

PROGRAMME D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ

3 & 4



>
<



CECP



WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT

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 complexification croissante de notre société.

Deux défis découlent de cette ambition.

- Assurer aux élèves un haut degré de maîtrise des contenus et des attendus des cinq domaines spécifiques et des trois domaines transversaux des référentiels.
- Dans cette optique, accorder une attention particulière aux élèves qui rencontrent des difficultés, en vue de réduire les écarts de résultat.

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 les attendus par année. 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 CECP 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 P3 & P4	
Clé de lecture	29
Repères méthodologiques disciplinaires	31
Séquences didactiques	43
• Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective	43
• Annexe	49
• S'identifier progressivement comme citoyen en questionnant qui décide des règles et à qui elles s'appliquent	50
• Assurer la cohérence de sa pensée en identifiant des stéréotypes	57
• À partir de différents points de vue sur une même situation, assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai.....	64
• Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit	69
• Annexe	73
• Faire dialoguer des émotions en se questionnant sur la fierté et ses effets sur les comportements	75
• Annexe	83
• Identifier ce qui compte pour moi et pour les autres via la pratique d'un dilemme moral.....	85
• Comprendre les principes de la démocratie en identifiant les notions d'égalité et d'équité	91
• Comprendre les principes de la démocratie en questionnant le concept de pouvoir	96
• À partir d'un texte narratif, dégager les caractéristiques d'une question de type philosophique	102
• Annexe	109
PARTIE RÉFÉRENTIEL.....	111
Avant-propos référentiel	114
Présentation générale des référentiels du tronc commun	116
Enjeux et objectifs généraux	129
Contenus d'apprentissage et attendus	137
Visées transversales	147
Croisements	151
Tableaux synoptiques	155



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'efficience 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.

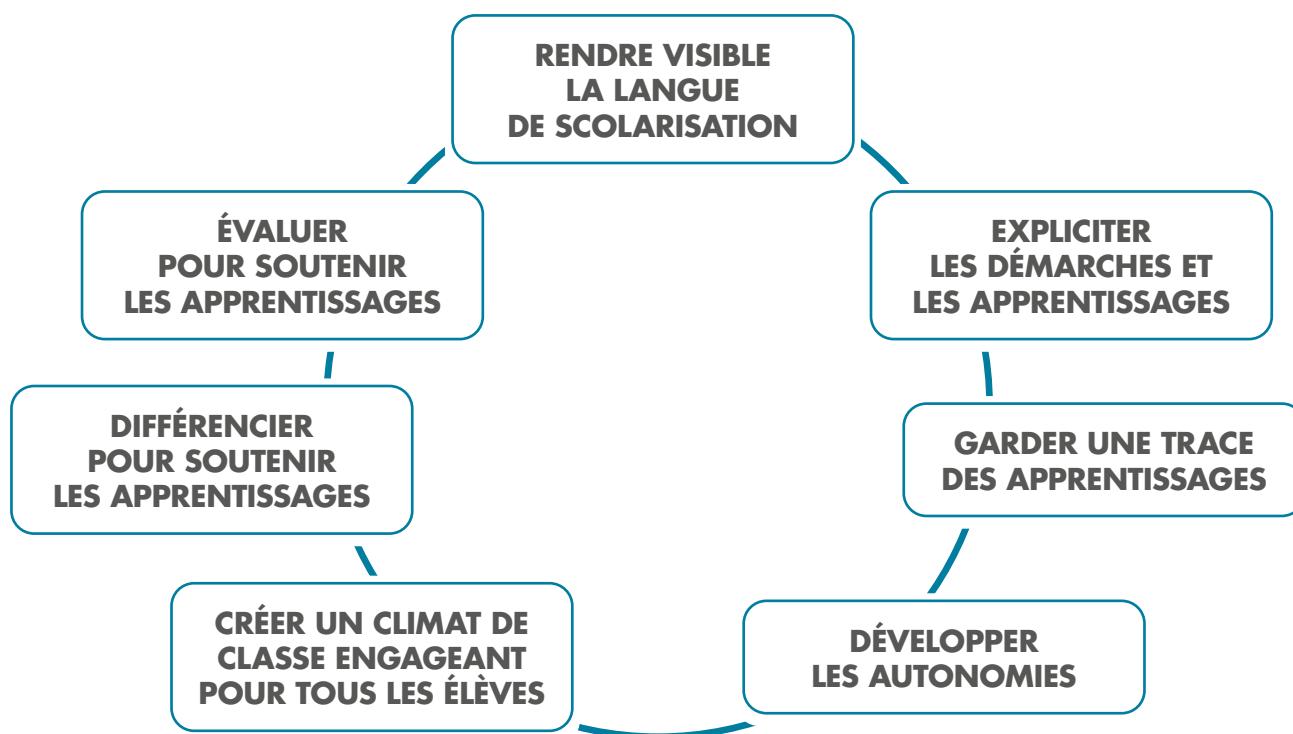


PREMIÈRE PARTIE

■ SEPT REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Les valeurs d'efficience 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.

II 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 décris 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 et aux référentiels disciplinaires du tronc commun. 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'expliquer 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
- 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

Apprendre à apprendre et poser des choix

Apprendre à s'orienter

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 « HORIZONTAUX » 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 spirale 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 spirale entre les différents niveaux d'enseignement.

PICTOGRAMMES UTILISÉS DANS LES SÉQUENCES



BALISE



POINT D'ATTENTION



ATTENDUS



MISE EN CONTEXTE



EXPLICITER



CONSIGNE



DIFFÉRENCIER



ÉVALUATION



TRACE



FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION



STRUCTURE VISUELLE D'UNE SÉQUENCE

LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

Année(s) d'étude

Discipline

Chapitre Champ

P3

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ | SÉQUENCES DIDACTIQUES



Titre de la séquence

Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC97	• Intimité.	• Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.
EPC103	• Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	• Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.
EPC125	• Débattre collectivement.	• Formuler des arguments en lien avec le débat.

Contenus et attendus visés Mention du référencement des attendus*.

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSc)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

- Recueillir l'étonnement et organiser les réponses et réactions.
- Problématiser pour conceptualiser.
- Rendre explicite la notion du référentiel travaillée lors de la conceptualisation.

|| pp. 33-34
|| pp. 34-35
|| pp. 34-35

Renvoi vers un point méthodologique ou théorique illustré dans cette séquence (issu des repères méthodologiques généraux et disciplinaires)



Environ 15'

Déclinée en plusieurs activités

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT

Mise en contexte

● MISE EN CONTEXTE

Afin de rendre visible la logique spirale du Référentiel et du Programme, veiller à établir un lien avec la séquence EPC-P1 - Reconnaître les affects et interroger leurs effets en apprenant à dire non en vue de préserver son intégrité physique et morale.

