouveau pull de mon copain Noé est très moche. Quand il me demande comment je le trouve, je lui réponds qu'il est très beau ».
- Est-ce que je mens à Noé ? Pourquoi ?

- On se trompe, on commet une erreur ?

Exemple

- « Quand monsieur demande à Charlie combien font trois plus quatre, Charlie donne une mauvaise réponse ».
- Est-ce que Charlie ment ? Pourquoi ?



Trace || Au cahier, en dictée à l'adulte, demander aux élèves de compléter l'affirmation : « Pour moi, on ment quand on... »

I ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION VIA UNE DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE



Environ 50'

Note disciplinaire, pp. 36, 39 - 40

- **Rappeler les éléments de la réflexion collective** (trace activité 2) **et de la réflexion individuelle** (trace activité 3).
- **Initier une discussion à visée philosophique** à partir de la question suivante : « Doit-on toujours dire la vérité ? »

Exemples de questions à poser pour nourrir la discussion

- Y a-t-il des moments où l'on n'est pas obligé de dire la vérité ?
- Doit-on dire la vérité à tout le monde ?
- Y a-t-il des situations dans lesquelles c'est mieux de mentir que de dire la vérité ?
- Arrive-t-il de mentir pour ne pas blesser les autres ?
- Arrive-t-il qu'on mente pour de bonnes raisons ?
- Est-ce possible de ne jamais mentir ?
- Est-ce possible de toujours dire la vérité ?
- Que se passerait-il si personne ne disait jamais la vérité ?



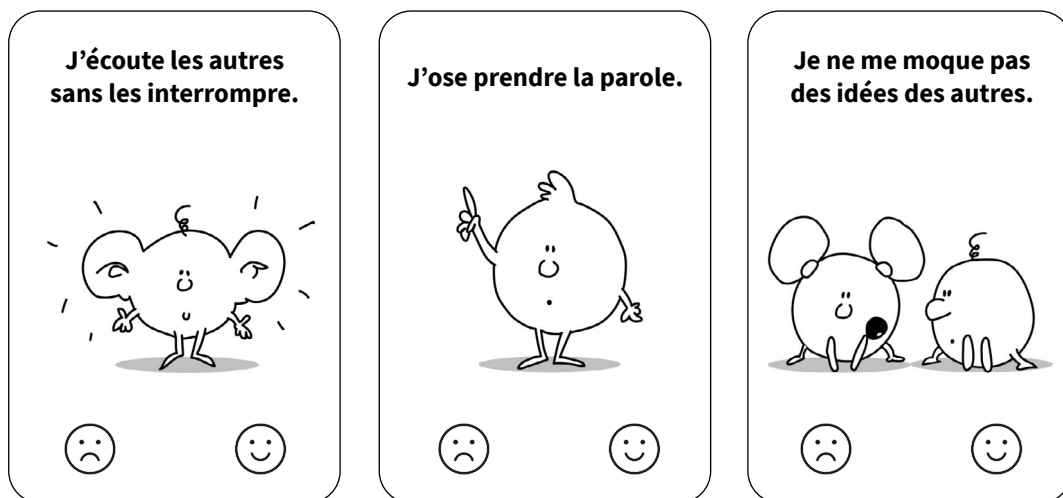
Trace || Proposer un retour réflexif sur le déroulement de la discussion à visée philosophique.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont recevoir trois cartes.
- Sur chacune des cartes figure un dessin qui représente une règle de la discussion à respecter. Demander à chaque élève de réfléchir afin d'évaluer s'il/elle pense avoir respecté ou non la règle représentée. Ensuite, colorier l'émoticône qui correspond à sa réflexion.



Consigne || Sur chacune des cartes que je vous distribue, coloriez l'émoticône qui sourit si vous pensez que vous avez respecté la règle et l'émoticône qui ne sourit pas si vous pensez que vous ne l'avez pas respectée. Ensuite, découpez et collez les trois cartes au cahier.

Exemple de cartes



Évaluation || Il s'agit de proposer une première forme d'autoévaluation des processus de discussion sans passer par une grille d'observation/tableau à double entrée, parfois difficilement lisible pour les élèves de première année.

1. Assurer la cohérence de sa pensée en énonçant une préférence sur le concept « beau »

(p. 124)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC44	Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier - exemplifier le concept « beau ».
	Contenus Savoir-faire	Attendus
EPC45	Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Illustrer une idée par un exemple approprié.
EPC46	Distinguer faits, normes, valeurs.	Énoncer une préférence.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC47	Assurer la cohérence de sa pensée.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
ECA 18	Observer de manière multisensorielle. Regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier.	- Observer : - des lieux culturels ; - des éléments du patrimoine local ; - des œuvres et objets de culture.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.

Développer une pensée critique et complexe.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Contribuer à l'instauration d'un **climat de classe** favorable aux apprentissages.

|| p.22

Note disciplinaire

Inscrire le travail de **conceptualisation** progressif autour du beau dans la logique spiralaire du référentiel.

|| pp.32, 34 - 35



I ACTIVITÉ N° 1

SUSCITER L'ÉTONNEMENT VIA UN APPORT DES ÉLÈVES

« JE PRÉSENTE À LA CLASSE UNE CHOSE QUE JE TROUVE BELLE »



Environ 30'

Note disciplinaire, pp. 32 - 33



Mise en contexte || Ce type d'activité, dont le point de départ est l'élève et son ancrage personnel dans la réalité constitue non seulement un support déclencheur d'étonnement, mais également un support d'engagement dans les apprentissages (Repères méthodologiques généraux, p. 22).

- **Demander à chaque élève d'apporter en classe une chose** (objet, vêtement, musique, etc.) **qu'il trouve belle.**
- **Placer les élèves en cercle afin que chacun puisse se voir.**
- **Demander à chaque élève de présenter oralement son apport et d'expliquer son choix à la classe.**



Consigne || Chacun à votre tour, vous allez présenter votre apport et expliquer aux autres pourquoi vous le trouvez beau. Essayez de donner au moins deux raisons.

Par exemple

- « J'ai choisi d'apporter...
Je le/la trouve beau/belle parce que..... et parce que..... »



Point d'attention || Durant l'activité, l'enseignant(e) veille à noter toutes les raisons évoquées qui émergent des présentations des élèves. Dans un premier temps, il s'agit de consigner ces raisons afin de lui permettre de préparer l'étape suivante de la séquence.

I ACTIVITÉ N° 2

RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS



Environ 20'

Note disciplinaire, pp. 33 - 34



Point d'attention || Il ne s'agit pas d'établir des critères de jugement esthétique (ce qui est beau et ce qui ne l'est pas) mais d'établir qu'il existe des critères de jugement de goûts/de préférences (cela me plaît parce que.../cela ne me plaît pas parce que...).

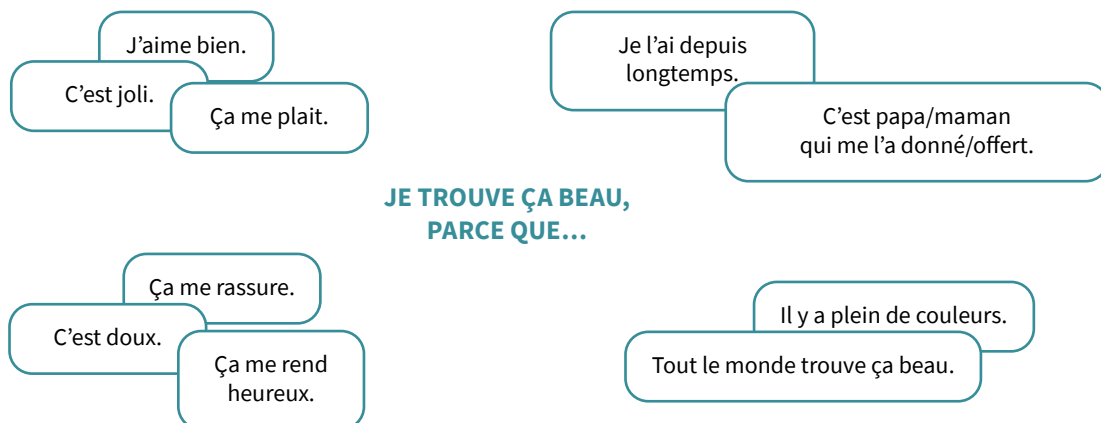
- **Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont retenu de l'activité 1.**
- **Expliquer aux élèves que le/la titulaire a noté toutes les raisons** de trouver quelque chose « beau » évoquées lors de la dernière séance.



Expliciter || Par la phase d'apport, montrer aux élèves la diversité des raisons invoquées lors de leurs présentations. Faire prendre conscience des enjeux scolaires de la tâche (commencer une démarche de réflexion), au-delà du moment de partage vécu (plaisir d'apporter un objet). Veiller cependant à ne pas dévoiler la co-construction et le dispositif de conceptualisation qui vont suivre, pour laisser aux élèves la possibilité de s'étonner et se questionner.

- **Noter au tableau** les raisons invoquées lors de l'activité 1, sous forme de carte mentale, en veillant à éviter les redondances.

Exemple de carte mentale rendant compte des découvertes de l'activité 1



- **Demander aux élèves si toutes les raisons évoquées se trouvent bien au tableau.**
- **Demander aux élèves si quelque chose les étonne/questionne** à propos de la carte mentale au tableau. Noter les éventuelles réactions pour pouvoir les prendre en compte le cas échéant lors de l'activité 3.



Trace || Penser à photographier cette carte mentale afin de la faire figurer dans le cahier/classeur/journal philo des élèves.

ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER PAR IDENTIFICATION ET EXEMPLIFICATION



Environ 30'

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



Point d'attention || Présenter aux élèves des situations dans lesquelles le concept (beau) est abordé sous les différentes dimensions qu'il recouvre. L'objectif est de nourrir/enrichir la conceptualisation commencée lors de l'activité 2.

- **Présenter les situations suivantes aux élèves.** Montrer les visuels et lire avec eux le texte qui correspond.

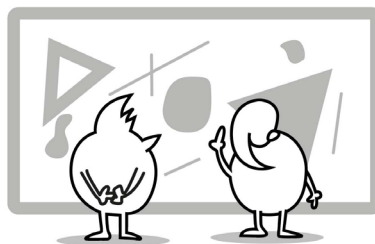


Consigne || Que voyez-vous sur ces images ? Que racontent-elles ? Qu'en pensez-vous ?

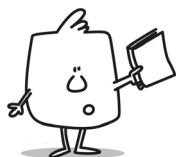
J'adore mon nouveau t-shirt, même si
tout le monde le trouve moche !



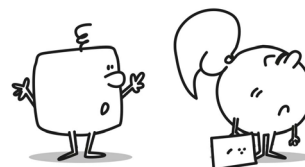
- Je ne vois pas ce qu'il y a de beau
dans ce tableau...
- Moi, je le trouve magnifique !



Walid et Nina trouvent que
cette histoire est belle alors que Sofiane
et Robin la trouvent nulle...
Du coup, je ne sais pas quoi en penser !



Ton dessin ne me plaît pas, mais
je n'ai pas dit qu'il n'était pas beau !



Exemples de questions de relance

- Peut-on trouver beau quelque chose que les autres trouvent laid ?
- Et inversement ?
- Une même chose peut-elle être belle pour certains et laide pour d'autres ? Pourquoi ?
- Existe-t-il des choses que TOUT le monde trouve belles ?
- Est-ce que toutes les choses belles se ressemblent ? Pourquoi ?
- Existe-t-il des choses que TOUT le monde trouve laides ?
- Est-ce que toutes les choses laides se ressemblent ? Pourquoi ?

■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION SOUS FORME D'UNE ACTIVITÉ CRÉATIVE

Note disciplinaire, p. 36



Environ 20'



Point d'attention || L'objectif de cette activité est de permettre le retour réflexif des élèves sur le cheminement de la pensée de la classe.

- **Construire une affiche** pour la classe sur laquelle figurent trois colonnes.

Ce que la classe pensait	Ce que la classe a découvert	Les questions que la classe se pose encore
Reprendre les éléments présents dans la carte mentale de l'activité 2.	Se baser sur les réponses apportées lors de l'activité 3.	Permettre aux élèves de poursuivre leur réflexion personnelle.
Ex. C'est beau parce que j'aime bien.	Ex. Ce que je trouve beau n'est pas beau pour tout le monde.	Ex. Existe-t-il des objets, des choses, des paysages, etc. que TOUT LE MONDE trouve beaux/pas beaux ?



Expliciter || Expliquer aux élèves que cette activité permet de réfléchir au cheminement effectué par la pensée de la classe depuis le début de la séquence. En partant de ce qu'ils/elles savaient/expérimentaient, ils/elles ont enrichi leur pensée grâce aux apports de la conceptualisation. Ils/elles ont ensuite découvert que l'on peut soumettre le concept de « beau » à des questionnements supplémentaires. Ceux-ci interviendront dans la suite de leur parcours scolaire.



Trace || Prévoir une façon de reproduire ce tableau sur une feuille au cahier/classeur/journal philo...

2. Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste

(pp. 124, 126)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC44	Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier - exemplifier le juste (et l'injuste).
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC66	Reconnaître l'égalité devant la loi.	Distinguer le juste et l'injuste pour soi et pour autrui à l'aide d'exemples.
	Contenus Compétences	Attendus
EPC50	Prendre position de manière argumentée.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC70	Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Développer une pensée critique et complexe.

Apprendre à apprendre.

Se connaître et s'ouvrir aux autres.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Proposer une **trace sous forme d'exercice collectif** au cahier.

|| p. 20

Note disciplinaire

Travailler des **concepts en tension**.

|| pp. 34 - 35



Environ 25'

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT VIA UNE SITUATION-PROBLÈME

Note disciplinaire, p. 32 - 33



Mise en contexte || La situation-problème à travers laquelle les élèves devront prendre position permet de les préparer à la pratique future du dilemme moral et aux activités de clarification de valeurs (Note disciplinaire, p. 33). Ce type de dispositif permet également de commencer à poser les prémisses de l'argumentation.



Point d'attention || La situation présentée ici propose de travailler le concept par le prisme de la justice sociale (tension égalité >< équité).

- **Expliquer aux élèves qu'on va leur énoncer une situation à propos de laquelle ils seront invités à se questionner.**

« C'est l'heure de la récréation, l'instituteur/institutrice constate que certains enfants n'ont pas de collation. Il/Elle ouvre une armoire et annonce qu'il/elle va distribuer des biscuits aux enfants qui n'en ont pas. »

Voyant cela, Lou dit à l'instituteur/l'institutrice :

- « Si vous donnez un biscuit à certains enfants, vous devez en donner un à tout le monde sinon, ce n'est pas juste. »

Nina répond :

- « Moi, j'ai déjà une collation, je n'en ai pas besoin. Si j'en ai deux, ce n'est pas juste pour ceux qui n'en ont qu'une. »

- **Demander aux élèves s'ils/elles ont bien compris la situation exposée.** Répéter si nécessaire.



Point d'attention || À ce stade, il est possible que certains élèves demandent d'éclaircir des éléments non précisés dans le récit. Dans ce cas, il est important de répondre aux élèves que la situation ne le précise pas (« on ne le dit pas ») et qu'ils/elles doivent réfléchir uniquement sur ce qu'on leur a énoncé.

Exemples de questions possibles de la part des élèves

- Est-ce que les biscuits sont bons ?
- Est-ce qu'on a le droit d'échanger sa collation contre un biscuit ?
- Est-ce qu'on peut partager sa collation ?
- Est-ce qu'il y a assez de biscuits pour tout le monde ?



Point d'attention || Toujours dans l'objectif de préparer les élèves au dilemme moral, il s'agit de les confronter au choix entre deux propositions, uniquement sur base des éléments donnés, sans possibilités de troisième voie.

- **Demander aux élèves ce que devrait faire l'instituteur/institutrice. Expliquer aux élèves qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.** Placer, de part et d'autre du tableau, deux illustrations représentant respectivement Lou et Nina. Ensuite, demander aux élèves de venir au tableau se placer sous le personnage (Lou ou Nina) qui incarne leur prise de position.



Consigne || À votre avis, que devrait faire l'instituteur/institutrice ? Suivre ce que dit Lou ou suivre ce que dit Nina ? Quand vous avez pris votre décision, allez vous placer au tableau, sous l'image du personnage qui correspond à votre choix.



Environ 25'

I ACTIVITÉ N° 2 SE POSITIONNER/COMMENCER À ARGUMENTER



Point d'attention || Dans cette activité, il s'agit de recueillir, non pas un étonnement ou un questionnement, mais plutôt un positionnement. L'objectif est de donner aux élèves l'occasion de s'exercer à argumenter.

- Une fois qu'ils/elles sont positionné(e)s au tableau, demander aux élèves d'expliquer leur choix et indiquer au tableau les éléments (raisons/arguments) avancés.
- Noter les raisons invoquées sous le personnage (Lou ou Nina) correspondant.

Exemples de raisons invoquées

- C'est plus juste de donner une collation à ceux qui n'en ont pas.
- Si on donne une collation à ceux qui en ont déjà, ils en auront deux et les autres une seule.
- C'est mieux de donner un biscuit à ceux qui en ont vraiment besoin.
- Si on donne à un élève, il faut donner la même chose aux autres.
- Normalement, on doit avoir une collation.
- C'est pas juste que certains aient une collation meilleure que d'autres.

Exemple de tableau

 Lou	Qu'est-ce qui est JUSTE ? 	 Nina
Exemples de raisons : - Si on donne un biscuit à un élève, il faut donner la même chose aux autres. - Normalement, on doit avoir une collation. - C'est pas juste que certains aient une collation meilleure que d'autres.		- C'est plus juste de donner une collation à ceux qui n'en ont pas. - C'est mieux de donner une collation à ceux qui en ont besoin. - ...

- Demander aux élèves si certains désirent changer de côté après avoir entendu les arguments des autres. Si tel est le cas, demander à ces élèves les raisons pour lesquelles ils ont changé d'avis.
- Garder une trace du tableau pour l'activité de conceptualisation.

■ ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



- Poser oralement les questions permettant de faire émerger le concept « juste ».

Exemples de questions

- Est-ce qu'on est tous d'accord sur ce qui est juste ?
- Lequel des deux personnages trouve que ce qui est juste, c'est donner la même chose à tout le monde ?
- Lequel des deux personnages pense qu'il faut donner à ceux qui en ont besoin ?
- Est-ce qu'on pourrait se mettre d'accord sur ce qui est juste ? Comment ?
- Est-ce qu'on est obligé de se mettre d'accord sur ce qui est juste ? Pourquoi ?
- Si on n'arrive pas à se mettre d'accord, qui décide de ce qui est juste ? Pourquoi ?

- Au tableau, noter les réponses des élèves sous forme d'attributs du concept discuté (Note disciplinaire, pp. 33 - 34).

Exemple de tableau :



Lou



Nina

- Si on donne un biscuit à un élève, il faut donner la même chose aux autres.
- Normalement, on doit avoir une collation.
- C'est pas juste que certains aient une collation meilleure que d'autres.
- ...

Qu'est-ce qui est

JUSTE
ou
INJUSTE ?



- C'est plus juste de donner une collation à ceux qui n'en ont pas.
- C'est mieux de donner une collation à ceux qui en ont besoin.
- ...

Nous pensons que

- Ce qui est **JUSTE**, c'est de donner la même chose à tout le monde.
- Ce qui est **INJUSTE**, c'est de ne pas donner la même chose à tout le monde.

Nous pensons que

- Ce qui est **JUSTE**, c'est de donner à ceux qui en ont besoin.
- Ce qui est **INJUSTE**, c'est que chacun n'ait pas ce dont il a besoin.



Point d'attention || Penser à prévoir une trace de la conceptualisation à pouvoir accrocher en classe pour la suite de la séquence et à pouvoir coller au cahier/journal philosophique (Note disciplinaire, p.35).

■ ACTIVITÉ N° 4

PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION

SOUS FORME D'ACTIVITÉ D'IDENTIFICATION



Environ 50'

- Sous la forme d'une feuille d'exercices, proposer de nouvelles situations aux élèves et leur demander de se positionner sur ce qu'ils trouvent juste/injuste en justifiant leur position en fonction de l'argument d'égalité ou de l'argument d'équité. Chaque situation est à traiter en collectif et fait l'objet de discussions.



Consigne || Pour chaque situation, colorions Lou si la personne pense que tout le monde doit avoir la même chose, colorions Nina si la personne pense que chacun doit recevoir selon ses besoins.

Exemple de feuille d'exercices à réaliser en collectif

Colorie **Lou** si la personne pense que **tout le monde doit avoir la même chose**, colorie **Nina** si la personne pense **que chacun doit recevoir selon ses besoins...**

Il/elle pense
comme LOU

Il/elle pense
comme NINA

À table, papa me sert toujours plus de pâtes qu'à mon petit frère de trois ans. Papa dit que c'est juste parce que je suis plus grand.



Maman prépare les sachets de bonbons pour mon anniversaire. Pour être juste, elle vérifie qu'il y a bien le même nombre de bonbons par sachet.



Pour la dictée, Alex doit apprendre dix mots alors que Clara doit en apprendre quinze. Monsieur dit que c'est juste parce que chacun a le droit d'apprendre à son rythme.



En dépassement, si le groupe le permet

Fatou a été malade pendant trois jours. Quand elle revient à l'école, madame lui dit de se remettre en ordre pendant la récréation. Fatou trouve que ce n'est pas juste parce qu'elle ne peut pas aller jouer comme les autres.



Il fait froid dehors. Juliette a un rhume, elle a le droit de rester à l'intérieur pendant la récréation alors que les autres élèves doivent aller dans la cour. Farid trouve que ce n'est pas juste.



Trace || Coller/joindre la feuille d'exercices au cahier/journal de philosophie et citoyenneté.



Point d'attention || Pour aller plus loin dans la démarche, chaque situation proposée peut faire l'objet d'une discussion collective afin d'approfondir le concept visé.

- **Demander aux élèves d'inscrire au cahier leur réflexion individuelle.**

« Dans la vie de tous les jours, je pense souvent comme... que... »



Explicit || Prévoir un retour sur l'ensemble des démarches mentales mises en œuvre pendant la séquence et sur la réflexion menée par la classe. L'important est de ne pas clore la séquence sans en avoir fait apparaître le fil rouge.

3. Imaginer des possibilités pour s'entraider et solliciter de l'aide pour soi et les autres

(p. 127)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC78	Entraide-coopération.	Identifier - exemplifier la notion d'entraide.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC79	Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC81	S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité de coopération.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.

Apprendre à apprendre.

Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Favoriser un **climat de classe engageant** par la coopération.

|| p. 22

Note disciplinaire

S'inscrire dans **la logique spiralaire** du référentiel.

|| p. 32

Recueillir l'étonnement à partir d'une activité de coopération.

|| pp. 33 - 34



MISE EN CONTEXTE

Aborder la notion d'entraide permet d'installer les prémisses nécessaires au travail du concept « solidarité » qui apparaît plus tard dans la scolarité des élèves (voir Note disciplinaire spiralaire).

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT VIA UNE EXPÉRIENCE LUDIQUE ET COOPÉRATIVE



Note disciplinaire, pp. 32 - 33



Point d'attention || L'objectif de cette activité est faire vivre une expérience afin de la questionner par la suite. Dès lors, il est important de ne pas mentionner la notion d'entraide ou de coopération aux élèves (par exemple, dans un titre). Ils seront amenés à la découvrir à travers l'activité présentée.

Matériel

- ciseaux, colle, crayons de couleur, feutres de couleur.
- feuille cupcakes
- feuille ingrédients

- Distribuer à chaque élève une feuille « cupcakes » et une feuille « ingrédients ».



Consigne || Réalisez chacun trois cupcakes aussi appétissants que possible. Vous avez cinq minutes pour découper chaque case « cupcakes » et coller, sous chaque cupcake, les ingrédients nécessaires à leur fabrication. Vous devez également les colorier et les décorer.

- Rappeler régulièrement le temps restant aux élèves.
- À la fin du temps imparti, effectuer une première mise en commun et constater que la plupart des élèves n'ont pas terminé l'activité. Proposer aux élèves de recommencer l'activité, cette fois, en duo.



Consigne || Vous allez réaliser la même activité, mais cette fois, vous serez deux.



Point d'attention || Ne pas insinuer ou laisser transparaître aux élèves qu'il serait plus efficace de s'organiser au préalable.

- À la fin du temps imparti, réaliser une seconde mise en commun et constater les résultats.



Trace || À la fin de l'activité, demander à chaque élève de coller au moins un cupcake au cahier/journal philo pour se remémorer l'activité. Écrire, éventuellement, quelques mots ou une courte phrase pour décrire celle-ci.



Point d'attention || Dans une optique plus créative ou plus adaptée aux élèves qui ont besoin de manipuler, réaliser l'activité avec de la pâte à modeler ou un jeu numérique de type coopératif.

I ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS



Note disciplinaire, pp. 33 - 34

- Demander aux élèves comment ils ont vécu l'activité, ce qu'ils en ont retenu, ce qui les a étonnés.

Exemples de questions de relance

- Est-ce que vous avez préféré réaliser l'activité seul ou à deux ? Pourquoi ?
- Avez-vous réalisé plus de cupcakes à deux que quand vous étiez tout seul ?
- Pour quelles raisons ?
- Auriez-vous été plus rapides à trois ? Pourquoi ?
- Est-ce toujours plus facile quand on est nombreux à réaliser une tâche ? Pourquoi ?
- Est-ce que c'était difficile de se répartir le travail ? Pourquoi ?



Expliciter || Faire prendre conscience des enjeux scolaires de la tâche (commencer une démarche de réflexion), au-delà de l'aspect ludique. Veiller cependant à ne pas dévoiler la co-construction et le dispositif de conceptualisation qui vont suivre, pour laisser aux élèves la possibilité de s'étonner et se questionner.

I ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À GÉNÉRALISER LA NOTION D'ENTRAIDE VIA UN ALBUM DE LITTÉRATURE JEUNESSE



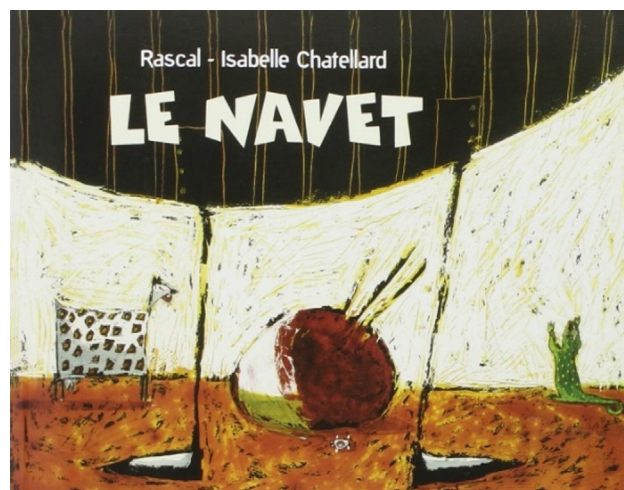
Environ 50'

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



FLSco || Avant la lecture, veiller à vérifier que le vocabulaire spécifique (par exemple, le mot « navet ») est bien compris par tous les élèves.

- Lire l'album « **Le navet** » d'Isabelle Chatellard & Rascal.
- Faire émerger la notion d'entraide et s'assurer de la compréhension commune du sens global de l'histoire via une série de questions qui permettent aux enfants de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots.
- Essayer de s'en tenir aux faits et d'éviter ce qui relève des ressentis. Expliciter la démarche aux élèves.



CHATELLARD, I & RASCAL, (2002). École des Loisirs.

Exemples de questions de compréhension

- Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?
 - Quel est le problème/la difficulté de Puce au début de l'histoire ?
 - Que fait-elle pour le/la régler ?
 - Que demandent les animaux en échange de leur aide ?
 - Qui peut m'expliquer ce qu'il se passe à la fin de l'histoire ?
 - Ours aurait-il pu réaliser la soupe tout seul ?
- Établir un parallèle avec l'expérience vécue lors de l'activité 1 et questionner la notion d'entraide, y compris dans ses limites éventuelles.

Exemples de questions

- Ce qu'il se passe dans l'histoire de Puce, est-ce la même chose que ce que vous avez vécu avec les cupcakes ? Pourquoi ?
- Puce aurait-elle pu ramener la graine toute seule ? Pourquoi ?
- Et vous, auriez-vous pu réaliser les trois cupcakes tout seuls ? Pourquoi ?
- Comment Puce et ses amis se répartissent-ils le travail ?
- Et vous, comment vous êtes-vous réparti le travail ?
- Est-ce que si on s'entraide, on est certain(e)s de réussir ? Pourquoi ?
- À votre avis, Puce est-elle parvenue à ce qu'elle voulait faire au départ ?
- Et ses amis, que voulaient-ils au départ ? L'ont-ils obtenu ?
- Et vous, dans l'activité des cupcakes, avez-vous réussi à réaliser ce que vous vouliez faire ?
- Puce demande-t-elle de l'aide aux autres ?
- Les autres acceptent-ils de l'aider sans discuter ? Auraient-ils pu dire non ? Pourquoi l'aident-ils ?
- Est-on obligé d'aider quelqu'un qui nous le demande ? Pourquoi ?
- Dois-je attendre que quelqu'un me le demande pour l'aider ? Pourquoi ?



Environ 50'

I ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION

Note disciplinaire, p. 36



Expliciter || À ce stade, expliciter aux élèves qu'ils ont réfléchi à la notion d'entraide au départ d'une expérience puis d'une lecture. Il est désormais temps de voir comment cette réflexion peut être mise en lien et en application avec leur quotidien à l'école (en classe et/ou dans la cour).

- **Réfléchir et discuter ensemble pour établir les situations dans lesquelles on peut avoir besoin d'aide à l'école** (en classe et/ou dans la cour).
- **Réfléchir et discuter ensemble** pour établir comment aider ceux et celles qui manifestent avoir besoin d'aide.



Trace || Il importe de garder des traces de ces réflexions au tableau pour le groupe afin de faciliter la suite de l'activité : mots-clés, courtes phrases...

- **Créer un panneau pour la classe** reprenant l'ensemble des découvertes et des réflexions. Il permettra par la suite aux élèves de demander de l'aide quand ils en ont besoin.



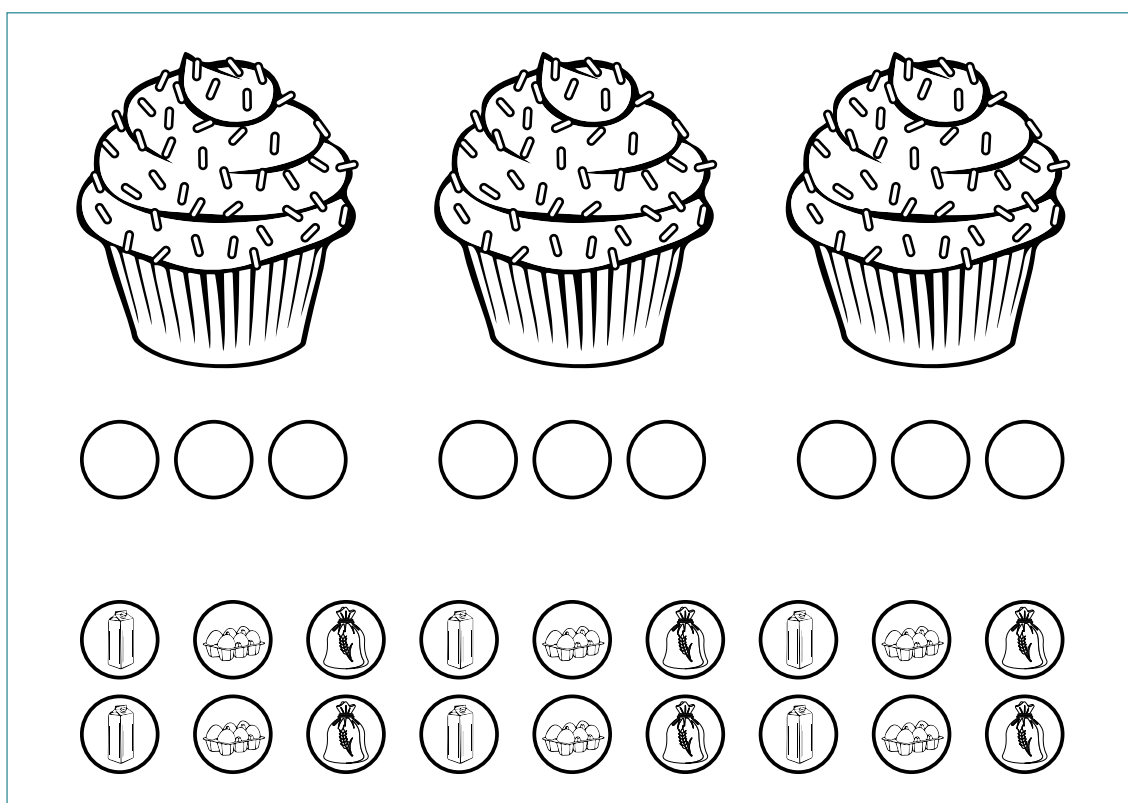
Consigne || Nous allons réaliser un panneau, pour toute la classe, sur lequel nous allons nommer et illustrer les situations, en classe et dans la cour, dans lesquelles nous pouvons demander de l'aide, et à qui la demander lorsque nous en avons besoin.



Point d'attention || Veiller à mettre en évidence des situations d'aide variées afin de concerner tous les élèves de la classe. Cela participe autant à l'instauration d'un climat de classe engageant qu'au développement des autonomies (voir Repères méthodologiques généraux).



Trace || En plus d'afficher le panneau en classe pour l'ensemble du groupe, prévoir une trace individuelle (par exemple une photo de l'affiche) que chaque élève pourra conserver au cahier/journal philo.



Activité imaginée et mise en œuvre dans la classe de Macha Connor.

4. Identifier et exemplifier des indices de la multiculturalité dans notre quotidien

(p. 125)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC60	Culture(s)/multiculturalité.	Identifier - exemplifier la diversité des cultures.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC63	Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC64	S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
FHGES	Le lien social.	Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité, en observant des ressemblances / différences de comportements acceptés ou pas au sein de l'école et dans l'environnement proche.
	Contenu Compétence	Attendu
ECA 91	Créer collectivement et/ou individuellement.	Imaginer et réaliser une production plastique individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.

Développer une pensée critique et complexe.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Créer une **trace collective** à travers une activité de coopération.

Favoriser un **climat de classe engageant** par une activité de coopération.

Évaluer sur base de critères et d'indicateurs préétablis.

Note disciplinaire

Recueillir l'étonnement à travers une activité créative.

Conceptualiser par généralisation.

|| p. 20

|| p. 22

|| p. 25

|| pp. 33 - 34

|| pp. 34 - 35

I ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT VIA UNE ACTIVITÉ CRÉATIVE

Note disciplinaire, pp. 32 - 33



Environ 30'



Point d'attention || Lors de cette activité, il s'agit de mettre en évidence ce qui est semblable dans la diversité et ce qui est divers dans la similitude. Aussi, il est important que les élèves effectuent individuellement les mêmes gestes de manière répétitive et utilisent le même matériel (crayons gris et de couleur uniquement) pour réaliser l'activité suivante.

Matériel

- Feuille sur laquelle figure un tableau vierge de neuf cases identiques
- Crayon gris et crayons de couleur

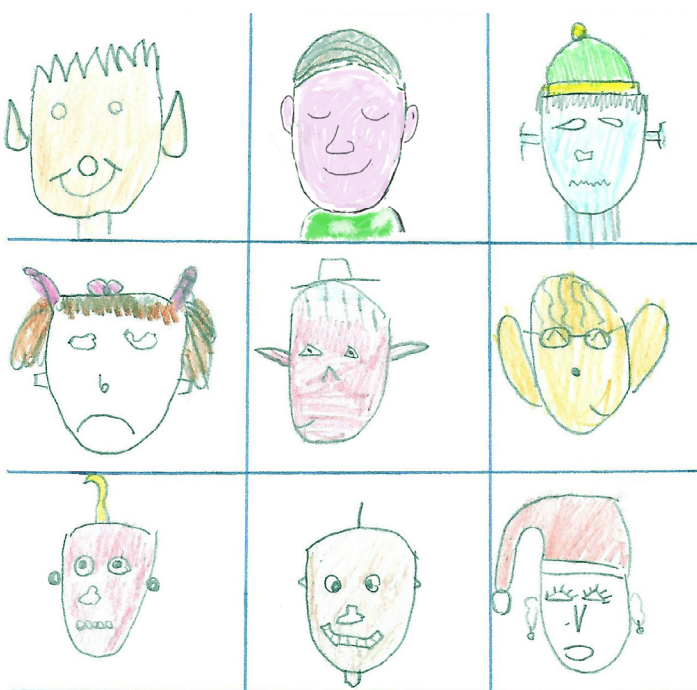


Point d'attention || Le nombre de cases proposées peut varier en fonction du contexte et des besoins de classe.

- Distribuer le tableau vierge à chaque élève.
- Expliquer aux élèves qu'une série de consignes successives va leur être énoncée pour dessiner des visages dans les cases du tableau. Chaque tâche doit être réalisée au fur et à mesure et dans l'ordre énoncé. Entre chaque tâche, veiller à laisser le temps nécessaire à la réalisation de la consigne.
- Tracer un U dans chaque case du tableau. Dessiner deux yeux dans chaque U.
Préciser que toutes les paires d'yeux doivent être différentes et que les élèves peuvent utiliser des couleurs.
- Répéter la consigne pour le nez, la bouche, les oreilles, les cheveux, le chapeau, la couleur de la peau.
- Au tableau, réaliser les tâches en même temps que les élèves sur un seul U, à titre d'exemple.