Des points d'attention/ focus particuliers visant à professionnaliser

Point d'attention || Un temps de réflexion individuelle permet de réduire les effets différenciateurs liés aux activités collectives. Ce moment permet également de réaliser un retour réflexif individuel en fin de séquence.

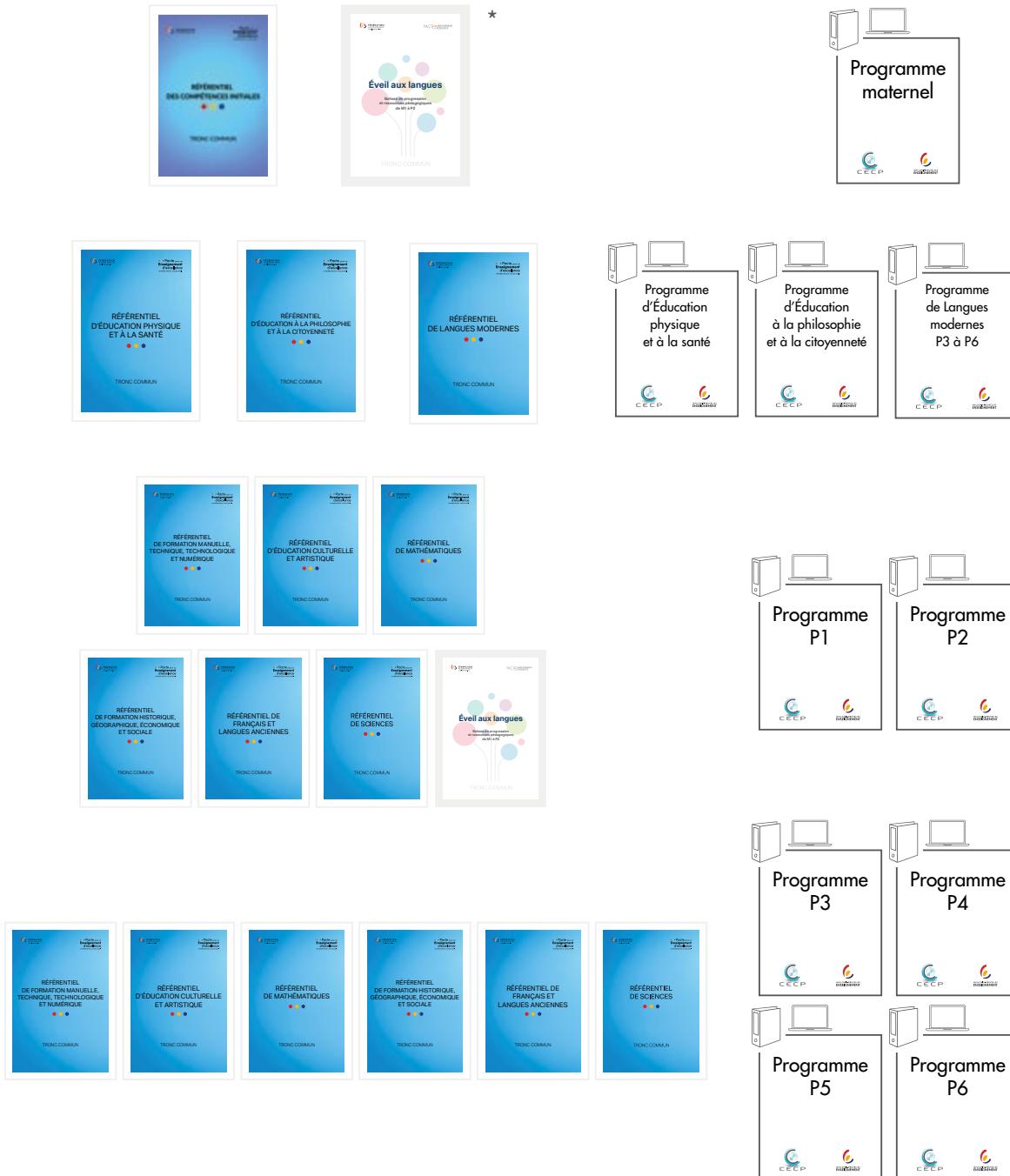
* Les référentiels intégrés dans le programme proposent un référencement des attendus. Lorsque certaines parties des attendus ne sont pas travaillées au sein d'une séquence, celles-ci sont grises.