Consigne || Nous allons dessiner des visages dans les cases du tableau. Je vais vous donner une série de consignes. Attention, vous allez devoir les réaliser au fur et à mesure et dans l'ordre dans lequel je vous les annonce. Voici la première : Dessinez un grand « U » dans chaque case du tableau. Ensuite, dessinez dans chaque « U » une paire d'yeux. Attention, chaque paire d'yeux doit être différente ! Etc.



Exemple de réalisation d'élève.
Activité imaginée dans la classe
de Macha Connor



Environ 20'

I ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS

Note disciplinaire, p. 33 - 34

- **Former des groupes de quatre ou cinq élèves.** Leur demander d'observer les dessins des autres.
- À partir de cela, **questionner les enfants sur ce qui les étonne, les questionne, les interpelle.**

Exemples de questions à poser

- Qui peut m'expliquer ce qu'on vient de faire ?
 - Est-ce que quelque chose vous étonne/vous questionne/vous interpelle quand vous observez tous les visages ?
 - Était-ce difficile de dessiner neuf paires d'yeux/nez/bouches/etc. différents ?
 - Dans tous les visages qu'on a dessinés, y en a-t-il qui se ressemblent ? Pourquoi ?
 - Sont-ils tous différents ? Pourquoi ?
 - ...
- Si cela n'a pas encore émergé, **faire constater aux élèves la présence d'éléments identiques** dans leurs dessins (présence d'yeux, de nez, de bouche, etc.).
 - **Formuler avec les élèves une phrase récapitulative** qui résume ce constat et faire noter celle-ci sur la feuille.

Exemples de phrases à noter

- Tous les visages sont différents, mais tous les visages ont deux yeux, un nez, une bouche et deux oreilles.
- Même si je vois des différences, il y a aussi des choses identiques.
- Les visages sont différents, mais ils sont tous constitués des mêmes éléments (yeux, nez, bouche, oreilles...).
- ...



Expliciter || Attirer l'attention des élèves sur les enjeux scolaires de la tâche (commencer une démarche de réflexion), au-delà de l'aspect ludique et créatif. Veiller cependant à ne pas dévoiler la co-construction et le dispositif de conceptualisation qui va suivre, pour laisser aux élèves la possibilité de s'étonner et se questionner.

I ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER PAR IDENTIFICATION ET GÉNÉRALISATION

Note disciplinaire, pp. 34 - 35



Environ 50'

Matériel

- Plusieurs séries de photos placées dans des enveloppes selon les critères permettant d'identifier des modes de vie.

Par exemple

- Une enveloppe « famille » (hétéroparentale, monoparentale, homoparentale, multigénérationnelle, multiethnique, recomposée, etc.).
- Une enveloppe « repas » (famille, seul, devant la télé, avec téléphone portable, etc.).
- Une enveloppe « loisirs » (sports, activité créative, activité culturelle, etc.).
- Une enveloppe « modes de déplacement » (en voiture, à pied, à vélo, en trottinette, etc.).
- Une enveloppe « lecture » (roman, BD, manga, journaux...).
- Une enveloppe « jeu/jouer » (courir dans la cour, jeu de société, jouer dans la nature...).

Différenciation : Si nécessaire, prévoir une série supplémentaire pouvant servir d'exemple afin d'explicitier et de modéliser le passage du particulier au général.

- **Placer à nouveau les élèves en groupes** et distribuer une enveloppe à chaque groupe.
- **Demander aux élèves d'observer ensemble les photos et de discuter entre eux** afin de pouvoir donner un titre général à noter sur l'enveloppe. Préciser que le titre doit correspondre à l'ensemble des photos proposées dans la série.



Consigne || Observez attentivement les photos qui se trouvent dans l'enveloppe. Discutez entre vous et inventez un titre qui correspondrait à toutes les photos de la série. Notez ce titre au crayon sur l'enveloppe.



Point d'attention || La conceptualisation s'effectue ici par le passage du particulier (chaque photo montre...) au général (toutes les photos de la série ont en commun...).

- **Mettre en commun les différentes propositions des groupes.** Interroger les groupes afin qu'ils expliquent, justifient, argumentent leurs titres. Discuter ensemble pour vérifier que tout le monde est bien d'accord sur les titres choisis.



Expliciter || Amener les élèves à constater qu'il existe des différences et des similitudes dans nos modes de vie. Faire le lien avec l'activité 1. Expliciter le passage du particulier (chaque photo, chaque visage dessiné montre...) au général (tous les visages/toutes les photos de la série ont en commun...).



Trace || Il s'agit de construire une trace collective de façon coopérative sous forme de panneau. Sous le titre « Dans la vie, il n'y pas qu'une seule façon de... », rassembler les photos par série/pôle et les nommer (« être en famille », « prendre ses repas », « jouer »...). Penser à prévoir également une trace individuelle de l'activité que l'élève pourra conserver dans le cahier/journal philosophique.



Point d'attention || Il est possible de mener cette activité à différentes échelles au sein de l'école (un degré, plusieurs classes, toute l'école...).

■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION SOUS FORME D'UNE ACTIVITÉ CRÉATIVE



Environ 50'

Note disciplinaire, pp. 36, 37 - 38

- **Rappeler aux élèves les conclusions des observations et des discussions** menées lors des activités 2 et 3.
- **À partir de ces éléments et du panneau collectif (trace de l'activité 3), faire réaliser une fiche individuelle** « Mes habitudes de vie » à l'aide de photos personnelles ou non, de dessins, de collages.



Consigne || À partir de ce que nous avons observé lors des cours précédents, réalise ta propre fiche « Mes habitudes de vie ». Identifie minimum quatre de tes habitudes de vie par un mot/quelques mots et illustre chaque habitude de vie par un dessin, une photo, un collage, selon tes préférences. Attention ! Au moins une des habitudes de vie identifiée et illustrée ne doit pas être présente sur le panneau de la classe.

Exemple de phrase à utiliser pour t'aider à parler de tes habitudes de vie en « Je »

! • Moi,....., dans ma vie, j'ai l'habitude de.....



Évaluation || Évaluer objectivement et précisément une production aussi personnelle peut sembler complexe au premier abord. En choisissant judicieusement les critères et indicateurs d'évaluation et en y réfléchissant avant même de construire la consigne de l'exercice, cela est néanmoins possible.

Exemple de grille d'évaluation critériée

Attendus	Critères	Indicateurs	Appréciations
À la fin de la séquence l'élève sera capable, à partir d'exemples vus au cours et à partir de sa propre expérience de vie...	Critère évalué	Ce que je vais observer (Comment vais-je donner l'appréciation ?)	Points/lettres/A-NA/...
1. D'identifier ses habitudes de vie parmi la pluralité des habitudes de vie du monde qui l'entoure	Pertinence	– Quatre habitudes de vie différentes sont identifiées avec un mot ou un groupe de mots. (1 point par habitude de vie différente de l'élève nommée présente) – Les quatre habitudes de vie identifiées concernent bien l'élève et sont formulées de manière à le faire percevoir (en « je », avec une mention du prénom, en se représentant lui-même...).	/4
	Exactitude	– Les mots ou groupes de mots utilisés désignent bien des habitudes de vie du quotidien (et pas des préférences ou des jugements).	/2
	Originalité	– Au moins une habitude de vie identifiée ne se retrouve pas sur la trace collective construite en classe.	/4
2. D'illustrer par un exemple concret (via le dessin, l'image, le collage...), les habitudes de vie identifiées.	Pertinence	– Chaque habitude de vie est illustrée par une image (ou un dessin, un collage...).	/2
	Originalité	– Chaque habitude de vie identifiée est illustrée par une image (ou dessin, collage...) qui lui correspond.	/4
Total			/20

5. Imaginer des possibilités d'aménager la cour d'école et décider de manière démocratique

(pp. 126, 127)



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus Savoir-faire	Attendus
EPC73	• Construire le cadre du débat.	• Appliquer les règles de la discussion.
EPC74	• Débattre collectivement.	• Formuler des idées en lien avec la discussion.
EPC75	• Débattre collectivement.	• Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.
EPC76	• Décider collectivement.	• Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.
EPC79	• Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	• S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.
EPC80	• Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	• Développer des mondes imaginaires.

	Contenus Compétences	Attendus
EPC70	• Comprendre les principes de la démocratie.	• Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.
EPC77	• S'exercer au processus démocratique.	• S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.
EPC81	• S'inscrire dans la vie sociale et politique.	• Imaginer une possibilité de coopération.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenus Compétences	Attendus
FRALA ECO 5	• Écouter dans une situation d'échanges.	• Lors d'un échange en groupe : – adopter une posture d'écoute attentive ; – respecter les tours et les temps de parole.
FRALA P4	• Prendre la parole en interagissant avec autrui.	• Prendre la parole dans un groupe : – en osant s'exprimer ; – en questionnant ses interlocuteurs ; – en répondant à des questions ; – en respectant les règles de courtoisie.
FMTTN 28	• Aménager un espace de vie.	• Matérialiser, sur une maquette réalisée, des aménagements de cet espace qui répondent à des besoins liés aux utilisateurs et/ou aux activités.
FMTTN29	• Aménager un espace de vie.	• Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins et tiennent compte des contraintes identifiées.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6, 7 ET 8)

Se connaître et s'ouvrir aux autres.

Apprendre à apprendre.

Développer une pensée critique et complexe.

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les démarches mentales liées au dispositif de discussion.

|| p. 19

Développer les autonomies à travers le travail collaboratif/coopératif.

|| p. 21

Différencier en s'appuyant sur les pratiques collaboratives/coopératives.

|| pp. 23 - 24

Évaluer les processus du travail de groupe.

|| p. 25

Note disciplinaire

Conceptualiser à partir d'un objet (cour de récréation).

|| p. 34 - 35

Différencier à partir d'habiletés de pensée propre à la démarche philosophique.

|| p. 37 - 38

(Auto) évaluer le travail de groupe et l'implication personnelle.

|| pp. 39 - 40



MISE EN CONTEXTE

Dans cette séquence, nous proposons la réalisation d'un projet d'aménagement de la cour d'école. Lors des différentes étapes du projet (conceptualisation - imagination - réalisation - discussions - vote - communication), les élèves seront amené(e)s à mobiliser de nombreux contenus présents dans le référentiel, en particulier ceux de la visée 4, liés aux compétences « s'exercer au processus démocratique » et « s'engager dans la vie sociale et politique ».

Différenciation : Cette séquence s'inscrit dans une logique générale de différenciation. Elle favorise la collaboration, les ajustements continus entre pairs, les phases d'explicitations régulières et les moments de retours réflexifs sur les pratiques et procédures mises en place par/pour les élèves (Note disciplinaire, pp. 36 - 37).



I ACTIVITÉ N° 1 CONCEPTUALISER À PARTIR D'UN OBJET - LA COUR DE L'ÉCOLE

Note disciplinaire, pp. 33 - 34



Point d'attention || Dans cette activité, la démarche de conceptualisation porte, non pas sur une notion ou un concept, mais sur un objet du quotidien. Dans ce contexte, la cour d'école offre l'opportunité d'exercer un grand nombre de démarches et d'habiletés propres au cours de philosophie et citoyenneté.

• Annoncer le projet aux élèves.



Consigne || Nous allons réfléchir en groupe à la manière dont nous pourrions aménager notre cour pour l'améliorer. D'abord, nous allons rassembler tout ce que nous savons et ce que nous pensons de notre cour. Ensuite, chaque groupe va imaginer la cour telle qu'il aimerait l'améliorer et en réaliser un plan, une maquette ou un diorama. En fonction des propositions de chaque groupe, nous discuterons tous ensemble afin d'évaluer quelles idées sont possibles à aménager pour améliorer notre cour d'école. Nous choisirons trois idées tous ensemble par vote et nous les formulerons sous forme de propositions. Nous réaliserons un panneau et une maquette/plan/diorama pour présenter ces propositions à la direction et aux autres élèves de l'école.

• Constituer quatre groupes. Dans chaque groupe, désigner un(e) secrétaire.

• Expliquer aux élèves que chaque groupe devra réfléchir et amener des réponses aux questions que vous leur soumettrez. Préciser que c'est au/à la secrétaire de prendre note des réponses du groupe.



Point d'attention || Les quatre groupes et les questions qui leur sont attribuées configurent quatre dimensions distinctes de l'objet, envisagé ici comme concept. La mise en commun de toutes les réponses permettra d'établir une définition conceptuelle collective et coopérative de l'objet traité.

• Questions à distribuer :

Groupe 1 (dimension fonctionnelle de la cour)

- À quoi sert la cour ?
- À quoi pourrait-elle servir d'autre ?
- Qui utilise la cour ?
- Quand utilise-t-on la cour ?
- Si vous pouviez ajouter/changer quelque chose dans la cour, tout ce que vous désirez, qu'est-ce que ce serait ?

Groupe 2 (dimension esthétique de la cour)

- Trouvez-vous que la cour est belle ? Pourquoi ?
- Est-ce important que la cour soit belle ? Pourquoi ?
- Que pourrait-on faire pour la rendre plus belle ?
- Si vous pouviez ajouter/changer quelque chose dans la cour, tout ce que vous désirez, qu'est-ce que ce serait ?

Groupe 3 (dimension politique de la cour)

- Y a-t-il des règles dans la cour ?
- Qui décide des règles de la cour ? Pourquoi ?
- Êtes-vous d'accord avec les règles de la cour ? Pourquoi ?
- Devrait-on changer certaines règles de la cour ? Lesquelles ?
- Si vous pouviez ajouter/changer quelque chose dans la cour, tout ce que vous désirez, qu'est-ce que ce serait ?

Groupe 4 (dimension affective de la cour)

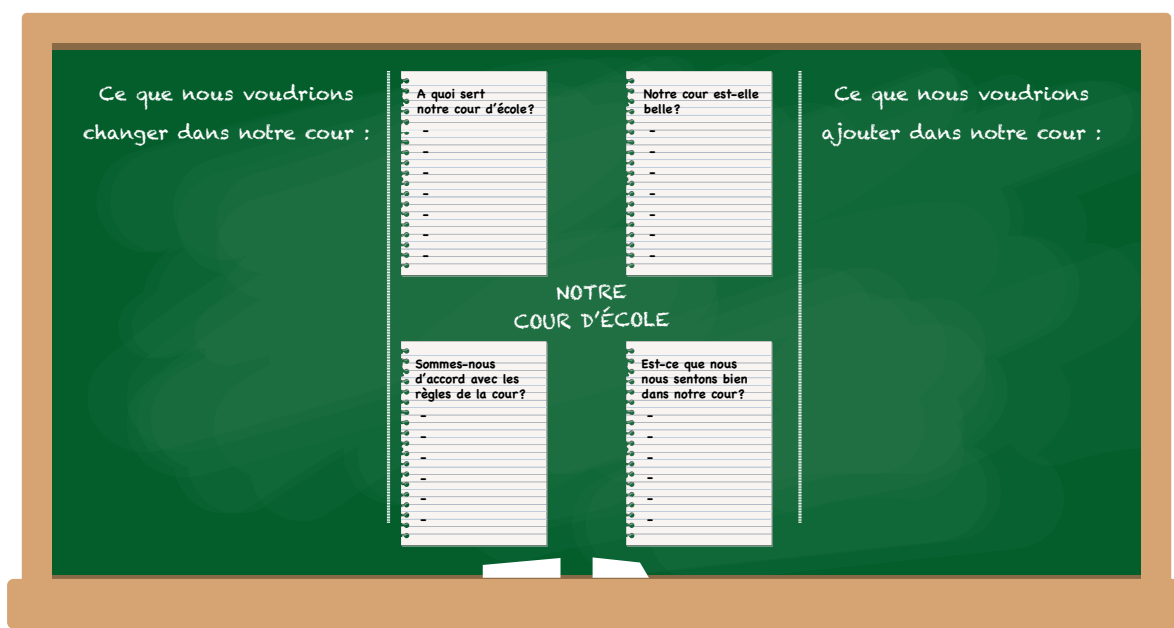
- Qu'est-ce que vous aimez dans la cour ?
- Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans la cour ?
- Avez-vous parfois peur dans la cour ? De quoi ?
- Vous sentez-vous parfois tristes dans la cour ? Pourquoi ?
- Si vous pouviez ajouter/changer quelque chose dans la cour, tout ce que vous désirez, qu'est-ce que ce serait ?

- **Demander au/à la secrétaire de chaque groupe de venir au tableau** et de présenter le fruit de leurs réflexions aux autres élèves de la classe. Discuter collectivement de celles-ci si cela suscite des réactions, de l'étonnement, du questionnement. Si le besoin s'en fait ressentir, demander aux groupes de clarifier leur réflexion.



Trace || Noter au tableau ce que les secrétaires rapportent des discussions de groupes (ou afficher directement les notes des secrétaires).

Exemple



■ ACTIVITÉ N° 2 IMAGINER DES AMÉLIORATIONS POUR LA COUR



Environ 50'

- **Au tableau, reproduire les résultats des discussions menées lors de l'activité 1.**
- **Constituer de nouveaux groupes en veillant à mélanger les intervenants** des groupes constitués lors de l'activité 1. S'assurer que chaque dimension du concept soit représentée au sein de chaque nouveau groupe.
- **Demander que les éléments des discussions menées lors de l'activité 1 soient rappelés dans chaque groupe.** Permettre aux élèves de s'aider des notes au tableau.



Point d'attention || Demander aux élèves de rappeler les éléments d'une discussion à laquelle ils ont assisté ou dans laquelle ils sont intervenus mobilise les savoir-faire d'écoute et de reformulation en lien avec les « compétences discursives » (Note disciplinaire, p. 31) de la visée 1 du référentiel.

- **Mettre les élèves en réflexion sur les idées d'ajout et de changement émises lors de l'activité 1.**



Consigne || Parmi les propositions d'ajout ou de changement notées au tableau, laquelle ou lesquelles aimeriez-vous faire exister dans notre cour d'école ? Réfléchissez ensemble, discutez et choisissez-en deux.



Point d'attention || Lors de cette étape, le/la professeur(e) doit bien entendu passer dans les groupes afin de s'assurer que les discussions se déroulent en respectant la parole de chacun et faciliter, le cas échéant, la prise de décision collective.

- Demander à chaque groupe de citer à la classe les propositions qu'ils ont choisies et de justifier leur choix.
- Garder une trace des choix de chaque groupe.
- Demander aux élèves de dresser une liste de matériel nécessaire à la réalisation de leur maquette/plan/diorama.
- Demander aux élèves d'établir les tâches à accomplir pour la réalisation de leur plan/maquette/diorama et de se répartir ces tâches.

I ACTIVITÉ N° 3 RÉALISER UN PLAN/UNE MAQUETTE/UN DIORAMA DE LA VERSION AMÉLIORÉE DE LA COUR



Environ 2x50'

- Demander à chaque groupe de réaliser un plan/une maquette/un diorama de la cour d'école qu'ils/elles imaginent avec les modifications et les ajouts choisis en groupe.
- Préciser aux élèves qu'ils/elles devront présenter leur travail devant la classe.