TROISIÈME PARTIE

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



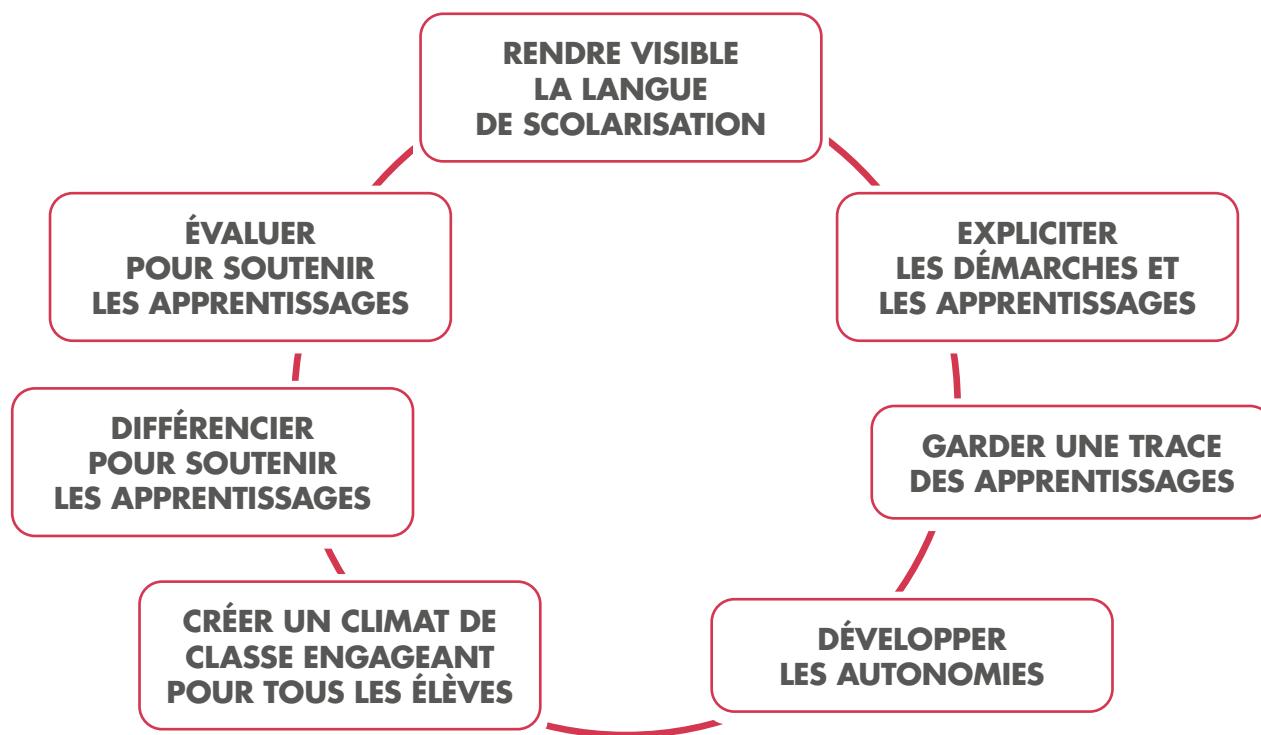


INTRODUCTION

Afin de traduire les valeurs d'efficience 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)

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES FLSco CHEZ L'ÉLÈVE
(au départ du vocabulaire spécifique propre
aux différentes disciplines)

- **Développer les ressources nécessaires pour accéder à de nouveaux savoirs**
 - Identifier les besoins individuels (outils Solem, CECCR...)
 - Identifier les concepts nécessaires à la compréhension
 - Travailler la polysémie des mots
- **Développer l'autonomisation dans la compréhension, l'organisation, la mémorisation des énoncés, consignes et savoirs**
 - Enrichir le vocabulaire et la syntaxe en variant les contextes
 - Travailler la polysémie des mots
 - Développer la mémoire de travail
 - Proposer des questions ouvertes
- **Développer les démarches mentales et métacognitives**
 - Recourir à des moments d'explicitation
 - Développer la prise de hauteur et la réflexivité (autoévaluation...)



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

Explicitier, 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



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

- Prévoir des temps d'explicitation à **differents 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'expliquer la réalisation d'un calcul écrit à travers une procédure complexe ou un algorithme long et abstrait inadapté 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.

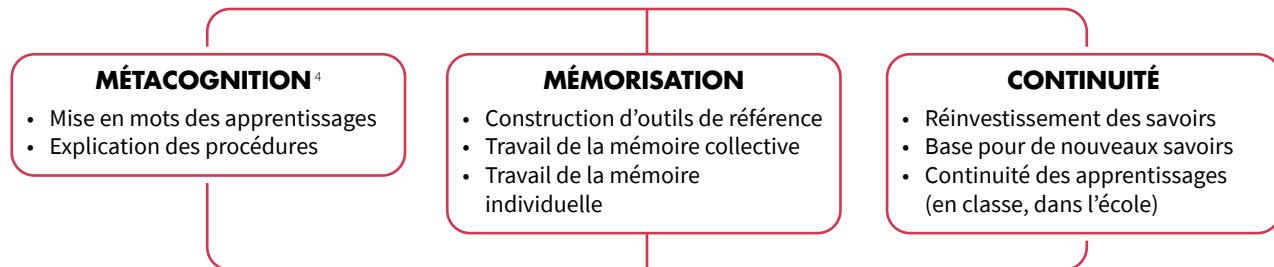


GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

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...



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

- Veiller à ce que la trace **réflète 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 **réflète 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).
- **Explicitier 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.

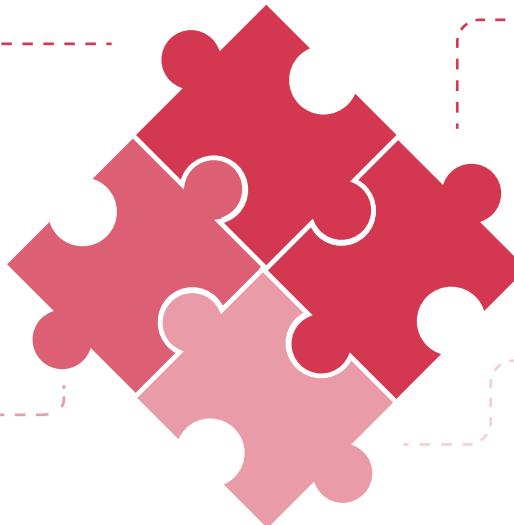
Les enjeux de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'école étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que se demander si un enfant est ou non « assez 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 ».

AUTONOMIE SOCIALE

- S'intégrer au groupe
- Construire et intégrer des règles et des consignes
- Coopérer, partager...

AUTONOMIE AFFECTIVE

- Se connaître
- Développer sa confiance en soi
- Être flexible, savoir s'adapter...



AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

- S'exprimer sur un sujet, se poser des questions, émettre des hypothèses
- Verbaliser des démarches
- Choisir des stratégies et justifier ses choix...

AUTONOMIE MOTRICE

- Adapter ses mouvements en fonction de la situation
- Coordonner ses mouvements dans l'espace et dans le temps
- Construire et structurer un espace et un temps vécu...

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.