Point d'attention || Lors de cette étape, passer dans les groupes afin d'observer la manière dont les élèves procèdent pour collaborer ou coopérer. Questionner les groupes qui éprouvent des difficultés à s'organiser et relever les indices d'organisation qui fonctionnent.



Expliciter || Rendre ces observations explicites pour l'ensemble de la classe. Faire prendre conscience des enjeux scolaires de la tâche (commencer une démarche de réflexion), au-delà de son aspect créatif. Verbaliser l'ensemble des démarches mentales mises en œuvre pendant la séquence.



Évaluation || À ce stade, il est possible d'(auto) évaluer le processus de travail de groupe (discussion et coopération entre élèves). Ce processus peut être envisagé dans une perspective collective et/ou individuelle à l'aide de grilles critériées et d'indicateurs. Voici deux exemples de grilles d'évaluation, l'une centrée sur le groupe, l'autre sur l'élève. Parmi les critères et indicateurs proposés ci-après, libre à l'enseignant(e) de sélectionner ceux qui lui semblent pertinents vis-à-vis de la classe tout en restant dans une logique spiralaire.



Point d'attention || Les critères et indicateurs des grilles ci-après sont formulés de manière à permettre à l'enseignant(e) de saisir ce qui est évalué et comment l'évaluer. Il va de soi que ces éléments, s'ils interviennent dans le cadre d'une autoévaluation, nécessitent d'être reformulés afin de les rendre clairs et compréhensibles pour les élèves.

GRILLE D'(AUTO) ÉVALUATION QUALITATIVE DU PROCESSUS DE TRAVAIL DE GROUPE/COOPÉRATIF

Critères	Indicateurs (comportements observés) Dans mon groupe...	Émoticônes d'évaluation
Respect et sécurité	Chacun(e) a pu s'exprimer.	  
	Chacun(e) a été écouté(e).	  
	L'activité s'est déroulée dans un climat de sécurité (sans tensions, sans moqueries...).	  
	L'activité s'est déroulée dans un climat serein (pas de stress, de pression, de larmes...).	  
	Le climat de la classe a été respecté (chuchoter, ne pas déranger...).	  
Participation	Chacun(e) a pris la parole pour apporter une idée/solution personnelle.	  
	Chacun(e) s'est engagé(e) dans le travail.	  
	L'avis de toutes et tous a été pris en compte pour décider du résultat communiqué à la classe.	  
Responsabilité	Chacun(e) a participé à la prise de décisions/Chacun(e) a décidé de ce qui allait être communiqué à la classe (pas de « chef »).	  
	Personne dans le groupe ne dit qu'il/elle n'est pas d'accord avec la production une fois qu'elle est terminée.	  
Coopération	Il y a eu une étape d'organisation/planification du travail, de l'équipe. On s'est demandé ensemble « comment on allait faire » avant de commencer à travailler.	  
	Il y a eu des moments de partage entre pairs où les membres du groupe se sont expliqué(e)s des choses que toutes et tous ne comprenaient pas bien.	  
	Il y a eu des moments d'échanges qui ont enrichi les contenus du travail/certaines idées de l'un(e) ont été améliorées par les idées des autres.	  
	Le groupe a travaillé pour faire apprendre toute la classe et pas pour être « le meilleur groupe de la classe » comme dans un concours.	  
	Tout le monde n'a pas travaillé sur tout en même temps. Il y a eu un partage des tâches et une mise en commun au niveau du groupe.	  
Autonomie	Le groupe a su gérer seul son temps/le groupe était prêt à temps pour communiquer ses résultats.	  
	Le groupe a su gérer seul l'organisation du travail (distribution des rôles : qui parle devant la classe, qui va au tableau...).	  

GRILLE D'ÉVALUATION QUALITATIVE DU PROCESSUS D'IMPLICATION PERSONNELLE

Critères	Indicateurs (comportements observés) Dans mon groupe...	Émoticônes d'évaluation
Respect et sécurité	J'ai laissé les autres s'exprimer librement (je n'ai pas parlé tout le temps, je n'ai pas fait le « chef »...).	  
	J'ai écouté tous les autres du groupe (ne pas couper la parole, ne pas imposer ses idées, etc.).	  
	J'ai entretenu un climat sécurisant dans le groupe (pas de disputes, de tensions, de moqueries).	  
	J'ai entretenu un climat de sérénité dans le groupe (pas de stress, d'inquiétudes, de découragement).	  
	Je me suis senti(e) en sécurité pour travailler dans le groupe.	  
	J'ai respecté le climat de classe (chuchoter, ne pas déranger, ne pas circuler).	  
Participation	J'ai au moins apporté une idée/solution personnelle dans le travail et sa réalisation.	  
	Je me suis engagé(e) dans le travail (J'ai accepté de travailler et je n'ai pas empêché les autres de travailler.)	  
	J'ai reçu un rôle précis (aller au tableau, écrire au tableau, discuter avec le groupe, donner des idées, parler devant la classe...) et je l'ai accompli. Je me suis impliqué(e).	  
	J'ai réalisé une partie du travail comme tout le monde dans le groupe (Je n'ai pas tout fait, je n'ai pas rien ou presque rien fait).	  
Responsabilité	Je n'ai pas imposé mes idées aux autres.	  
	J'ai pu participer aux décisions et je suis prêt(e) à les défendre avec celui/celle qui présente à la classe (je ne vais pas dire le contraire/autre chose après lors de la mise en commun).	  
Coopération	J'ai participé à un temps d'organisation du travail au début de l'activité.	  
	J'ai expliqué des choses et/ou osé poser des questions aux autres du groupe.	  
	J'ai communiqué/parlé avec tous les autres du groupe.	  
	Les échanges avec les autres m'ont permis d'avoir plus d'idées qu'en travaillant seul.	  
	Je pense que j'ai plus appris en travaillant en groupe qu'en travaillant seul.	  

- À la fin de la phase d’(auto) évaluation, demander aux élèves de choisir un point à améliorer lors d’une future activité en groupe. Ils peuvent par exemple colorier la ligne de l’indicateur sur lequel ils s’engagent à faire un effort. Cela permettra un retour ultérieur.



Trace || Ces grilles adaptées aux élèves peuvent figurer au cahier afin de constituer une trace du travail coopératif/collaboratif.



Environ 50'

I ACTIVITÉ N° 4 PRÉSENTATION DES PROJETS ET PRISE DE DÉCISION COLLECTIVE

Repères méthodologiques généraux, p. 22

- Une fois les plans/maquettes/dioramas réalisés, demander à chaque groupe de présenter oralement son travail aux autres élèves de la classe.
- Expliquer aux élèves qu’ils/elles vont devoir choisir trois éléments présents dans les projets et les intégrer à un projet collectif d’amélioration de cour d’école et que celui-ci sera ensuite présenté à la direction et aux autres élèves de l’école.
- Préciser que le choix sera effectué par vote.



Consigne || Comme nous ne pouvons pas garder toutes les propositions, nous allons voter pour en sélectionner trois. Ensuite, nous réaliserons un plan/maquette/diorama commun à toute la classe.



Point d’attention || À ce stade, le/la professeur(e) doit s’assurer que la notion de vote est claire pour tous les élèves. Il convient également de leur faire remarquer qu’il existe de nombreuses manières de voter et de les questionner sur la manière dont ils désirent effectuer le vote (main levée, vote secret, applaudimètre...).

- Organiser le vote en fonction du scrutin choisi par les élèves et noter au tableau les trois propositions élues.
- Effectuer un retour réflexif sur la façon dont les élèves ont vécu le vote.

Exemples de questions à poser :

- Êtes-vous satisfait(e)s du résultat du vote ? Pourquoi ?
- Auriez-vous voulu que le vote se déroule autrement ? Pourquoi ?
- Comment auriez-vous voulu qu’il se déroule ?
- À votre avis, aurait-on pu prendre une décision sans passer par un vote ? Comment ?
- ...

I ACTIVITÉ N° 5 RÉALISATION D’UN PLAN/UNE MAQUETTE/UN DIORAMA COLLECTIF ET COMMUNICATION DU PROJET À LA DIRECTION ET À L’ENSEMBLE DE L’ÉCOLE



Environ 50'

Note disciplinaire, p. 36

- Expliquer aux élèves que trois groupes vont être constitués. Le premier réalisera la maquette/plan/diorama à présenter à la direction et aux autres élèves de l’école. Le deuxième rédigera les raisons (arguments) permettant de défendre le projet auprès de la direction. Le troisième réalisera un panneau récapitulatif illustré pour présenter le projet aux autres élèves de l’école.

**Consigne ||**

1^{er} groupe - Vous allez vous charger de la réalisation de la maquette/plan/diorama final(e). Pour cela, vous pouvez vous servir des éléments présents sur les maquettes/plans/diorama réalisés par les groupes précédents.

2^e groupe - Vous allez rédiger le texte qui permettra d'accompagner la présentation de la maquette/plan/diorama à la direction. Pour cela, il faudra expliquer le projet en quelques mots et donner les raisons qui justifient celui-ci (il faudra argumenter).

3^e groupe - Pour informer les autres élèves de l'école, vous serez chargés de réaliser un panneau qui reprend les éléments importants de notre projet de cour d'école. Ce panneau sera affiché dans le couloir/dans la cour d'école.

- Une fois le travail des trois groupes terminé, sous forme de discussion, procéder à un retour réflexif collectif sur la manière dont le titulaire a constitué les groupes.

Exemples de questions à poser

- Êtes-vous satisfait(e)s du groupe dans lequel vous vous trouviez ? Pourquoi ?
- Auriez-vous préféré vous trouver dans un autre groupe ? Pourquoi ?
- Auriez-vous mieux collaboré/coopéré dans un autre groupe ? Pourquoi ?
- Faut-il être copains pour bien coopérer ? Pourquoi ?
- Auriez-vous préféré choisir vous-mêmes votre groupe ? Pourquoi ?
- Comment aurait-on pu faire autrement ?
- ...

- Prévoir un rendez-vous avec le/la directeur(trice) afin que les enfants puissent soumettre leur projet de cour d'école.
- Si l'organisation de l'établissement le permet, prévoir un moment durant lequel les enfants de la classe pourront expliquer leur projet aux autres élèves.



Point d'attention || L'idéal, lors de la mise en œuvre d'un tel projet, est qu'une fois présenté à la direction, les propositions soient soumises au conseil d'école afin que tous les élèves de l'établissement (à travers leurs délégués) aient la possibilité de s'exprimer sur les aménagements proposés pour la cour.

I ACTIVITÉ N° 6

RETOUR RÉFLEXIF SUR LA RÉALISATION DU PROJET

Note disciplinaire, pp. 36, 39 - 40



Environ 50'



Expliciter || Rappeler aux élèves les différentes étapes qui se sont succédé lors de la réalisation du projet.

- Demander aux élèves de dessiner au cahier les différentes étapes par lesquelles ils sont passés lors de la réalisation du projet.
- Organiser un temps de réflexion collective et individuelle et un temps de discussion sur les modalités de coopération/collaboration expérimentées durant ces activités et sur la manière dont les élèves/chaque élève ont/a vécu celles-ci.



Point d'attention || Si le temps et la classe le permettent, il est intéressant de revenir sur la grille d'(auto) évaluation proposée en activité 3 et observer si des changements, des évolutions ont eu lieu au sein de la classe.



Trace || Par exemple, un baromètre de satisfaction (ou tout autre support imagé dans ce sens) à coller au cahier, permettant aux élèves de dire comment ils ont vécu l'expérience du projet.



PARTIE
RÉFÉRENTIEL

RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ



TRONC COMMUN

AVANT-PROPOS

Notre société ne cesse d'être bousculée, interpellée par des transformations profondes, survenant à un rythme pour le moins soutenu. Notre société ne cesse de se densifier et de se complexifier. C'est un défi permanent qui impose à la Fédération Wallonie-Bruxelles de doter l'ensemble des élèves d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de connaissances et de compétences essentielles que porte la double exigence d'équité et d'efficacité de notre école.

Dans cette perspective, il importait d'écrire de nouveaux référentiels adaptés aux exigences d'une formation commune des citoyennes et des citoyens du 21^e siècle et à celles du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». En effet, les « Socles de compétences » ayant prévalu pendant 20 ans dans l'enseignement fondamental et le début de l'enseignement secondaire, nécessitaient d'être repensés et actualisés. Ceci, afin de permettre aux jeunes de demain d'acquérir des connaissances et des compétences qui ne sont pas (ou pas suffisamment) enseignées dans le parcours scolaire d'aujourd'hui et par là même, contribuer à leur insertion socioprofessionnelle et à les rendre lucides, autonomes et acteurs de leur vie.

C'est ainsi qu'un vaste projet d'élaboration des référentiels du tronc commun a démarré en 2018. À l'instar des autres chantiers du Pacte, ils ont mobilisé une large participation. Ces référentiels ont été conçus par dix groupes rédactionnels composés de représentants du Service général de l'inspection, des (fédérations de) pouvoirs organisateurs – conseillers pédagogiques, directeurs ou enseignant(e)s de terrain – de membres de la Direction générale du Pilotage du Système éducatif et d'experts académiques.

L'écriture de ces référentiels s'est déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées : la précision, la clarté, la juste progressivité, la cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les disciplines d'une année) et, enfin, le réalisme des contenus et des attendus. En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, impliquant des enseignant(e)s de terrain et des experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

Ces référentiels modernisent et diversifient les apprentissages. Ils cherchent à renforcer la maîtrise des savoirs de base et traduisent la plus grande place accordée aux langues modernes, à l'éducation culturelle et artistique, à l'éducation physique et à la santé, à la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Enfin, ils identifient les apprentissages qui contribuent aux visées transversales propices au développement citoyen des élèves et à leur orientation positive. Tout en veillant à construire un premier bagage solide, commun à tous les élèves, ces référentiels alimentent le désir et le plaisir d'apprendre. Les savoirs, savoir-faire et compétences visés ont été sélectionnés en évitant de soumettre les élèves, trop tôt ou trop vite, à des apprentissages formels. Ils entendent respecter le développement de chaque élève.

Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif font partie des ambitions du Pacte et tronc commun. Nous pensons que ces référentiels contribueront à rencontrer ces ambitions.

Bien que nouveaux, ces référentiels s'inscrivent dans une certaine continuité avec les *socles de compétences*. Ces derniers seront remplacés progressivement au fur et à mesure du déploiement de la réforme du tronc commun. Ces référentiels seront d'application dans les établissements dès septembre 2021, pour les 1^{re} et 2^e années primaires, dès 2022, pour la 3^e primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3^e année du secondaire).

L'enjeu et le défi sont enthousiasmants et à la hauteur de notre passion commune pour l'enseignement. En tant que premiers acteurs du changement, nous vous invitons à les découvrir, à vous familiariser avec leur philosophie, en espérant qu'ils seront inspirants, enrichissants et utiles à vos pratiques pédagogiques personnelles.



Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

1. L'ÉCRITURE DES RÉFÉRENTIELS DANS LE CADRE DU « PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE »

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de cet essentiel que porte la double exigence d'efficacité et d'équité de notre école.

Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et dans ses modalités vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

Durant cette formation, chaque élève sera amené, quelle que soit l'orientation ultérieure de ses études, à maîtriser un bagage scolaire de base. Ce socle, composé d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, lui permettra à la fois de poursuivre sa formation et de rencontrer les finalités générales du tronc commun :

- exercer une citoyenneté émancipée, critique, créative et solidaire des générations actuelles et futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et mûrement réfléchi d'étude ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée.

Le tronc commun vise également à mettre en place les conditions d'une réduction conséquente de l'échec scolaire et du redoublement et celles d'une orientation éclairée et positive des élèves. En effet, l'élargissement de la palette des apprentissages proposés aux élèves contribuera à rendre leur choix de filière ultérieure moins négatif. Ce choix ne sera plus dicté, en creux, par ce que les élèves cherchent à éviter, mais par ce qu'ils souhaitent approfondir sur la base de la découverte, dénuée de hiérarchisation, d'une large gamme d'activités et de champs d'expertises humains (technique, artistique, sportif, logico-mathématique, etc.). Cette orientation positive et le recul du choix de la filière constituent en outre un facteur reconnu d'une plus grande égalité sociale face à l'école, que ce soit en termes d'acquis ou de par-

cours. Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif animent l'ensemble du Pacte et le futur tronc commun en particulier.

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement¹, les référentiels² impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateurs et les Fédérations de Pouvoirs Organisateurs, et donc ce qui sera en fin de compte enseigné dans les classes. Les référentiels revêtent donc une importance capitale en ce qu'ils constituent un contrat entre l'école et la société. Bénéficiant d'un statut décréteil et se situant à un niveau interréseaux, les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage (le « quoi apprendre »)³. Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus⁴.

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2^e année du secondaire, a prévalu pendant une vingtaine d'années. Entretemps, la société et le monde ayant considérablement changé, les attentes relatives à l'école, qui se doit de préparer les jeunes à l'avenir, devaient évoluer. L'écriture de nouveaux référentiels s'imposait donc, en regard, d'une part, des objectifs du Pacte et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyens du XXI^e siècle. Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien n'a pas été exclue, loin de là : des pans importants de la formation commune antérieure conservent leur pertinence dans le curriculum du tronc commun. Par ailleurs, l'écriture de nouveaux référentiels a été l'occasion de réévaluer, de repenser et d'améliorer le parcours des apprentissages, notamment en termes de clarté, de précision et de progressivité (voir *infra*, point 1.4). Elle a cherché en outre à moderniser le curriculum, en identifiant des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

Les principales visées d'apprentissage du tronc commun sont définies au sein de huit domaines (voir tableau ci-dessous). Un premier référentiel, intitulé « référentiel des compétences initiales », identifie l'ensemble des apprentissages destinés aux élèves de l'école maternelle. Pour le reste de la scolarité du tronc commun, les visées des cinq premiers domaines s'incarnent au sein de neuf référentiels disciplinaires. En complément des cinq domaines spécifiques, trois domaines transversaux, plus novateurs, complètent le curriculum.

1 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

2 « Référentiel : le référentiel présente de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à acquérir dans une discipline ou plusieurs disciplines » (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Titre 3, article 1.3.1-1, 50°).

3 Les définitions des termes « contenu d'apprentissage » et « attendu » sont précisées au point 3.1.

4 « Programmes d'études : l'ensemble d'orientations méthodologiques, de dispositifs et de situations pédagogiques, intégrant les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, et compétences, et les attendus définis dans les référentiels visés au Titre 4, Chapitres 2 et 3 » (Idem, Titre 3, article 1.3.1-1, 49°).

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constitue le premier de ces domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à la capacité des élèves d'organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. En prenant conscience, en analysant et en régulant les opérations mentales impliquées dans la gestion de leurs apprentissages, ils maîtrisent progressivement les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ».

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

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

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

5 Pour le niveau maternel, le référentiel dit des « compétences initiales » recouvre l'ensemble des domaines du tronc commun, à l'exception du domaine 8. Vu les spécificités du niveau maternel, les noms des domaines sont légèrement adaptés par rapport à ceux du reste du tronc commun.

6 Valable à partir de la P3.

7 Religion ou Morale : non couverts par les présents référentiels.

Ces huit domaines ont l'ambition de baliser ce que doit recouvrir aujourd'hui un curriculum de formation commune. Ils constituent et visent un « essentiel », c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient savoir et savoir-faire à l'issue de leur parcours de base.

Les choix curriculaires ont été guidés par le souci, d'une part, de renforcer les savoirs, savoir-faire et compétences de base et, d'autre part, de mettre en valeur des disciplines, des contenus ou des aptitudes peu travaillés jusque-là, alors même qu'ils contribuent au développement et à l'épanouissement des futurs citoyens de notre temps. À l'échelle de l'ensemble du tronc commun, ces principes ont donné lieu à des réaménagements de la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les grilles horaires et à la création de nouveaux référentiels. Parmi ces changements, relevons :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise de la langue, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires consacrées au français, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines et en assurant une initiation aux langues anciennes à tous les élèves, dans le secondaire ;
- la mise en œuvre d'une formation polytechnique et pluridisciplinaire s'incarnant en particulier, au sein d'une plus grande variété de domaines d'apprentissage, dans le développement d'une formation technologique, manuelle et numérique visant notamment à assurer une littératie numérique à chaque élève ;
- le renforcement de l'éducation culturelle et artistique tout au long du tronc commun, couplée à l'ambition plus large d'assurer à tous les élèves un véritable Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) durant l'ensemble de leur scolarité. Le référentiel d'Éducation culturelle et artistique du tronc commun est un des éléments traduisant cette ambition, mais l'un des éléments seulement. En effet, plus largement, la culture, la sensibilisation artistique et la mise en valeur de la créativité au sens large traversent les autres référentiels du tronc commun ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, qui apparaissent plus tôt que précédemment dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3^e année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2^e année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1^{re} maternelle à la 2^e primaire par l'enseignant titulaire et à raison d'une période par semaine. Cet éveil aux langues propose une ouverture à une diversité de langues. En ce sens, il ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langue des migrants, langues régionales...). Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique et à son attention particulière au sonore, au chant et au rythme, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte. Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues ;
- l'insistance sur l'importance de la formation en sciences humaines dès le plus jeune âge, en mettant davantage en valeur les apprentissages relatifs aux sciences économiques et sociales ;
- le renforcement de l'éducation physique et son élargissement aux aspects liés à la santé ;
- l'identification de contenus d'apprentissage pouvant concourir à asseoir les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 et d'articulations possibles entre différents domaines et disciplines (voir *infra*, point 1.5) ;
- enfin, la mise en place d'un accompagnement personnalisé pour l'équivalent d'au moins deux périodes hebdomadaires durant lesquelles l'encadrement est renforcé, afin de faciliter une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.

1.3 Élaboration des référentiels

Composés de représentants du service de l'Inspection, de représentants des Fédérations de Pouvoirs Organisateurs – conseillers pédagogiques et enseignants en exercice – et d'experts académiques, dix groupes de travail ont été chargés de définir le curriculum du tronc commun, depuis la 1^{re} année maternelle jusqu'à la 3^e année secondaire.

Pour baliser les activités de ces groupes de travail, une « Charte des référentiels » a déterminé préalablement un ensemble de consignes rédactionnelles et un canevas d'écriture. Un cahier des charges spécifique a également encadré le travail de chaque groupe, ce document apportait notamment des précisions sur le contexte de sa mission, le mode de fonctionnement du groupe, les visées de la discipline traitée et les livrables spécifiques attendus.

Aux différentes étapes de leur conception, les projets de référentiels ont été relus et commentés par des comités de lecture composés principalement d'enseignants de terrain. L'élaboration progressive des référentiels s'est en outre déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées (voir point suivant). En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, auprès d'enseignants de terrain et d'experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

Chaque groupe de travail rédactionnel a respecté un cahier des charges qui lui était spécifique mais également une « Charte des référentiels », commune à tous les groupes, définissant un ensemble de qualités à atteindre. Cette Charte a assuré la jonction entre les principes du Pacte et les modifications du curriculum qu'ils requéraient.

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

Pour chaque référentiel, les rédacteurs ont été invités à se centrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », en évitant la compilation de « tout ce qu'il est possible de savoir ». Cette qualité attendue visait à éviter une surabondance des contenus qui aurait nui à une approche en profondeur des acquisitions. Il s'agissait par ailleurs de veiller à ce que le contenu des référentiels puisse être travaillé de manière complète et effective dans toutes les classes. De ce point de vue, il est important de rappeler, pour la 3^e année secondaire en particulier, que les contenus du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire n'ont pas été calibrés sur les seuls contenus actuellement dispensés dans l'enseignement général. L'ambition et l'exigence n'ont toutefois nullement été éludées ; elles se sont traduites par la définition d'un bagage d'apprentissages incontournables, permettant d'être embrassés et maîtrisés par tous. Ces apprentissages seront, pour la plupart, prolongés et approfondis au-delà du tronc commun.

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

On touche ici à l'une des qualités des référentiels parmi les plus contributives à la réussite des apprentissages. Sans entraver la liberté pédagogique des rédacteurs de programmes (qui définissent le « comment »), les référentiels du tronc commun (qui se centrent sur le « quoi ») ont veillé à expliciter clairement et précisément les contenus et les attendus d'apprentissage ainsi que leur progression. Un niveau d'exi-

gence adéquat et correctement calibré a été recherché, en tenant compte du développement cognitif et psycho-affectif de l'élève et de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

Pour atteindre le degré de précision recherché, les contenus et les attendus sont définis par année au sein des référentiels. Cette annualisation affine la définition progressive des apprentissages et en assure la fluidité d'une année à l'autre. Les progressions ont été lissées de manière à éviter les ruptures que peuvent constituer des sauts cognitifs trop importants d'une année ou d'un niveau à l'autre. À cette fin, les groupes rédactionnels ont été particulièrement attentifs à assurer les continuités nécessaires entre les niveaux maternel et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. L'annualisation des contenus et attendus n'a toutefois pas empêché que des périodisations plus larges soient envisagées, notamment dans le cadre d'une approche spiralaire. Lorsque les contenus repérés s'y prêtaient, cette approche a été privilégiée de manière à ce qu'un savoir, un savoir-faire ou encore une compétence puissent être abordés plusieurs fois, en étant renforcés, affinés et complétés au fil du curriculum.

En particulier, les attendus annualisés constituent de très utiles repères de progressivité : ils permettent aux enseignants de disposer d'une indication claire et précise à propos de ce qu'ils doivent effectivement travailler à l'échelle de l'année.

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

Conformément aux préconisations du « Pacte pour un enseignement d'excellence », les référentiels revalorisent globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette valorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoir-faire, quant à eux, permettent notamment l'automatisation de certaines démarches essentielles.

Les savoirs ne se réduisent pas au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences. Ils se rapportent soit au développement d'une (ou de plusieurs) compétence(s), soit à une autre visée, en particulier au développement d'une culture commune, à l'appropriation de clés de compréhension du monde et/ou l'installation d'attitudes d'engagement citoyen. Dans cette perspective, les savoirs à installer font l'objet d'attendus, au même titre que les compétences et les savoir-faire.

Selon le Code⁸, on entend, dans l'ensemble des référentiels du tronc commun, par :

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement⁹ ;
- compétence : 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.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

En matière de cohérence verticale, chaque référentiel cherche à assurer une continuité explicite avec ce qui a été enseigné durant les années précédentes et ce qui sera enseigné après, de manière à éviter

⁸ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1.

⁹ Ce trait distingue les savoir-faire de la compétence qui nécessite une analyse particulière et un traitement adapté d'une situation qui, pour être proche de situations (re)connues, n'en est pas moins différente.

les possibles effets de ruptures (voir ci-dessus). Les introductions annuelles présentes dans chaque référentiel veillent à préciser où se situent les spécificités des apprentissages de l'année en cours dans la cohérence d'ensemble. Les référentiels proposent aussi des tableaux synoptiques permettant d'embrasser la cohérence d'une progression d'ensemble (voir *infra*, point 2.1).

En matière de cohérence horizontale, chaque référentiel identifie également les liens possibles avec les autres référentiels d'une même année et avec les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 (voir *infra*, point 1.5).

1.4.5 Transparence et accessibilité

Les référentiels ont été rédigés de la manière la plus explicite et la plus compréhensible possible, en vue de favoriser leur appropriation par l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école, en particulier par les enseignants. Chaque citoyen devrait idéalement être en mesure d'appréhender le contrat qui lie l'école et la société et ce que cette dernière considère comme devant être appris par tous durant le tronc commun.

1.4.6 Capacité à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves

Un des enjeux du curriculum du tronc commun est de faire en sorte que les savoirs, les savoir-faire et les compétences scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme mobilisateurs en ce qu'ils leur permettent progressivement de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps. Les référentiels ont été conçus avec le souci de travailler des savoirs, savoir-faire et compétences qui pourraient faire sens aux yeux des élèves, dans la perspective d'un soutien au plaisir et au désir d'apprendre.

1.5 Contribution des référentiels disciplinaires aux visées transversales et au décroisement des apprentissages

1.5.1 Visées d'apprentissage des domaines 6, 7 et 8

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune 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. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Ces six visées, définies au sein de chaque référentiel disciplinaire, sont les suivantes :

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

1.5.2 Croisements entre disciplines

Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage ou leurs attendus et ceux des autres référentiels (voir *infra*, point 2.1).

1.5.3 Langue de scolarisation

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'explicitier au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maîtrisent.

Cet enseignement de la langue de scolarisation au sein des disciplines, en lien étroit avec les contenus d'apprentissage, bénéficiera à tous mais permettra particulièrement de réduire les inégalités vis-à-vis de certains élèves en situation de « vulnérabilité linguistique ».

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

Pour en assurer l'homogénéité, les référentiels du tronc commun sont rédigés selon un canevas commun, précisé dans la Charte. Les éléments suivants se retrouvent dès lors dans tous les référentiels :

- la présente introduction générale ;
- une introduction spécifique à la discipline, qui explicite les principales visées d'apprentissage et l'organisation générale du référentiel ;
- une présentation, par année d'études¹⁰, des contenus et des attendus, chacune des années étant déclinée de la manière suivante :
 - une introduction qui situe la spécificité des apprentissages disciplinaires de l'année en cours, en précisant leur continuité avec « l'amont » (d'où l'on vient) et « l'aval » (en quoi on prépare les apprentissages ultérieurs) ; le but est de clarifier autant que possible les continuités et les spécificités des apprentissages travaillés à l'échelle de l'année ;
 - des tableaux de contenus d'apprentissage (colonne de gauche) et d'attendus correspondants (colonne de droite), ces contenus et attendus étant regroupés en trois catégories : des savoirs, des savoir-faire et des compétences¹¹ ;
- une section présentant les contributions aux visées transversales des domaines 6, 7 et 8 ;
- une section présentant par année, les articulations les plus fécondes entre disciplines ;
- un glossaire (dans certains référentiels) ;
- des tableaux synoptiques présentant de façon visuelle la progression des apprentissages tout au long du tronc commun.

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

Même si les référentiels présentent tous la structure commune détaillée ci-dessus, le découpage et l'organisation des contenus varient quelque peu d'une discipline à l'autre, de manière à en respecter les logiques et les spécificités propres. En particulier, l'articulation entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences peut différer d'une discipline à l'autre. Au début de chaque référentiel, une introduction précise et justifie la structuration choisie ; la lecture attentive de cette introduction est essentielle à une bonne entrée dans le référentiel.

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

Par souci de précision, chaque attendu est exprimé à l'aide d'un verbe opérateur correspondant au type de tâche requise qui soit de nature à s'assurer que l'élève maîtrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé.

Il peut arriver que certains de ces verbes opérateurs, bien que libellés de manière identique, n'aient pas

¹⁰ La seule exception à ce principe, motivée par la très grande diversité des élèves de cet âge, concerne le référentiel des compétences initiales pour lequel les contenus et les attendus sont définis, d'une part, pour la M1 et la M2 et, d'autre part, pour la M3. Autrement dit, le travail mené globalement en M1 et M2 débouche sur des attendus uniquement définis en fin de M2.

¹¹ Les contenus d'apprentissage relevant des attitudes sont intégrés dans les référentiels de la manière suivante : soit ils s'apparentent à des savoir-faire spécifiques (tels que 'faire preuve de rigueur' dans la conduite d'une expérience) et sont alors identifiés au sein de la rubrique des savoir-faire ; soit ils concernent des visées d'apprentissage plus large (telles que la tolérance ou le fait d'oser s'exprimer) et apparaissent alors dans les référentiels en tant que visées des domaines 6, 7 et 8.

exactement le même sens d'une discipline à l'autre, en fonction ici aussi des spécificités et des traditions disciplinaires. Il peut, par exemple, être justifié que « situer » soit un savoir-faire en géographie, dans le sens de « situer sur une carte » et un savoir en histoire dans le sens de « situer sur la ligne du temps » donc, dater. L'explicitation fine de l'attendu et parfois la présence d'un exemple de production veillent à préciser le sens exact que revêt le verbe opérateur utilisé.

Par ailleurs, dans un souci d'opérationnalité, ces verbes opérateurs ont le plus souvent trait à des comportements observables d'élèves. Une attention particulière a été accordée à ce que ces comportements correspondent à des niveaux taxonomiques adaptés à l'âge des élèves ; ils gagnent d'ailleurs en complexité avec le temps. Les attendus se traduisent ainsi par des tâches plus ou moins ambitieuses et complexes (dans les trois catégories de contenus) et la capacité à réaliser des tâches complexes résulte souvent de la maîtrise de tâches plus simples, ces dernières pouvant permettre d'identifier finement où se situent des difficultés, le cas échéant. De plus, même lorsque les niveaux taxonomiques visés sont simples et se traduisent par des verbes opérateurs tels que citer, nommer ou associer, le travail en classe gagnera à porter aussi sur les opérations qui devraient sous-tendre ces comportements en termes de compréhension et d'appropriation personnelle.

Au sein des attendus, la notion de langue de scolarisation (voir *supra*, point 1.5.3) joue un double rôle. Le premier est de mettre les élèves en présence d'un vocabulaire spécifique. Il convient en effet de s'assurer que tous les élèves s'approprient les termes propres à la discipline et les maîtrisent en vue de leur réutilisation. Le second rôle est de traduire les démarches cognitives sollicitées par les verbes opérateurs. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la polysémie des termes. En effet, selon les disciplines, certains termes identiques ont des significations différentes. Des verbes tels que développer, évaluer, inscrire, ordonner, représenter, observer, justifier... selon qu'on soit en mathématiques, en art, en éducation physique ou en langues ne signifient pas exactement la même chose et par conséquent ont un impact différent sur ce que les élèves doivent faire.

Par ailleurs, ces verbes opérateurs s'avèrent des portes d'entrée importantes pour le développement cognitif. Si des verbes opérateurs tels que citer, nommer, indiquer ou lister mobilisent chez les élèves des réponses courtes et peu construites, les verbes opérateurs tels qu'expliquer, argumenter, vérifier, justifier ou comparer sollicitent un travail langagier qui habitue les élèves à exprimer leur pensée et à la structurer. En adaptant le niveau d'attente à l'âge des élèves, les verbes opérateurs les plus complexes peuvent être mobilisés dès le début de la scolarité.

Les formulations langagières liées aux verbes opérateurs feront dès lors l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifiera au fil de la scolarité. Tous les élèves devront apprendre la signification précise des attendus et des verbes qui les traduisent pour comprendre ce que l'enseignant attend d'eux ainsi que pour structurer et communiquer leur pensée.

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spiralaire (en vue de favoriser un renforcement progressif des acquisitions, via une remobilisation de certains savoirs, savoir-faire et compétences travaillés antérieurement), cette approche est diversement prégnante selon les disciplines.

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaître une progressive gradation dans le niveau de maîtrise requis ou dans le type de supports sollicités. Ainsi, un même savoir-faire ou une même compétence peut être formulé(e) à l'identique d'une année à l'autre mais en précisant alors une gradation relative au niveau d'autonomie attendu : « avec » ou « sans l'aide de l'enseignant », par exemple.

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

Les référentiels du tronc commun identifient des **contenus** et des **attendus**, présentés par année d'étude pour les raisons évoquées plus haut. La définition de ces notions¹² est la suivante :

- contenu d'apprentissage : l'ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée ;
- attendu : le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum.

Les **contenus d'apprentissage** sont rédigés à l'intention des *enseignants* ; ils précisent ce que les enseignants doivent viser à installer et à travailler avec leurs élèves, à l'échelle annuelle. D'un référentiel à l'autre, la section des contenus est plus ou moins détaillée. Si cette section est suffisamment explicite et précise, les attendus s'y rapportant sont souvent circonscrits. À contrario, si les contenus sont présentés de façon succincte, c'est alors la déclinaison en attendus qui en éclaire plus précisément la portée. Il est donc toujours nécessaire d'appréhender les contenus et attendus de concert. Enfin, les contenus ne préjugent en rien de l'approche méthodologique à utiliser (le « comment ») qui demeure aux mains des (F) PO, des équipes pédagogiques et des enseignants.

Les **attendus**, quant à eux, incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves. Ils constituent des balises claires et opérationnelles précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par ces élèves. Ces attendus ont comme fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours. Dans cette perspective, le calibrage correct des attendus et leur non-ambiguïté contribuent à clarifier les niveaux de maîtrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

12 Définitions issues du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1., 4° et 17°.

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibéreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives¹³, à l'instar des évaluations externes certificatives¹⁴ ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ;
- ils facilitent le travail des concepteurs d'évaluations externes (non) certificatives et d'outils d'évaluation.

En matière de liens entre attendus et évaluation, il est important de préciser les balises suivantes :

- si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas *nécessairement* avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maîtrise ou de non-maîtrise de l'attendu ;
- la non-maîtrise d'attendus, qu'elle soit constatée à la fin ou au cours d'une séquence d'apprentissage, doit avant tout constituer un incitant pour l'équipe pédagogique et l'élève concerné à mieux cerner où se situent les difficultés et à envisager collégalement la stratégie d'accompagnement personnalisé la plus adéquate, à adapter, au besoin, en cours d'année (voir à ce sujet les articles 2.3.1-2 et 2.3.1-3 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) ;
- dans le cadre de l'objectif du Pacte de réduire de 50 % le redoublement d'ici 2030, le constat d'une non-maîtrise de certains attendus ne pourra déboucher sur un maintien dans l'année en cours qu'en dernier recours, si les stratégies d'accompagnement personnalisé déployées durant l'année se sont avérées infructueuses et s'il s'avère que les dispositifs spécifiques n'ont pas permis à l'élève de surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun (article 2.3.1-6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, il doit être évident pour tous que seule la non-atteinte d'un volume important d'attendus significatifs peut conduire à une telle décision.