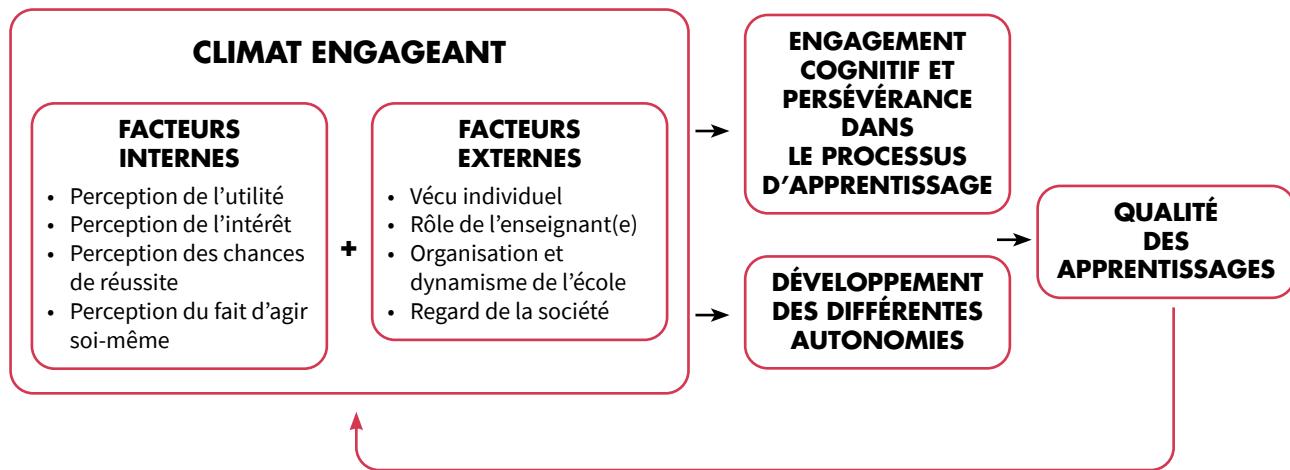
⁷ La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.



CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S 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 participant 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 différencierées, 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(e)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.

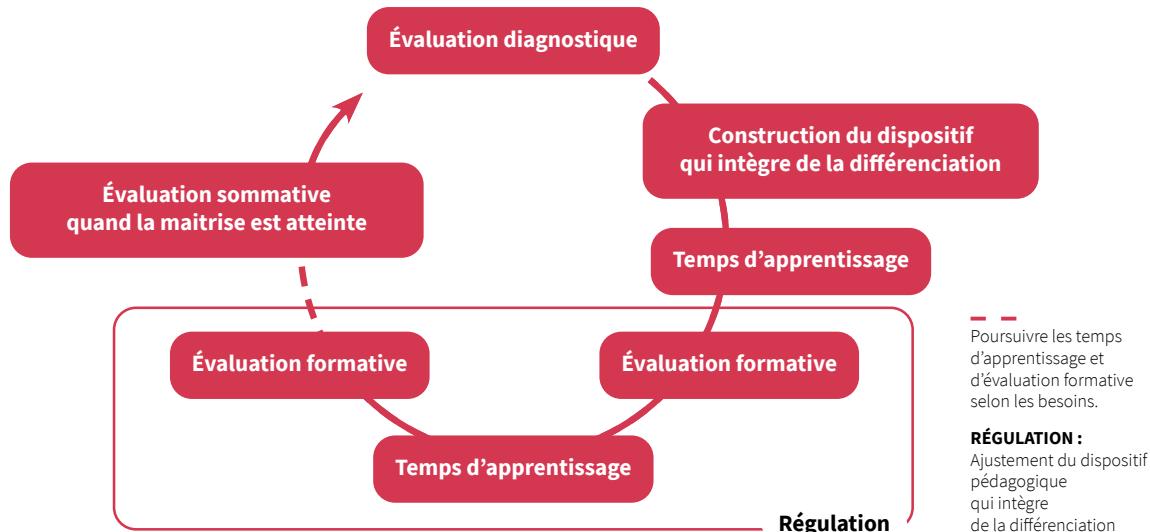
En guise de conclusion, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Il s'agit de renoncer à un contrôle individuel de chaque élève, à une différenciation basée sur les caractéristiques individuelles des élèves pour, par exemple,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

4 VISÉES/ ENJEUX

DES CONTENUS ORGANISÉS AUTOUR DE 8 COMPÉTENCES

DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN P3-P4

DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

FINALITÉ

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **Élaborer un questionnement philosophique** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **Assurer la cohérence de sa pensée** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **Prendre position de manière argumentée** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **Développer son autonomie affective** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **Comprendre les principes de la démocratie** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **S'exercer au processus démocratique** ».

Savoirs et savoir-faire liés à la compétence « **S'inscrire dans la vie sociale et politique** ».

Construire progressivement une pensée autonome et critique.

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

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

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

P3 > p. 138
P4 > p. 143

P3 > p. 138
P4 > p. 143

P3 > p. 138
P4 > p. 144

P3 > p. 139
P4 > p. 144

P3 > p. 139
P4 > p. 145

P3 > p. 140
P4 > p. 145

P3 > p. 141
P4 > p. 146

PP. 135-136

PP. 130-134, P.137 ET P.142

P. 129

Des savoirs, savoir-faire et compétences à travailler conjointement à travers une démarche philosophique de manière à :

- respecter la logique spirale 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 P3-P4, plus particulièrement identifier et exemplifier.



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/de la citoyen(ne) 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. 129).

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(e) à travers les quatre grandes visées qui structurent le référentiel (Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 130).

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/la professeur(e) 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 pp. 155-168).

Exemple de la visée «Construire une pensée autonome et critique»

SAVOIR-FAIRE	Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situations vécue.
M1 - M3	Réagir de manière soit verbale, soit non verbale, à une situation vécue.
M1 - M2	Réagir de manière verbale ou non verbale à une situation vécue ou relatée.
SAVOIR-FAIRE	Se positionner sur des questions liées à la philosophie et à la citoyenneté.
P1 - S3	
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 élèves ;
- place la bonne distance entre l'expérience personnelle de chacun(e) (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 élèves. Ceux-ci/celles-ci sont libres de déposer leurs interrogations quand ils/elles le souhaitent. L'enseignant(e) 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/celle 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(e) 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(e) 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 élèves 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, évolutif, 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, pp. 132-133).

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, pp. 132-133).

Notion/ Concept	Représentions et présupposés		Problématisation		Conceptualisation
	Question	Définition spontanée	Remise en question de la définition	Découverte d'une problématique	
Exemple : La liberté	Qu'est-ce que <i>la liberté</i> ?	« <i>La liberté,</i> <i>c'est faire tout</i> <i>ce qui me plaît</i> »	<i>Si chacun</i> <i>fait ce qu'il</i> <i>veut, les plus</i> <i>faibles seront</i> <i>écrasés par</i> <i>les plus forts.</i>	<i>Comment éviter</i> <i>la loi du plus fort?</i>	« <i>Faire ce qui me plaît</i> <i>sans nuire</i> <i>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 spirale. 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 M3	Formuler un étonnement à propos d'une situation réelle ou imaginaire.
M3	Exprimer, avec l'aide de l'enseignant, au moins une question à propos d'une situation réelle ou imaginaire.
SAVOIR-FAIRE P1 - S3	Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
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 spirals 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 ?

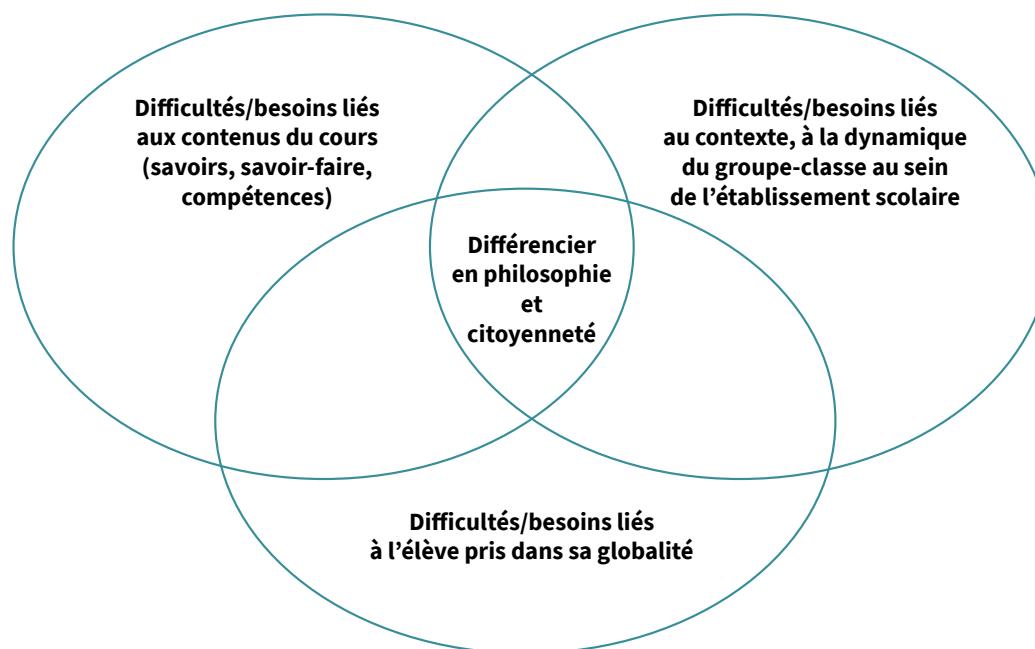




5. DIFFÉRENCIER DANS LE CADRE DU COURS DE CPC

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 tou(te)s 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(e) 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/elles 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**.

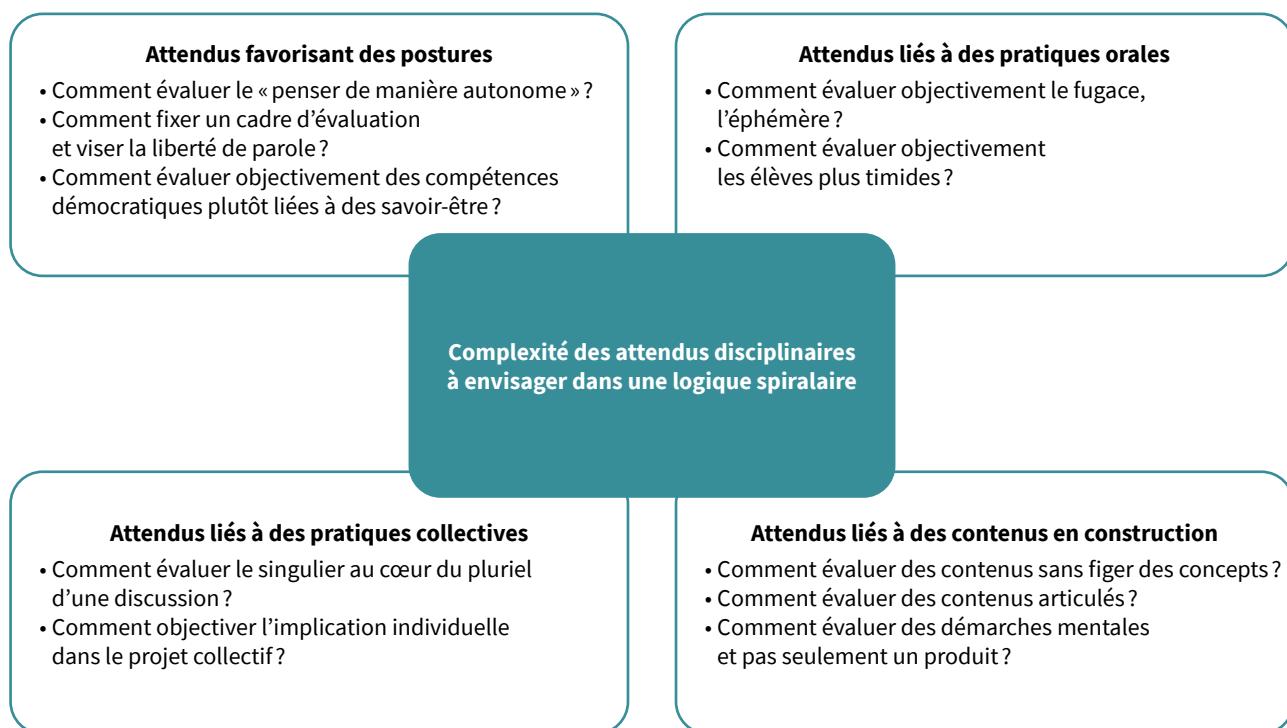
- La posture du/de la professeur(e) qui accueille le questionnement des élèves.
- Le statut des réponses amenées par les élèves qui ne sont, à priori, ni bonnes, ni mauvaises.
- Les phases d'explicitation tant de la part du/de la professeur(e) que de l'élève lorsqu'il/elle doit clarifier sa réponse/sa 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(e) élève à un moment précis de son parcours afin de vérifier s'il/elle atteint les attendus fixés par le référentiel. Cette activité est à envisager dans la logique spirale 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. 134). 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.
- **Explicitier 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 (renforcement des compétences réflexives), par les pairs (développement des autonomies et des compétences démocratiques), par l'enseignant(e) (possibilités de remédiation, différenciation...).