De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative¹⁵. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

13 Évaluation sommative : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage (idem, article 1.3.1-1, 37°).

14 Évaluation certificative : l'évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (idem, 34°).

15 Évaluation formative : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'autoévaluation (idem, 36°).

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

Tous les référentiels présentent les contenus et les attendus ventilés en savoirs, savoir-faire et compétences. Le rôle d'un référentiel est bien de présenter de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à (faire) acquérir. Autant que possible, il doit être dénué de considérations et d'options méthodologiques. Dès lors, le référentiel inventorie ces savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe. Cette mise en œuvre méthodologique est en effet du ressort des programmes (dont le but est précisément de présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels), des équipes pédagogiques et des enseignants.

Mais, sans empiéter sur les programmes, il est utile de préciser que les savoirs, savoir-faire et compétences identifiés isolément gagneront, la plupart du temps, à être enseignés conjointement au sein d'activités pédagogiques de manière à leur donner du sens, sans exclure une focalisation sur l'un ou l'autre de ces contenus, à titre transitoire, lorsque cela s'avère nécessaire. Il en résulte également que le temps d'apprentissage à réserver aux différents contenus n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'attendus correspondants.

En tout état de cause, le référentiel s'apparente à un cadastre méthodologiquement neutre de contenus qui ne préjuge pas de la manière dont ils seront intégrés les uns aux autres au sein d'activités pédagogiques : le référentiel n'impose donc ni qu'à un contenu doive correspondre une seule activité, ni qu'une activité doive nécessairement viser à installer des contenus de chaque type (savoir, savoir-faire, compétence).

Les référentiels traduisent en termes curriculaires les ambitions du tronc commun et plus largement celles du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ces ambitions seront rencontrées si l'ensemble des acteurs de l'école incarnent, à leur tour, ces référentiels dans des programmes et des activités de classe en étant animés des mêmes objectifs généraux. Autrement dit, chaque acteur doit être conscient qu'au travers de l'enseignement de tel ou de tel contenu et la poursuite de tel ou tel attendu, c'est à l'atteinte des finalités du tronc commun qu'il participe activement.

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

VISÉES DE LA DISCIPLINE AU SEIN DU TRONC COMMUN

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 solidaires¹⁶.

De manière transversale ou à travers un cours de philosophie et citoyenneté (CPC), l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté. C'est à ce titre que la démarche philosophique, fondée sur le questionnement et la discussion, doit guider l'ensemble des apprentissages. Il ne s'agit pas, par conséquent, de former d'une part, à la citoyenneté et d'autre part, à la philosophie.

L'EPC vise à développer une compréhension des enjeux de la citoyenneté et une capacité de réflexion critique sur ceux-ci. Tout au long du parcours, il s'agit d'amener les élèves à interroger, construire et reconstruire des savoirs, des règles ou des pratiques. Comme réflexivité critique, la philosophie apprend à comprendre la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité est porteuse ; elle contribue également à construire des outils conceptuels et des attitudes pour juger et décider en autonomie, en étant capable de mettre à distance ses propres évidences, ses propres catégories et façons de penser. En prenant en compte les apports des autres disciplines scientifiques, la réflexion philosophique contribue à la formation de citoyens ouverts et autonomes. La philosophie requiert un ensemble d'habiletés pour lesquelles les enfants possèdent certes des dispositions mais dont ils ne peuvent acquérir les compétences spécifiques que grâce à un enseignement.

¹⁶ Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015 (*Moniteur belge*, 9 décembre 2015). Par ailleurs, l'Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence précise que « Les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté visent à développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformatrice à la vie sociale et professionnelle, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, pour les faire changer au besoin et pour résoudre d'éventuels conflits. Développer le questionnement philosophique (...) expérimenter, en milieu scolaire, des valeurs, des normes et des pratiques démocratiques ; comprendre les dimensions multiculturelles de notre société ; appréhender les problématiques environnementales ; former et exercer les élèves à la communication constructive, à l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte/au respect de celui des autres ainsi qu'à la négociation ; sensibiliser les élèves aux rapports de domination homme/femme ; à la diversité, aux situations de handicap ; poser un regard critique sur l'information, dans le cadre de l'éducation aux médias y compris numériques. » (Avis n° 3 p. 52)

Quatre visées sont poursuivies tout au long du tronc commun :

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.

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.

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.

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. Enfin, en fonction de l'âge des élèves et en lien avec les opportunités offertes par l'actualité, les enseignants veilleront, lorsque c'est pertinent, à saisir les occasions d'articuler les savoirs, savoir-faire ou compétences avec un questionnement portant sur les niveaux de pouvoir et sur les institutions politiques (communes, Communautés, Régions, État fédéral, Union européenne) afin d'en réaliser une première approche avec les élèves et de leur en fournir progressivement des clés de compréhension.

Autour de ces visées sont structurés les **savoirs**, les **savoir-faire** et les **compétences**. Ils sont à travailler conjointement. La construction d'une pensée autonome impose notamment de se questionner et de veiller à la cohérence de ses raisonnements, elle se nourrit aussi de la capacité de se décentrer en s'ouvrant à l'autre et à la pluralité des convictions et des cultures. De même, la compréhension des principes de la démocratie peut s'opérer notamment à travers l'exercice du débat et la pratique de la démocratie en classe. Plusieurs savoir-faire sont souvent susceptibles d'être mobilisés en même temps. Par exemple, lors d'une même activité, l'élève peut être amené à répondre aux propos d'autrui, à expliquer son avis et à donner des exemples et des contre-exemples.

Un certain nombre d'attitudes, bien qu'elles n'apparaissent pas en tant que telles dans le référentiel, sont traduites dans les savoir-faire. Parmi celles-ci, on trouve notamment le fait d'adopter une posture critique, de se décentrer, de faire preuve d'empathie, de s'étonner, etc.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient de façon progressive et spiralaire les contenus, c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire et les compétences, communs aux neuf années. Les attendus annuels s'inscrivent dans cette logique de progression. Par exemple, en 1^{re} et 2^e année primaire, l'attendu «Distinguer le juste et l'injuste à l'aide d'exemples», c'est-à-dire repérer des inégalités de traitement, est l'entrée par laquelle aborder le contenu «Reconnaître l'égalité devant la loi», commun aux neuf années.

En EPC, les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont à mobiliser à travers une démarche philosophique. Les **savoirs** y occupent une place particulière puisqu'ils sont constamment questionnés et mis en perspective. Ils sont essentiellement constitués de concepts interrogés, construits, reconstruits par les élèves tout au long du parcours. L'enseignant veillera à assurer un équilibre et une articulation entre démarches et savoirs, en étant attentif à faire reposer l'exercice de la démarche sur un contenu et des supports variés (culturels, littéraires, institutionnels...). En outre, plusieurs savoirs sont reliés entre eux, souvent en tandem ; ils sont à envisager conjointement.

Un concept est une idée abstraite et générale qui réunit les caractéristiques communes à tous les éléments appartenant à une même catégorie. La définition d'un concept est relative à un contexte sociohistorique, évolutive, non figée, en perpétuelle construction et renvoie par conséquent à la dimension culturelle des savoirs.

Ce n'est généralement qu'à partir de la 3^e année secondaire que l'élève accède au concept proprement dit, soit au concept abstrait. Avant cela, il a accès à ce que l'on appelle un « pseudoconcept », c'est-à-dire qu'extérieurement, le même mot est utilisé, ce qui peut donner l'impression que l'élève maîtrise le concept. En réalité, derrière ce mot, se trouvent un complexe, un ensemble d'éléments empiriques, desquels il s'agit d'abstraire une ou plusieurs propriétés communes.

Par exemple, pour définir :



- *la liberté*, l'élève aura tendance à dire : «La liberté, c'est quand je peux faire tout ce que je veux». Cette formulation est celle du **pseudoconcept** parce que l'élève rassemble sous la forme d'un complexe, toutes les situations empiriques où le sujet agit sans contrainte. Or, la formulation sous la forme d'un **concept abstrait** pourrait être : «La liberté, c'est la possibilité d'agir sans contrainte» ;
- *la démocratie*, l'élève aura tendance à dire : «La démocratie, c'est quand on peut décider nous-mêmes». Cette formulation est celle du **pseudoconcept**. Or, une formulation sous la forme d'un **concept abstrait** pourrait être : « La démocratie, c'est quand le pouvoir, la souveraineté appartiennent au peuple ».

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**.

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).

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.

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).

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.

Conceptualiser.

L'élève sera amené à déterminer la signification d'un concept, à en saisir les articulations internes, c'est-à-dire en rechercher les caractéristiques essentielles, le comparer, voire le distinguer d'un autre concept proche ou communément associé (ex. : démocratie-autoritarisme, émotion-sentiment, valeur-norme, opinion-argument...).

Problématiser.

L'élève sera 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...

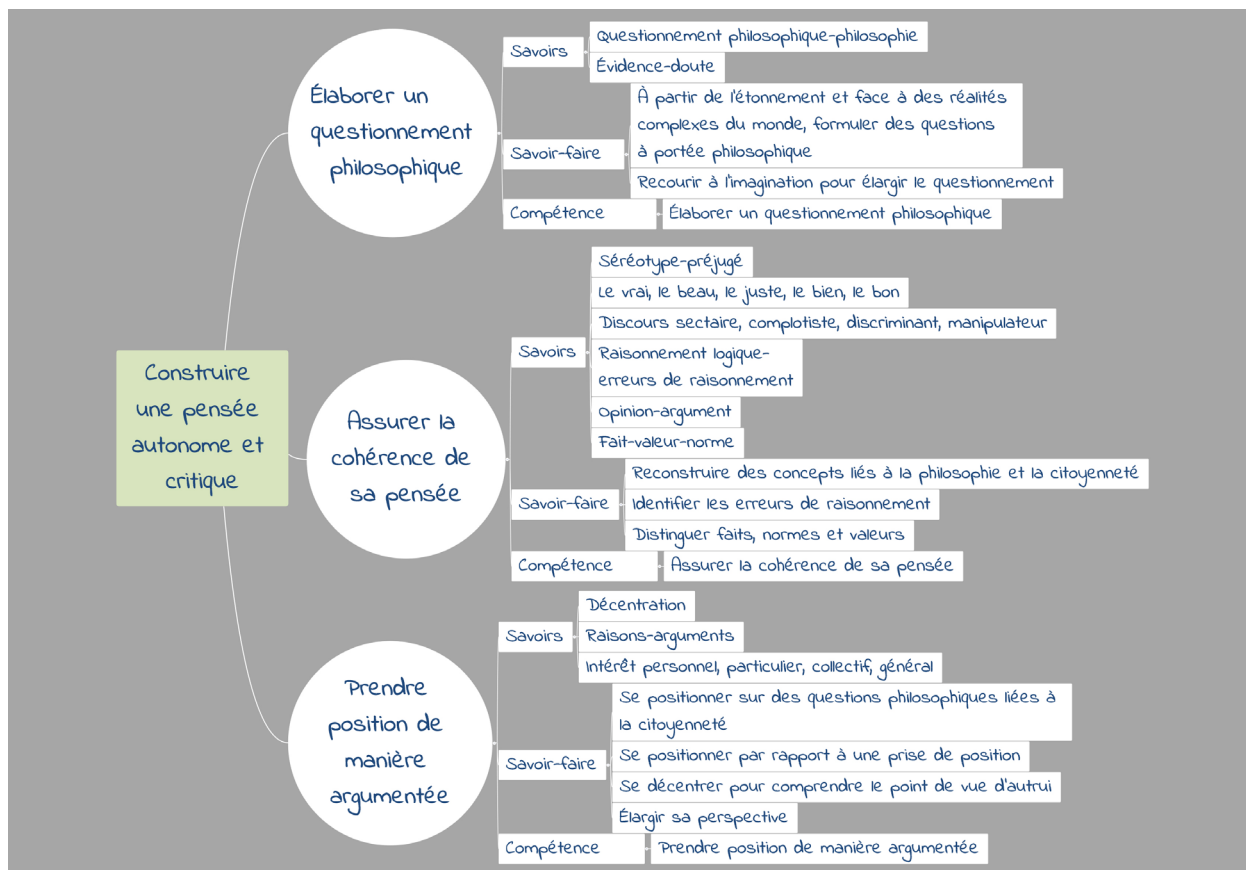
Pour développer ces différentes démarches mentales, il existe de nombreux outils et méthodes pédagogiques.

Les compétences visées par l'EPC, ainsi que la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, en construction collective, se prêtent davantage à **l'évaluation formative**. L'EPC rejoint ainsi l'optique de l'Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence qui invite à « une modification fondamentale de posture en matière d'évaluation de la part de l'ensemble des acteurs (...). L'évaluation formative doit être prédominante. » (Avis n°3, p. 13)

L'évaluation doit rester un outil au service des apprentissages.

Ci-après, les quatre cartes mentales reprenant le canevas des contenus, semblable pour les neuf années du tronc commun.

Visée 1 : Construire une pensée autonome et critique



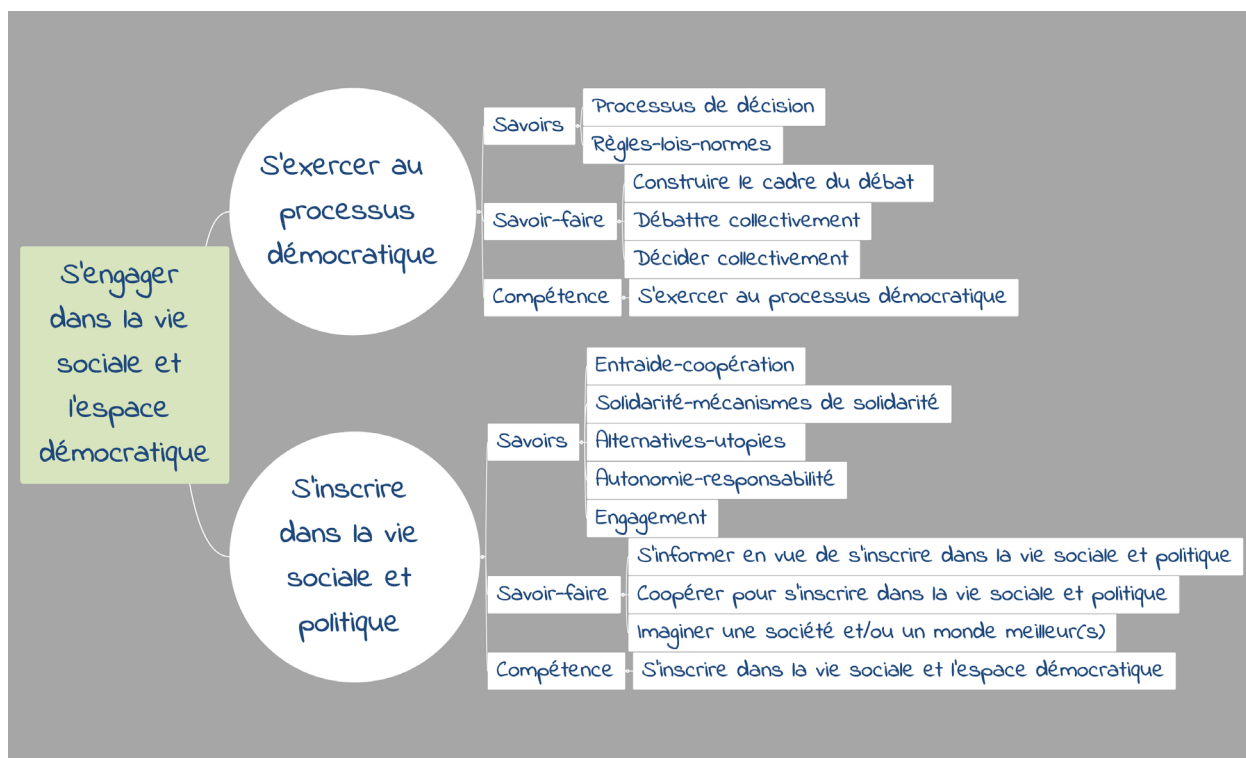
Visée 2 : Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre



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



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



CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P1

1^{re} PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations, d'exemples concrets et contextualisés qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 1^{re} et 2^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, « **identifier** » et « **exemplifier** » sont à privilégier (voir infra *Visées de la discipline*).

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 1^{re} année primaire, les élèves **s'initient** à :

- exprimer un étonnement et partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Cet étonnement les conduira progressivement à l'élaboration d'une pensée autonome et critique ;
- reconnaître et interroger les émotions de base, leurs besoins et leurs envies ; apprendre à dire non en vue de préserver leur intimité et leur intégrité. Par l'identification de la pluralité des préférences et des règles de vie, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits et les moyens de s'y opposer, en percevant les effets des médias sur ses ressentis. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- discuter dans un cadre établi collectivement et coopérer.

P1

1. Élaborer un questionnement philosophique



Savoir-faire	Attendu	EPC
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes, etc.	1

Compétence	Attendu	EPC
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, exprimer un étonnement.	2

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoir	Attendu	EPC
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier.	3

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Illustrer une idée par un exemple approprié.	4
Distinguer faits, normes, valeurs.	Énoncer un fait, énoncer une règle, énoncer une préférence.	5

Compétence	Attendu	EPC
Assurer la cohérence de sa pensée.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.	6

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus	EPC
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Exprimer son accord ou son désaccord.	7
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Écouter et redire avec ses mots ce que l'autre a dit.	8

Compétence	Attendu	EPC
Prendre position de manière argumentée.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	9

P1

4. Développer son autonomie affective



Savoirs	Attendus	EPC
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier les émotions de base.	10
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.	11
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie.	12
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Exemplifier des stéréotypes de genre.	13

Savoir-faire	Attendus	EPC
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.	14
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Apprendre à dire non en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.	15
Différencier besoins et désirs.	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.	16

Compétence	Attendu	EPC
Développer son autonomie affective.	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.	17

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

Savoirs	Attendus	EPC
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier la notion de règle.	18
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier la diversité des cultures.	19

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.	20
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Identifier des usages et des règles de vie.	21
	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.	22
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.	23

Compétence	Attendu	EPC
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.	24

P1

6. Comprendre les principes de la démocratie



Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.	25
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Distinguer le juste et l'injuste à l'aide d'exemples.	26
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.	27
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Percevoir les effets des médias sur ses ressentis et ceux des autres.	28
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	29

Compétence	Attendu	EPC
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.	30

7. S'exercer au processus démocratique

Savoir	Attendu	EPC
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier la notion de règle.	31

Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire le cadre du débat.	Élaborer les règles de la discussion.	32
	Appliquer les règles de la discussion.	33
Débattre collectivement.	Formuler des idées en lien avec la discussion.	34
	Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.	35
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.	36

Compétence	Attendu	EPC
S'exercer au processus démocratique.	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.	37

P1

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique



Savoir	Attendu	EPC
Entraide-coopération.	Identifier-exemplifier.	38

Savoir-faire	Attendus	EPC
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.	39
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Développer des mondes imaginaires.	40

Compétence	Attendu	EPC
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité de coopération.	41

P2

2^e PRIMAIRE

Objectifs

D'un point de vue formel, les savoirs, savoir-faire et compétences sont présentés de manière distincte. Néanmoins, ils sont appelés à être mobilisés le plus souvent **conjointement**. C'est même souhaitable étant donné l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et la démarche philosophique (voir infra *Visées de la discipline*).