ENSEIGNER LE CPC, QUELQUES POINTS D'ATTENTION

1. À PARTIR DE LA P1 ET P2

L'enseignant(e) veillera, en particulier, à :

- **proposer des supports** (albums, œuvres d'art, situations issues du vécu des élèves) **permettant aux élèves d'exprimer leur étonnement** par des réactions, des questions ou même des mimiques ou des onomatopées ;
- **initier les élèves à la discussion à visée philosophique**, aux savoir-faire du référentiel nécessaires à sa mise en œuvre (par exemple, « écouter et redire avec ses mots ce que l'autre dit » « exprimer son accord ouson désaccord » ...) ;
- **formuler ou reformuler cet étonnement en une question de type philosophique** (une problématique à traiter) à partir des réactions exprimées par les élèves. Poursuivre ou relancer ensuite ce questionnement via des questions de relance ;
- **initier les élèves au débat argumenté** en leur permettant d'établir les premiers éléments du cadre par l'élaboration et l'application collectives des règles de la discussion ;
- **initier les élèves à la conceptualisation** en leur faisant formuler des exemples et contre-exemples en lien avec le concept ou la notion visée.

2. À PARTIR DE LA P3 ET P4

L'enseignant(e) veillera, en particulier, à :

- **établir une distinction entre les finalités liées à la discussion à visée philosophique (conceptualiser par la discussion et le questionnement collectif) et celles liées au débat argumenté (prendre position de manière argumentée sur une problématique).** Pour l'aider dans sa pratique, l'enseignant(e) trouvera une fiche-outil sur les particularités du débat argumenté à la [page 49](#) ;

- **travailler progressivement les concepts sans laisser, pour autant, s'installer des erreurs conceptuelles et épistémologiques qu'il serait difficile de déconstruire par la suite.** Par exemple, dans la séquence EPC-P3 - *Assurer la cohérence de sa pensée en identifiant des stéréotypes*, les élèves s'accordent sur une définition du stéréotype comme la conséquence d'une « généralisation hâtive ». La dimension sociale de la notion n'intervient pas encore à ce stade de la scolarité. Néanmoins, il n'est pas permis aux élèves de confondre stéréotypes et préjugés. Il s'agit donc de généraliser, exemplifier, évoquer les premiers éléments qui permettent la conceptualisation tout en gardant la rigueur nécessaire pour permettre au concept de se déployer de manière exacte par la suite ;
- **travailler les attendus liés à la construction spiraleaire des concepts « citoyen(ne) » et « citoyenneté ».** À travers les séquences EPC-P3 - *Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit*, EPC-P3 - *S'identifier progressivement comme citoyen(ne) en questionnant qui décide des règles et à qui elles s'appliquent*, EPC-P4 - *Comprendre les principes de la démocratie en questionnant le concept de pouvoir*, EPC-P4 - *Comprendre les principes de la démocratie en identifiant les notions d'égalité et d'équité*, l'enseignant(e) amènera les élèves à définir progressivement les contours de ces deux concepts centraux du cours de philosophie et citoyenneté et les attendus ciblés qui en découlent ;
- **établir les premiers critères qui permettent aux élèves de reconnaître une question de type philosophique** parmi d'autres types de questionnement, afin que les élèves puissent être amené(e)s, par la suite, à formuler eux/elles-mêmes des questions de type philosophique.





Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EPC97	<ul style="list-style-type: none"> • Intimité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC103	<ul style="list-style-type: none"> • Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.
EPC125	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des arguments en lien avec le débat.
	Contenus I Compétences	Attendus
EPC95	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer son avis sur des questions de types philosophiques liées à la citoyenneté.
EPC105	<ul style="list-style-type: none"> • Développer son autonomie affective. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
N11	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les droits à l'image et à la voix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le principe de droit à l'image lié au consentement de la personne prise en photo.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Recueillir l'étonnement et organiser les réponses et réactions.	pp. 33-34
Problématiser pour conceptualiser.	pp. 34-35
Rendre explicite la notion du référentiel travaillée lors de la conceptualisation.	pp. 34-35
Initier à la pratique du débat argumenté.	p. 31
Proposer un exemple d'autoévaluation du débat.	pp. 39-40





MISE EN CONTEXTE

Afin de rendre visible la logique spirale du Référentiel et du Programme, veiller à établir un lien avec la séquence EPC-P1 - Reconnaître les *affects* et interroger leurs effets en apprenant à dire non en vue de préserver son intégrité physique et morale.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT



Environ 15'

- Afficher l'illustration suivante au tableau ou en distribuer une copie aux élèves.



- Demander à chaque élève d'observer l'illustration et de noter ce qui l'étonne, ce qui attire son attention, ce qui le questionne ou le fait réagir.



Consigne || Voici un selfie de Théo, 15 ans. Observe-le et écris (dans ton cahier/ton journal philo/ta feuille...) ce qui t'étonne, ce qui attire ton attention, te questionne ou te fait réagir.



Point d'attention || Un temps de réflexion individuelle permet de réduire les effets différenciateurs liés aux activités collectives. Ce moment permet également de réaliser un retour réflexif individuel en fin de séquence.



■ ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR LE QUESTIONNEMENT

- **Noter au tableau les réactions/questionnements/étonnements des élèves.** Lors de cette mise en commun, veiller à noter les interventions afin de nourrir le débat prévu en activité n° 3.

Exemples de réactions/questions/réflexions possibles des élèves

Des descriptions

On voit la petite sœur de Théo.
Il y a des chaussettes sales par terre.
La petite sœur met son doigt dans le nez.
Théo fait une photo.
La petite sœur a un doudou.

Des réactions, des réflexions

C'est rigolo qu'on voit la petite sœur derrière Théo !
C'est dégoûtant de mettre son doigt dans le nez !
C'est pas bien de s'incruster sur une photo !

Des questions

Est-ce que Théo va montrer la photo à quelqu'un d'autre ?
Pourquoi fait-il un selfie ?
Est-ce que la petite sœur sait qu'elle est sur la photo ?
Est-ce que c'est la chambre de Théo ou de la petite sœur ?



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

- **Attirer l'attention sur le fait que le débat portera sur la question « Théo doit-il poster cette photo sur les réseaux sociaux ? ».**



■ ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER/PROBLÉMATISER VIA UN DÉBAT ET SON EXPLOITATION



Étape n° 1 : Préparer le débat

- **Expliquer** aux élèves qu'ils/elles vont réaliser un débat portant sur la question suivante : « Pour ou contre poster cette photo sur les réseaux sociaux de Théo ? ».

- **Demander aux élèves de formuler individuellement (au cahier, etc.) deux arguments pour et deux arguments contre.**



Expliciter || Rappeler ou expliquer ce qu'est un argument. Préciser que celui-ci doit être en lien avec l'objet du débat.