La démarche réflexive, l'expérimentation en milieu scolaire de pratiques démocratiques, le développement du questionnement guident les apprentissages en EPC. Raison pour laquelle **l'apprentissage en commun**, en construction collective, sera privilégié et exprimé dans la plupart des attendus.

Il s'agit de permettre aux élèves d'être les **premiers acteurs** de leurs apprentissages en partant de situations qui les incitent à s'impliquer dans la recherche individuelle et collective. Les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spiralaire.

En 1^{re} et 2^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **«identifier»** et **«exemplifier»** sont à privilégier (voir infra *Visées de la discipline*).

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 2^e année primaire, les élèves :

- expriment un étonnement et partagent leur avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Cet étonnement les conduira à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- reconnaissent et interrogent les émotions de base, leurs besoins et leurs envies ; apprennent à dire non en vue de préserver leur intimité et leur intégrité. Par l'identification de la pluralité des préférences et des règles de vie, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifient qui décide des règles et à qui elles s'appliquent ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits et les moyens de s'y opposer, en percevant les effets des médias sur ses ressentis. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- s'exercent à la discussion dans un cadre établi collectivement. Ils s'initient à s'informer pour questionner l'impact des gestes quotidiens et à imaginer des possibilités d'action et de coopération.

P2

1. Élaborer un questionnement philosophique



Savoir-faire	Attendu	EPC
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes, etc.	42

Compétence	Attendu	EPC
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement.	43

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoir	Attendu	EPC
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier.	44

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Illustrer une idée par un exemple approprié.	45
Distinguer faits, normes, valeurs.	Énoncer un fait, énoncer une règle, énoncer une préférence.	46

Compétence	Attendu	EPC
Assurer la cohérence de sa pensée.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.	47

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus	EPC
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Partager son avis.	48
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Écouter et redire ce que l'autre a dit.	49

Compétence	Attendu	EPC
Prendre position de manière argumentée.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	50

P2

4. Développer son autonomie affective



Savoirs	Attendus	EPC
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier les émotions de base.	51
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.	52
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie.	53
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Exemplifier des stéréotypes de genre.	54

Savoir-faire	Attendus	EPC
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.	55
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Apprendre à dire non en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.	56
Différencier besoins et désirs.	Percevoir, exprimer et interroger ses besoins et ses envies.	57

Compétence	Attendu	EPC
Développer son autonomie affective.	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.	58

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

Savoirs	Attendus	EPC
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier la notion de règle.	59
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier la diversité des cultures.	60

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.	61
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Identifier des usages et des règles de vie.	62
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.	63

Compétence	Attendu	EPC
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.	64

P2

6. Comprendre les principes de la démocratie



Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.	65
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Distinguer le juste et l'injuste pour soi et pour autrui à l'aide d'exemples.	66
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.	67
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Percevoir les effets des médias sur ses ressentis et ceux des autres.	68
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	69

Compétence	Attendu	EPC
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.	70

7. S'exercer au processus démocratique

Savoir	Attendu	EPC
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier la notion de règle.	71

Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire le cadre du débat.	Élaborer les règles de la discussion.	72
	Appliquer les règles de la discussion.	73
Débattre collectivement	Formuler des idées en lien avec la discussion.	74
	Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.	75
Décider collectivement	Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.	76

Compétence	Attendu	EPC
S'exercer au processus démocratique.	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.	77

P2

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique



Savoir	Attendu	EPC
Entraide-coopération.	Identifier-exemplifier.	78

Savoir-faire	Attendus	EPC
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.	79
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Développer des mondes imaginaires.	80

Compétence	Attendu	EPC
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer une possibilité de coopération.	81

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

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

Se connaître
et s'ouvrir
aux autres

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

Une multitude de savoir-faire de l'EPC participent à la connaissance de soi et à l'ouverture aux autres. Par la pratique de la démarche philosophique, l'EPC amène l'élève à questionner, s'informer, se positionner pour se situer librement et agir de manière autonome, au sein d'un cadre démocratique.

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.

La pratique de la démarche philosophique place l'élève dans une posture de questionnement. Elle engage l'élève à identifier-exemplifier/questionner-expliciter/conceptualiser-problématiser. Questionner le sens de ce que l'on fait, élargir le champ des possibles, distinguer ce que je sais de ce que je crois savoir, sont autant de savoir-faire utiles dans cette perspective. Elle engage l'élève à utiliser des stratégies de recherche qui concourront à développer, tout au long de son parcours, son désir d'apprendre à apprendre, à cheminer dans la pensée.

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.

Cette visée transversale s'inscrit pleinement dans la première visée générale de l'EPC : «Construire une pensée autonome et critique». Celle-ci permet aux élèves de questionner ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement doit les conduire à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées.

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.

La pratique de la démarche philosophique place l'élève dans une posture de recherche où la confrontation d'idées joue un rôle central. Elle engage l'élève à utiliser des stratégies de recherche qui concourront à développer, tout au long de son parcours, sa créativité, son désir d'entreprendre et d'agir.

Plus spécifiquement :

- Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.
- Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).
- Décider collectivement.

Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées 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.

La pratique de la démarche philosophique place l'élève dans une posture d'ouverture à la pluralité des cultures et des convictions. Elle engage l'élève à élargir sa perspective pour découvrir le monde extérieur. Plus spécifiquement :

- Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.
- Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.
- Comprendre l'importance du droit à l'information en démocratie.

La contribution de l'EPC s'incarne également lorsque l'élève, à partir de sujets de société, questionne des mécanismes de coopération ou lorsqu'il s'informe en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique. Ces démarches constituent des opportunités de découverte d'activités professionnelles.

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.

L'EPC contribue pleinement à cette visée notamment lorsque l'élève questionne les différentes raisons d'une prise de décision ou lorsqu'il justifie une prise de décision, en intégrant des arguments et des contre-arguments. La décentration, la prise en compte de ses valeurs, des intérêts personnels et collectifs constituent autant de jalons pour élaborer des projets.

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

Dans une perspective de décroisement des apprentissages, chère à la philosophie du tronc commun, et également parce que certains contenus d'apprentissage peuvent concourir à asseoir les visées d'autres domaines ou d'autres disciplines, cette section identifie concrètement quels savoirs, savoir-faire et compétences sont susceptibles de croisements avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines. Il s'agit d'exemples non exhaustifs, identifiés en tant que croisements possibles, particulièrement féconds.

Le repérage des possibilités de croisements entre les différents référentiels répond à plusieurs finalités. D'abord, l'association de deux ou de plusieurs contenus rend parfois leur acquisition plus aisée et plus efficace parce qu'ils se développent en relation étroite ou parce qu'ils permettent une reprise, une répétition et une remobilisation concourant à leur consolidation. Il arrive également qu'un contenu trouve l'un de ses prérequis au sein d'un référentiel apparenté. Des contenus peuvent par ailleurs offrir des occasions de mise en pratique ou d'application d'un contenu issu d'un autre référentiel, ce qui favorise leur approfondissement mutuel. Des contenus combinés peuvent aussi apporter un surcroît de compréhension, en croisant les regards issus de plusieurs disciplines sur un même objet. Enfin, un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages.

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline¹⁷. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

Bien sûr, le type et l'ampleur des croisements gagneront à être diversifiés et adaptés à l'âge des élèves. Ainsi, au début du curriculum en particulier, des croisements simples impliquant deux disciplines peuvent déjà se montrer très utiles, tandis que la démarche consistant à entrelacer divers regards disciplinaires à propos d'un même thème ne se construira que très progressivement tout au long du tronc commun.

Le champ des possibles est donc très vaste. Certains contenus s'articulent deux à deux et peuvent se construire en interaction. Par exemple, en P2, l'attendu de Sciences « Décrire différentes situations météorologiques » se décline utilement avec l'approche des saisons dans la Formation historique et géographique (découpage de l'année en saisons et variations de températures et de précipitations selon les saisons), sans présupposer une quelconque antériorité de l'un sur l'autre. De même en P5, la mesure d'une grandeur en Mathématiques s'articule profitablement avec la mesure de masses en Sciences.

¹⁷ Que les savoirs, savoir-faire ou compétences soient identifiés dans les tableaux de croisements à partir des contenus ou des attendus, on rappellera toute l'importance d'appréhender les contenus et les attendus de concert.

En se croisant, d'autres contenus issus de différentes disciplines permettent un apprentissage plus dense et plus riche. En P3, « Estimer et comparer la consommation d'eau... » en Sciences sera rendu plus intelligible grâce à certaines compétences mathématiques liées à la mesure de grandeurs. De plus, ces apprentissages gagneront à être liés au savoir-faire d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté « S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens », pour leur offrir un éclairage supplémentaire et ainsi accroître leur sens.

Des contenus de disciplines différentes contribuent également à éclairer un concept ou un thème grâce aux outils de pensée propres à chaque discipline. Ainsi peut-il en aller du concept de travail en S2, qui peut être abordé à travers la Formation historique (« Exemplifier une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un facteur de changement dans l'évolution du processus de mondialisation ») et les Sciences (« Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète »), mais aussi en liant ces approches à l'Éducation culturelle et artistique (« Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire ») et à la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Concevoir un objet technologique intégrant une ou plusieurs machines simples et un circuit électrique simple »). Avec des élèves plus jeunes déjà, ces liens enrichissants peuvent être mobilisés pour aborder un concept. Par exemple, en P6, l'utilisation responsable d'énergie peut être envisagée à travers les prismes de la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Utiliser rationnellement les consommables et les énergies »), des Sciences (« Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie ») et de la Formation économique et sociale (« Identifier des acteurs de la production et de la consommation responsable et expliquer en quoi cela fait d'eux des producteurs et des consommateurs responsables »).

Pour tous les exemples évoqués plus haut, on imagine aisément que les quatre visées du cours de Français (« lire, écouter, parler et écrire ») peuvent être mobilisées, ce qui renforce l'enseignement transversal de la langue française. Outre qu'elle offre de nouvelles occasions de pratiquer la langue, cette intrication continue avec le français attire l'attention sur le versant linguistique et langagier des apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sur les façons de lire, d'écouter, de parler et d'écrire qui sont spécifiques aux disciplines.

Toutes les disciplines permettent donc de travailler la maîtrise du français et cette maîtrise bénéficie à toutes les disciplines. Que ce soit en renforçant, au sein de chacune des disciplines, le développement des capacités d'expression et de compréhension (par exemple, par la maîtrise d'un lexique et de techniques d'argumentation spécifiques). Ou en offrant au cours de français des supports particulièrement significatifs pour le travail des savoirs, savoir-faire et compétences qui y sont visés.

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste) à propos de situations, de problèmes... (SF)	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer son ressenti. (S)	ECA ¹⁸
	Identifier-exemplifier (le vrai, le beau, le juste, le bien le bon). (SF)		
	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger son plaisir/déplaisir. (SF)	
	Identifier-exemplifier la diversité des cultures. (S)	Suite aux visites et observations in situ, nommer des objets de diverses cultures liés à la vie quotidienne. (S)	
	Identifier-exemplifier la notion de besoin, d'envie. (S)	Nommer des besoins quotidiens au sein d'une famille. (S)	FHGES ¹⁹
	Identifier des usages et des règles de vie. (SF)	Identifier une règle de conduite présente au sein d'une famille. (S)	
	Identifier-exemplifier la diversité des cultures. (S)	Citer trois compositions de familles différentes. (S)	
		Formuler oralement des questions relatives aux besoins et aux biens d'une famille, à des activités vécues en famille, à la composition familiale, susceptibles d'être posées à une personne d'une autre génération et/ou d'une autre culture. (C)	EP&S ²⁰
	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité. (C)	
	Identifier-exemplifier la notion de règle. (S)	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun, en fonction du but à atteindre. (C)	

18 ECA : Éducation culturelle et artistique.

19 FHGES : Formation historique, géographique, économique et sociale.

20 EP&S : Éducation physique et à la santé.

P2

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Identifier-exemplifier la diversité des cultures. (S)	Suite aux visites et observations in situ, identifier : - un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...) ; - des éléments du patrimoine local ; - des objets de diverses cultures. (S)	ECA
	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres. (SF)	Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences. (S)	
	Exemplifier des stéréotypes de genre. (S)	Exemplifier des stéréotypes sur les filles et les garçons et proposer des contrexemples. (S)	FHGES
	Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes. (S) Identifier la pluralité des règles de vie. (C)	Formuler une question relative aux différences de règles de conduite entre la famille et l'école. (C)	
	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie. (S)	Comparer différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre scolaire. (S)	
	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi. (S)	EP&S
	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres. (SF)	Adopter un comportement fairplay : bienveillance, tolérance, respect... (C)	

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres. (SF)	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles pour prendre la mesure de la diversité. (C)	ECA
	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société. (SF)	Appréhender in situ des lieux, œuvres et objets de diverses cultures, en les comparant. (C)	
	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens. (SF)	Mettre en évidence des impacts de notre mode de vie sur la gestion de l'eau et énoncer des gestes et des actions permettant de préserver les ressources en eau. (C)	SCIENCES
		Repérer des situations de bruits trop intenses dans le vécu d'école et énumérer un ensemble de précautions à prendre, pour éviter des sons trop intenses. (SF)	
		Repérer des situations où la lumière est trop intense et énumérer un ensemble de précautions à prendre, pour s'en protéger (SF).	
		Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissant un lien entre le son/ la lumière et les organes qui les perçoivent. (C)	
	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)	Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (S)	FHGES
		Sur la base du récit d'une journée, distinguer les besoins des envies. (C)	
	Formuler son étonnement (parole, dessin ou geste...) à propos de situations de problèmes... et en dégager une question. (SF)	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	EP&S
	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	Adopter un comportement fairplay : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	

P4

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres. (SF)	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; - nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; - sommeil. (S)	SCIENCES
	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)		
	Identifier des stéréotypes, des préjugés. (SF) Identifier et exemplifier des stéréotypes de genre. (SF)	Exemplifier deux stéréotypes véhiculés par la publicité commerciale. (SF)	FHGES
	Identifier-exemplifier-distinguer et confronter ses besoins et ses désirs. (S)	Expliquer le fait que la publicité commerciale suscite de nouvelles envies susceptibles d'avoir des impacts économiques et sociaux. (C).	
	Questionner les effets des médias (information, manipulation) sur mes jugements, mes comportements et ceux des autres. (SF)	Exemplifier les fonctions assignées aux médias : informer, donner du plaisir/susciter des émotions, persuader. (S)	
	Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. (SF)	Assumer des rôles différents (défenseur, attaquant, voltigeur, garant, relayeur...). (SF)	EP&S
	Formuler son étonnement (parole, dessin ou geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question. (SF)	S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	
	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	Adopter un comportement fairplay : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	

P5

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner. (SF)	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)	SCIENCES
	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. (SF)	Énoncer trois conditions explicites d'accès ou de non-accès à un travail rémunéré (dont celle liée au genre). (S)	FHGES
	Identifier-exemplifier : liberté-égalité des droits (DUDH-CIDE). (S)	Formuler un avis argumenté sur l'application en Belgique de l'article 23, paragraphes 1 et 2 de la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> et de l'article 23, 1° de la <i>Constitution belge</i> . (C)	
	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	Décider et agir dans une action commune. (C)	EP&S
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...). (SF)	

P6

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple. (SF)	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique, dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	SCIENCES
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet. (SF)	Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données. (C)	FHGES
	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	Décider et agir dans une action commune. (C)	EP&S

S1

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Questionner-expliciter (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (S)	Interroger l'existence de critères d'esthétique. (SF) Distinguer une appréciation technique d'une appréciation esthétique. (C)	ECA
	S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions. (C)	Appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et d'origines. (C)	
	Justifier sa prise de position par des arguments. Identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes). (SF)	Utiliser des connaissances scientifiques pour justifier des choix en matière de contraception et/ou de protection contre les IST. (C)	SCIENCES
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	Décrire et expliquer les transformations d'énergie liées aux centrales/dispositifs d'approvisionnement en électricité, dans le but de comparer des avantages et des inconvénients de plusieurs types de production d'électricité. (C)	
	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes). (SF)	Proposer et mettre en place des actions pertinentes pour faire face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement et de cybermanipulation. (C)	FMITT ²¹
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	Préserver la confidentialité ou l'anonymat lors de partages de contenus. (SF)	
	Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	Réagir de manière responsable face aux risques de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cyberdépendance. (C)	
	Questionner-expliciter sphère privée-sphère publique. (S)	Identifier des façons dont un individu peut modifier ou renforcer son identité dans l'espace numérique. (C)	FHGES
	Questionner-expliciter autorité-pouvoir. (S) Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser. (S)	Exemplifier en quoi la possession, l'utilisation et la diffusion de données rendues possibles dans l'espace numérique constituent une forme de pouvoir. (S)	
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	EP&S
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité. (SF)	

21 FMITT : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Conceptualiser-problématiser (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (S)	Exprimer une appréciation esthétique et technique. (SF)	ECA
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	Décrire et modéliser les constituants de l'air au niveau moléculaire (présentant la composition atomique des molécules), dans le cadre d'une problématique liée à l'environnement ou à la santé. (C)	SCIENCES
		Analyser une problématique en lien avec la biodiversité et envisager un plan d'action. (C)	
	Identifier des erreurs de raisonnement et des discours manipulateurs. (SF) Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation. (SF) Repérer des producteurs et diffuseurs d'information, s'interroger sur leurs intentions. (SF)	Expliquer ce que sont les «Fake News», leurs enjeux et énoncer des moyens permettant de les repérer. (S)	FMTTN
	Stereotype-préjugé : conceptualiser-problématiser. (S)	Stereotypes : citer et exemplifier les principales causes de la migration. (S)	FHGES
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action. (SF)	Formuler un avis argumenté sur l'accueil des migrants par une société. (C)	
	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement. (SF)	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	EP&S

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Conceptualiser-problématiser (le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon). (S)	Interroger l'esthétique d'une œuvre. (SF)	ECA
	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contre-arguments. (SF)	Proposer au moins un moyen pour diminuer la quantité d'énergie électrique utilisée, dans une perspective de consommation responsable et justifier son choix sur la base de connaissances scientifiques. (C)	SCIENCES
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux. (SF)	Respecter les droits à l'image et à la voix dans des situations de communication et de collaboration. (SF) Respecter les droits de propriété dans des situations de communication et de collaboration. (SF)	FMTTN
	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. (S)	Expliquer en quoi la <i>Constitution belge</i> est une avancée dans le processus de démocratisation. (S)	FHGES
	Expliciter ce qui caractérise la souveraineté populaire. (S)		
	Problématiser le principe de l'égalité devant la loi. (SF)		
	Questionner ce qui distingue les démocraties des régimes autoritaires. (C)	Donner des exemples qui montrent comment le régime nazi a fait basculer la démocratie vers le totalitarisme. (S)	
	Questionner-expliciter solidarité-mécanismes de solidarité. (S)	Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (pérennité, en phase avec la société actuelle, égalité versus équité...). (C)	
	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société. (SF)		
	Solidarité-mécanisme de solidarité : conceptualiser-problématiser. (S)	Expliquer le rôle et le mécanisme de la sécurité sociale en Belgique. (S)	
	Engagement : conceptualiser-problématiser. (S)	Identifier différentes formes d'engagement. (S)	
	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'actions. (SF)	Identifier un changement social lié aux problématiques environnementales et proposer des formes d'engagement pour y contribuer. (C)	
	Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement. (SF)	Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique de groupe. (C)	EP&S

TABLEAUX SYNOPTIQUES

CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
1. ÉLABORER UN QUESTIONNEMENT PHILOSOPHIQUE	Attendus	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, exprimer un étonnement.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement pour en dégager une question.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement et en dégager une question.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.	Formuler une question qui exprime un doute face aux évidences et aux certitudes.	Formuler une question qui exprime un doute face aux évidences et aux certitudes.	Formuler une question qui exprime un doute face aux évidences et aux certitudes.
Savoir-faire										
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Attendus	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes, etc.	Traduire son étonnement (parole, dessin, geste, écrit...) à propos de situations, de problèmes, etc.	Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question.	Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question.	S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.	S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.	Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.	Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.	Face à des réalités complexes du monde, formuler des questions de type philosophique, les décomposer en sous-questions et les relier à d'autres questions.
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Attendus			Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation...).	Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation...).	Questionner la réalité à partir d'alternatives.	Questionner la réalité à partir d'alternatives.	Comparer et confronter différentes alternatives.	Comparer et confronter différentes alternatives.	Comparer et confronter différentes alternatives.
Savoirs										
Questionnement philosophique-philosophie.	Attendus				Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Évidence-doute.	Attendus							Identifier des objets du doute.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.

CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
2. ASSURER LA COHÉRENCE DE SA PENSÉE	Attendus	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.	Construire un raisonnement logique et repérer des pièges du discours.
Savoir-faire										
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Attendus	Illustrer une idée par un exemple approprié.	Illustrer une idée par un exemple approprié.	Donner des exemples et/ou contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.	Donner des exemples et/ou contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.	Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.	Questionner des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.	Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept.	Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept.	Utiliser les concepts construits dans de nouveaux contextes.
Identifier des erreurs de raisonnement.	Attendus			Identifier des stéréotypes.	Identifier des stéréotypes, des préjugés.	Identifier des généralisations abusives.	Identifier des erreurs de raisonnement (liens de causalité, pensée magique, sophisme...).	Identifier des erreurs de raisonnement (liens de causalité, pensée magique, sophisme...).	Identifier des erreurs de raisonnement et des discours manipulateurs.	Repérer les tentatives de manipulation dans un discours politique, médiatique, sectaire, sexiste... (arguments d'autorité, appel à la majorité, à la tradition, aux sentiments...).
Distinguer faits, normes, valeurs.	Attendus	Énoncer un fait, énoncer une règle, énoncer une préférence.	Énoncer un fait, énoncer une règle, énoncer une préférence.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	Distinguer faits, normes et préférences.	Distinguer faits, normes et préférences.	Distinguer faits, jugements normatifs et jugements de valeur.

CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoirs										
Stéréotype-préjugé.	Attendus			Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Attendus	Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.	Identifier-exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Discours sectaire, complotiste, discriminant, manipulateur.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.
Raisonnement logique-erreurs de raisonnement.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.
Opinion-argument.	Attendus			Identifier-exemplifier divers avis sur une question.	Identifier-exemplifier divers avis sur une question.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Fait-valeur-norme.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.

CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
3. PRENDRE POSITION DE MANIÈRE ARGUMENTÉE	Attendus	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Partager son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Justifier une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Justifier une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Justifier et nuancer une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté et réinterroger sa position initiale.
Savoir-faire										
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Attendus	Exprimer son accord ou son désaccord.	Partager son avis.	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes).	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes).	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contre-arguments.
Se positionner par rapport à une prise de position.	Attendus					Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	Identifier différentes raisons (valeurs, normes, etc) d'une prise de position ou d'une action.	Identifier différentes raisons (valeurs, normes, etc) d'une prise de position ou d'une action.	Questionner différentes raisons (valeurs, normes, etc) d'une prise de position ou d'une action.
								Distinguer intentions-conséquences.	Distinguer intentions-conséquences.	Distinguer intentions-conséquences.
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Attendus	Écouter et redire avec ses mots ce que l'autre a dit.	Écouter et reformuler ce que l'autre a dit.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions.	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris.	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris.	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris.
				Répondre aux propos d'autrui.	Répondre aux propos d'autrui.	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Élargir sa perspective.	Attendus					Identifier la perspective depuis laquelle on parle.	Identifier la perspective depuis laquelle on parle.	Questionner une situation depuis une perspective différente de la sienne.	Questionner une situation depuis une perspective différente de la sienne.	Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne.

CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoirs										
Décentration.								Identifier-exemplifier des situations de décentration (humour, prise de recul, empathie, second degré...).	Identifier-exemplifier des situations de décentration (humour, prise de recul, empathie, second degré...).	Identifier-exemplifier des situations de décentration (humour, prise de recul, empathie, second degré...).
Raisons-arguments.						Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Intérêt personnel, particulier, collectif, général.								Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.

SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
4. DÉVELOPPER SON AUTONOMIE AFFECTIVE	Attendus	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.	Reconnaître des affects et interroger leurs effets.	Questionner et se questionner sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	Questionner et se questionner sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	Questionner et se questionner sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	Questionner et se questionner sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	Questionner et se questionner sur les affects pour décider librement.	Questionner et se questionner sur les affects pour décider librement.	Questionner et se questionner sur les affects pour décider librement.
Savoir-faire										
Réfléchir sur les affects et leurs effets sur le comportement.	Attendus	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger la honte, la fierté, l'amour, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement.	Identifier et interroger les émotions que mobilisent ou suscitent des messages politiques, médiatiques... et leurs effets sur le comportement.
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Attendus	Apprendre à dire non, en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.	Apprendre à dire non, en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale.	Exprimer ses limites, en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres.	Exprimer ses limites, en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres.	Exprimer ses limites, en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres.	Exprimer ses limites, en vue de préserver son intimité et son intégrité physique et morale et respecter celles des autres.	Exprimer ses limites et identifier celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles.	Exprimer ses limites et identifier celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles.	Exprimer ses limites et identifier celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles.
				Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité et son intimité sur Internet.	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité et son intimité sur Internet.	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux.	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux.	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet et les réseaux sociaux.
Différencier besoins et désirs.	Attendus	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.	Percevoir et exprimer ses besoins et ses envies.	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.	Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.	Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.	Questionner les besoins. Questionner les désirs et les valeurs qui les sous-tendent.	Questionner les besoins. Questionner les désirs et les valeurs qui les sous-tendent.	Questionner les besoins. Questionner les désirs et les valeurs qui les sous-tendent.

SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoirs										
Émotions-sentiments.	Attendus	Identifier-exemplifier les émotions de base.	Identifier-exemplifier les émotions de base.	Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Intimité.	Attendus			Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.	Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.
Consentement-refus.	Attendus	Identifier le consentement et le refus.	Identifier le consentement et le refus.	Identifier le consentement et le refus.	Identifier le consentement et le refus.	Identifier-exemplifier le consentement et le refus.	Identifier-exemplifier le consentement et le refus.	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.	Interroger les conditions du consentement et la liberté de refuser.
Besoin-envie-désir.	Attendus	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie.	Identifier-exemplifier les notions de besoin et d'envie.	Identifier-exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.	Identifier-exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Attendus	Exemplifier des stéréotypes de genre.	Exemplifier des stéréotypes de genre.	Identifier-exemplifier les stéréotypes de genre.	Identifier-exemplifier les stéréotypes de genre.	Questionner-expliciter la notion de genre.	Questionner-expliciter la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.	Questionner-expliciter la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.	Conceptualiser-problématiser la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.	Conceptualiser-problématiser la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR À L'AUTRE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
5. S'OUVRIR À LA PLURALITÉ DES CULTURES ET DES CONVICTIONS	Attendus	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.	Identifier la pluralité des préférences et des règles de vie.	Identifier la pluralité des préférences et des règles.	Identifier la pluralité des préférences et des règles.	Reconnaître la pluralité des valeurs et des règles.	Reconnaître la pluralité des valeurs et des règles.	Interroger la pluralité des valeurs et des règles.	Interroger les normes qui permettent la pluralité des valeurs.	Interroger les normes qui permettent la pluralité des valeurs.
Savoir-faire										
Reconnaître la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Attendus	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.	Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.	Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.	Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.	Questionner la concordance et la disparité des valeurs.	Questionner la concordance et la disparité des valeurs.	Questionner la concordance et la disparité des valeurs.
Reconnaître le rôle et la pluralité des normes.	Attendus	Identifier des usages et des règles de vie.	Identifier des usages et des règles de vie.	Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.	Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.	Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.	Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.	Expliciter les différentes catégories de normes morales et légales.	Expliciter les différentes catégories de normes morales et légales.	Expliciter les différentes catégories de normes morales et légales.
Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Attendus	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.	Identifier des indices du caractère multiculturel de notre société.	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.	Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Reconnaître le caractère multiculturel de notre société.	Distinguer croyance, opinion, savoir, conviction.	Distinguer croyance, opinion, savoir, conviction.	Distinguer croyance, opinion, savoir, conviction.
Savoirs										
Règle-loi-norme.	Attendus	Identifier-exemplifier la notion de règle.	Identifier-exemplifier la notion de règle.	Identifier-exemplifier distinguer différents types de règles et de normes.	Identifier-exemplifier distinguer différents types de règles et de normes.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Pluralité.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.
Culture(s)/multiculturalité.	Attendus	Identifier-exemplifier la diversité des cultures.	Identifier-exemplifier la diversité des cultures.	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Sphère privée-sphère publique.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.
Opinion-croyance-savoir-conviction.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.
Religion.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.

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

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
6. COMPRENDRE LES PRINCIPES DE LA DÉMOCRATIE	Attendus	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.	Identifier qui décide des règles et à qui elles s'appliquent.	Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.	Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.	Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques	Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.	Questionner ce qui caractérise les démocraties.	Questionner ce qui caractérise les démocraties.	Questionner ce qui distingue les démocraties des régimes autoritaires.
Savoir-faire										
Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Attendus			S'identifier comme citoyen en dégagant les caractéristiques de la citoyenneté.	S'identifier comme citoyen en dégagant les caractéristiques de la citoyenneté.	Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi.	Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi.	Questionner le concept de souveraineté populaire (citoyen auteur et bénéficiaire de la loi).	Problématiser les souverainetés populaire et nationale.	Expliquer ce qui caractérise souveraineté populaire, souveraineté nationale et supranationale.
				Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.	Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs.	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs.	Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits.	Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits.	Questionner l'accès à la citoyenneté et aux droits qui en découlent.
	Attendus	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres.	Interroger les limites des libertés individuelles.	Interroger les limites des libertés individuelles.	Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.	Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.	Reconnaître les droits fondamentaux comme condition de sa liberté.	Reconnaître les droits fondamentaux comme condition de sa liberté.	Questionner les droits comme condition de sa liberté.
Reconnaître l'égalité devant la loi.	Attendus	Distinguer le juste et l'injuste à l'aide d'exemples.	Distinguer le juste et l'injuste pour soi et pour autrui à l'aide d'exemples.	Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.	Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.	Questionner l'égalité devant les règles.	Questionner l'égalité et équité.	Questionner l'égalité devant la loi.	Problématiser l'équité et l'impartialité des lois.	Problématiser le principe de l'égalité devant la loi.
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Attendus	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.	Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.	Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs politique et religieux.
								Identifier l'influence d'autres sphères notamment économique, religieuse, médiatique, monde associatif, société civile, etc.	Identifier l'influence d'autres sphères notamment économique, religieuse, médiatique, monde associatif, société civile, etc.	Identifier l'influence d'autres sphères notamment économique, religieuse, médiatique, monde associatif, société civile, etc.

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

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
								Distinguer le légal, le légitime, le juste.	Distinguer le légal, le légitime, le juste.	Distinguer le légal, le légitime, le juste.
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Attendus							Identifier le rôle de l'information et de la liberté de la presse en démocratie.	Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie.	Questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie.
		Percevoir les effets des médias sur mes ressentis et ceux des autres.	Percevoir les effets des médias sur mes ressentis et ceux des autres.	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur mes jugements, mes comportements et ceux des autres.	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur mes jugements, mes comportements et ceux des autres.	Questionner les effets des médias sur mes jugements, mes comportements et ceux des autres.	Questionner les effets des médias sur mes jugements, mes comportements et ceux des autres.	Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions.	Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions.	Repérer des producteurs et diffuseurs d'informations, s'interroger sur leurs intentions.
Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir.	Attendus	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.	Questionner l'usage de l'autorité.	Identifier différentes sources de légitimité.	Identifier des conflits entre différentes sources de légitimité.
								Chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité ou à un abus de pouvoir.	Chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité ou à un abus de pouvoir.	Chercher comment mettre fin à une atteinte à la dignité ou à un abus de pouvoir.
								Questionner la nécessité du multipartisme, d'une opposition, de contre-pouvoirs.	Questionner la nécessité du multipartisme, d'une opposition, de contre-pouvoirs.	Justifier la nécessité du multipartisme, d'une opposition, de contre-pouvoirs.

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

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoirs										
Démocratie-autoritarisme.	Attendus				Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Souveraineté populaire.	Attendus							Voir attendu de savoir-faire : « Questionner le concept de souveraineté populaire ».	Voir attendu de savoir-faire : « Problématiser les concepts de souverainetés populaire et nationale ».	Voir attendu de savoir-faire : « Expliquer ce qui caractérise souveraineté populaire, souveraineté nationale et supra-nationale ».
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme-Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	Attendus			Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Équité-égalité.	Attendus				Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Autorité-pouvoir.	Attendus					Questionner-expliciter	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Séparation des pouvoirs.	Attendus							Voir attendu de savoir-faire : « Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ».	Voir attendu de savoir-faire : « Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ».	Voir attendu de savoir-faire : « Questionner les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ».
Justice.	Attendus				Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Citoyen-citoyenneté.	Attendus			Voir attendu de savoir-faire : « S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».	Voir attendu de savoir-faire : « S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».	Voir attendu de savoir-faire : « Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi ».	Voir attendu de savoir-faire : « Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi ».	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.
Désobéissance civile.	Attendus						Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.
Légitimité-légalité.	Attendus								Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.

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

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
7. S'EXERCER AU PROCESSUS DÉMOCRATIQUE	Attendus	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.	S'initier à la discussion dans le cadre collectivement établi.	S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.	S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.	Participer au débat dans le cadre collectivement établi.	Participer au débat dans le cadre collectivement établi.	Nourrir le débat dans le cadre collectivement établi.	Nourrir le débat dans le cadre collectivement établi.	Débattre dans le cadre collectivement établi.
Savoir-faire										
Construire le cadre du débat.	Attendus	Élaborer les règles de la discussion.	Élaborer les règles de la discussion.	Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).	Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).	Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).	Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).	Organiser et gérer un débat de manière autonome.	Organiser et gérer un débat de manière autonome.	Organiser et gérer un débat de manière autonome.
						Préparer le débat à l'aide de ressources.	Préparer le débat à l'aide de ressources.	Sélectionner des ressources pour nourrir le débat.	Sélectionner des ressources pour nourrir le débat.	Sélectionner des ressources pertinentes.
		Appliquer les règles de la discussion.	Appliquer les règles de la discussion.	Mettre en œuvre le cadre du débat.	Mettre en œuvre le cadre du débat.	Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles...).	Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles...).	Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat.	Analyser rétrospectivement le déroulement du débat.	Analyser rétrospectivement le déroulement du débat.
Débattre collectivement.	Attendus	Formuler des idées en lien avec la discussion.	Formuler des idées en lien avec la discussion.	Formuler des arguments en lien avec le débat.	Formuler des arguments en lien avec le débat.	Confronter, articuler et intégrer les arguments.	Confronter, articuler et intégrer les arguments.	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat.	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat.	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat.
		Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.	Exprimer son accord ou son désaccord dans la discussion collective.	Exprimer son accord ou son désaccord.	Exprimer son accord ou son désaccord.	Exprimer sa position.	Exprimer sa position.	Exprimer sa position en tenant compte de celle des autres.	Exprimer sa position en tenant compte de celle des autres.	Réajuster sa position.
				Assumer différents rôles.	Assumer différents rôles.	Assumer différents rôles.	Assumer différents rôles.	Assumer différents rôles.	Assumer différents rôles.	Assumer différents rôles.
				Dégager collectivement des idées du débat.	Dégager collectivement des idées du débat.	Dégager collectivement les idées du débat.	Dégager collectivement les idées du débat.	Dégager les idées essentielles du débat.	Dégager les idées essentielles du débat.	Dégager les idées essentielles du débat.
Décider collectivement.	Attendus	Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'une discussion.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.	Décider ensemble à l'issue d'un débat.	Décider ensemble à l'issue d'un débat.	Décider ensemble à l'issue d'un débat.
				Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	Questionner différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	Questionner différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

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

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoirs										
Processus de décision.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.
Règles-lois-normes.	Attendus	Identifier-exemplifier la notion de règle.	Identifier-exemplifier la notion de règle.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.

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

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
8. S'INSCRIRE DANS LA VIE SOCIALE ET POLITIQUE	Attendus	Imaginer une possibilité de coopération.	Imaginer une possibilité de coopération.	Imaginer des possibilités de coopération et d'action.	Imaginer des possibilités de coopération et d'action.	Confronter différentes possibilités de coopération et d'action.	Confronter différentes possibilités de coopération et d'action.	Imaginer une possibilité d'action et de coopération.	Imaginer une possibilité d'action et de coopération.	Imaginer des possibilités d'action et évaluer leur réalisme.
Savoir-faire										
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Attendus			S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité et identifier des possibilités d'action.
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Attendus	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.	S'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous.	Se concerter en vue de coopérer.	Se concerter en vue de coopérer.	Se concerter en vue de coopérer.	Se concerter en vue de coopérer.	Se concerter en vue de coopérer.
				Questionner les forces et les limites de la coopération.	Questionner les forces et les limites de la coopération.	Questionner les forces et les limites de la coopération.	Questionner les forces et les limites de la coopération.	Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/...	Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/...	Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme/...
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Attendus	Développer des mondes imaginaires.	Développer des mondes imaginaires.	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.	Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.	Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société.	Proposer une utopie et/ou des perspectives d'amélioration de la société.
Savoirs										
Entraide-coopération.	Attendus	Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.			
Solidarité-mécanismes de solidarité.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.
Alternatives-utopies.	Attendus					Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Autonomie-responsabilité.	Attendus					Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.	Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.
Engagement.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.