- En dyades, **faire vérifier que les productions sont bien des arguments** et non des réactions ne reposant sur aucun raisonnement.



Différencier || Le travail en dyades permet d'engager les élèves dans un moment de métacognition. Pendant ce temps, l'enseignant(e) peut soutenir, en table d'appui, la verbalisation des élèves qui rencontrent des difficultés.

- **Former deux groupes.** L'un devra défendre la position pour et l'autre, la position contre.



Expliciter || Veiller à expliciter aux élèves que l'objectif est de travailler l'argumentation et la contre-argumentation et non d'exprimer des positions personnelles. Dès lors, les groupes peuvent être constitués à partir de volontariat ou de manière arbitraire par l'enseignant(e).

Étape n° 2 : Pratiquer le débat

- Fixer ou rappeler le cadre du débat : espace, règles, objet et finalités** (voir fiche en annexe, p.49).
- Débuter le débat en demandant à l'un des deux groupes de formuler un premier argument.**



Expliciter || Insister sur l'attention à porter sur les arguments énoncés afin de pouvoir y répondre. Il ne s'agit pas d'avancer à tout prix des arguments sans lien entre eux mais de les faire dialoguer. Chaque argument doit répondre au précédent.

- Accorder un temps de réflexion** à l'autre groupe afin qu'il puisse formuler un contre-argument en lien avec celui énoncé par le premier groupe.

- Une fois le contre-argument énoncé, **répéter le processus** jusqu'à épuisement des arguments des deux groupes.



Trace || L'enseignant(e) joue le rôle de secrétaire et note les interventions du débat, mettant en parallèle arguments et contre-arguments. Cette trace peut être distribuée par la suite aux élèves.

- À la fin du débat, rappeler collectivement les arguments et les contre-arguments énoncés.**

- Effectuer un retour réflexif collectif** sur l'expérience du débat en faisant verbaliser le vécu des élèves (prise de parole, écoute, difficulté à énoncer des arguments, contre-arguments...).



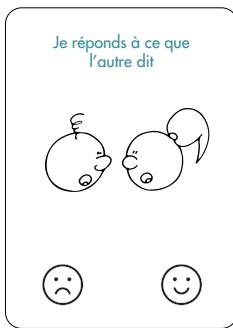
Expliciter || Il est important d'expliquer aux élèves qu'ils/elles n'ont pas discuté pour le plaisir de discuter mais qu'ils/elles se sont exercé(e)s à la pratique de l'argumentation, qu'ils/elles ont travaillé leur écoute et leur prise de parole.



Point d'attention || Il est nécessaire de consacrer au moins dix minutes de retour réflexif sur le cadre dans lequel s'est effectué le débat afin de permettre aux élèves de formuler aussi bien leurs difficultés que leurs ressentis sur l'expérience du débat.



Évaluation || Cette étape permet d'engager les élèves dans une autoévaluation formative portant sur les savoir-faire liés à la pratique du débat. Celle-ci peut se réaliser à l'aide des cartes proposées ci-dessous. Elles sont connues des élèves qui les ont utilisées en EPC-P1 - *À partir de la tension « mensonge/vérité », assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai.* Deux cartes supplémentaires permettent d'évaluer plus précisément la pratique du débat.





Environ 50'

Étape n° 3 : Exploiter le débat pour conceptualiser

- À la suite des éléments énoncés lors du débat, **questionner les élèves** afin de faire émerger collectivement la notion/le concept d'intimité.

Exemples de questions pour faire apparaître le concept « intimité »

- Y a-t-il des choses qu'on préfère ne pas partager avec les autres ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des choses qu'on accepte de partager avec certaines personnes et pas avec d'autres ? Lesquelles ? Pourquoi ?
Comment appelle-t-on les choses qu'on refuse de partager ?
- Est-on tou (te) s d'accord sur les choses qu'on partage et les choses qu'on ne partage pas ? Pourquoi ?
- Devrait-on être d'accord sur les choses qu'on partage ?
- Comment faire pour savoir ce qu'on peut partager et ce qu'on ne peut pas partager ?
- ...

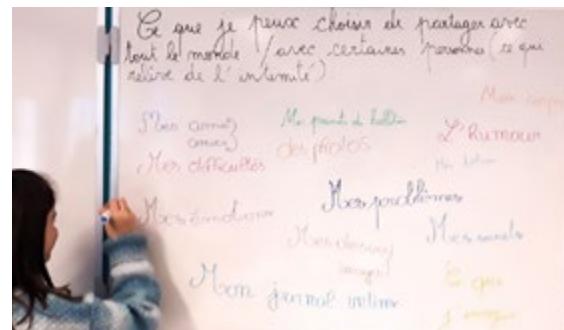


Expliciter || À ce stade, il est possible que le terme « intimité » n'ait pas encore été prononcé par les élèves. L'enseignant(e) doit dès lors nommer le concept sur lequel porte le questionnement.

- Afin de conceptualiser et de créer une trace collective du concept découvert, **demander** aux élèves **de donner des exemples de ce qui relève de l'intimité**, de ce qu'on peut choisir de partager avec tout le monde/avec certaines personnes.

Exemples de ce qui peut relever de l'intimité

- nos sentiments ;
- nos secrets ;
- nos opinions ;
- notre image ;
- notre corps ;
- ...



- Statuer sur le fait que ce qui est intime pour nous relève de ce qu'on ressent, de ce qu'on pense au fond de nous, de ce qu'on ne veut pas montrer à tout le monde. Ces choses ne sont pas les mêmes pour tout le monde.**



Point d'attention || À ce stade, il est primordial de mentionner que certaines choses ne se partagent pas sur les réseaux sociaux/sur Internet. De même, il est nécessaire de s'appuyer sur les notions de consentement et de refus abordées en EPC-P1 - *Reconnaitre les affects et interroger leurs effets en apprenant à dire non en vue de préserver son intégrité physique et morale*.



Trace || Veiller à faire apparaître ces éléments dans la trace collective.

- À partir des réponses, **faire écrire au cahier, dans le journal philo :**

Notre intimité, c'est

On peut choisir de la partager ou pas avec qui on veut.

Par exemple, je peux choisir de partager

Toutefois, certaines choses ne se partagent pas.

Par exemple, je ne peux pas partager :



■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION



Point d'attention || Lors de cette étape, il s'agit de permettre à chaque élève de se questionner quant à son rapport à sa propre intimité. Il est néanmoins capital d'éviter les situations qui risquent de porter atteinte à son intégrité physique et morale ainsi qu'à celle des autres.

- À partir de situations qui questionnent son rapport à l'intimité, **demander à chaque élève de compléter le tableau suivant :**

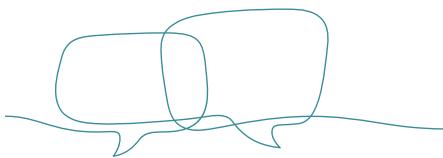
Exemples de situations	Je choisis de partager avec ma famille	Je choisis de partager avec mes amis	Je choisis de partager avec tout le monde
Une photo de moi que j'aime			
Un selfie que je n'aime pas			
Une chose que je trouve belle			
Une chose que je trouve triste			
Un secret qu'on m'a raconté			
Une évaluation que j'ai réussie			
Un mauvais bulletin			

- **Procéder à une mise en commun** afin de permettre à celles et ceux qui le souhaitent de partager leurs réponses.
- Une fois l'appropriation de la notion d'intimité réalisée, il peut être judicieux de reprendre le selfie de Théo et de le questionner à nouveau à travers le prisme du droit à l'image. Les éléments relatifs à ces questions sont également traités au cours de FMTTN, à travers la séquence FMTTN - P3 - *Créer un compte rendu numérique*.

Exemples de questions

- Théo a-t-il le droit de poster cette photo sur ses réseaux ?
- Qu'en dit la loi ?
- À la place de la petite sœur, accepteriez-vous que Théo poste cette photo ? Pourquoi ?
- Théo devrait-il lui demander l'autorisation ? Pourquoi ?
- ...

Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective



Le débat argumenté

Le débat argumenté est une pratique démocratique essentielle. C'est l'endroit où viennent se confronter les opinions et la pluralité des points de vue, dans le respect et l'écoute de chacun(e). En ce sens, il se situe au cœur de l'espace public et par là-même, de l'éducation citoyenne des élèves.

Le débat argumenté n'est pas une simple discussion. Il s'agit, pour les intervenant(e)s, de répondre à une problématique posée par des arguments et des contre-arguments. Le débat suppose dès lors une écoute attentive d'autrui afin de comprendre son raisonnement et de pouvoir lui répondre. Ce n'est donc pas une succession de points de vue sans lien les uns avec les autres.

Le cadre des échanges est régi par des règles. Celles-ci font d'ailleurs l'objet d'attendus spécifiques à travailler, dans le référentiel (visée - s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique ; compétence - s'exercer au processus démocratique ; savoir-faire : construire le cadre du débat, débattre collectivement et décider collectivement) :

- élaborer le cadre du débat (espace, règles, objets et finalités) ;
- mettre en œuvre le cadre du débat ;
- formuler des arguments en lien avec le débat ;
- exprimer son accord ou son désaccord ;
- assumer différents rôles ;
- dégager collectivement des idées du débat ;
- conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat.

Dans la pratique, l'enseignant(e) devra :

- insister auprès des élèves sur l'attention à porter aux arguments énoncés afin de pouvoir y répondre. Il ne s'agit pas d'avancer à tout prix des arguments sans lien entre eux mais de les faire dialoguer. Chaque argument doit répondre au précédent ;
- accorder un temps de réflexion afin de permettre la formulation d'un contre-argument en lien avec l'argument avancé ;
- noter les interventions du débat, mettant en parallèle arguments et contre-arguments. Cette trace peut être distribuée par la suite aux élèves ;
- effectuer un retour réflexif collectif sur l'expérience du débat en faisant verbaliser le vécu des élèves (prise parole, écoute, difficulté à énoncer des arguments, contre-arguments...), notamment grâce aux cartes présentées dans la séquence *EPC-P3- Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective* ;
- expliciter aux élèves qu'ils/elles n'ont pas discuté pour le plaisir de discuter mais qu'ils/elles se sont exercé(e)s à la pratique de l'argumentation, qu'ils/elles ont travaillé leur écoute et leur prise de parole.



S'identifier progressivement comme citoyen en questionnant qui décide des règles et à qui elles s'appliquent



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EPC122	<ul style="list-style-type: none"> Règles-lois-normes. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC114	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit. 	<ul style="list-style-type: none"> S'identifier comme citoyen en dégageant des caractéristiques de la citoyenneté.
EPC118	<ul style="list-style-type: none"> Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect.
	Contenu I Compétence	Attendu
EPC121	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les principes de la démocratie. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences.

Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Problématiser pour conceptualiser.

|| pp. 34-35

S'inscrire dans la logique spirale du référentiel.

|| p. 32

Constituer une trace collective et individuelle.

|| p. 36





MISE EN CONTEXTE

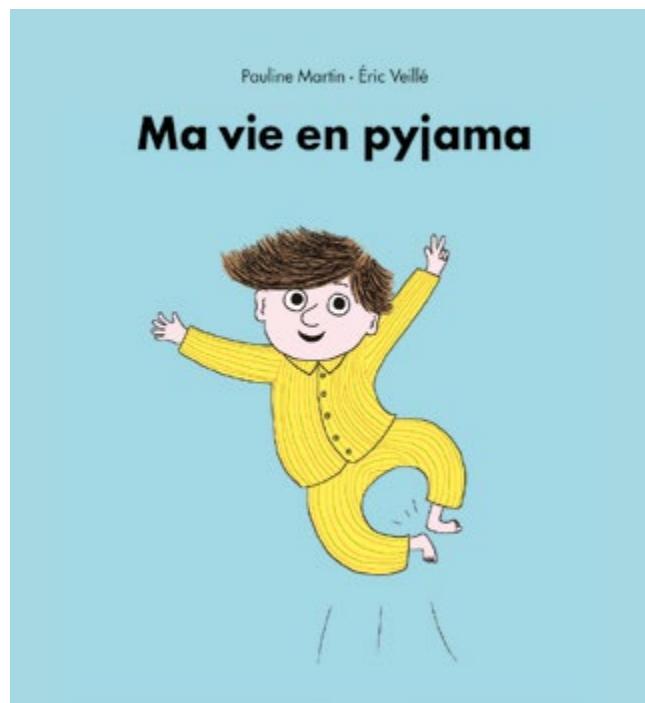
Cette séquence, en particulier l'activité n° 4, participe à la construction progressive des concepts « citoyen(ne)/citoyenneté ». Elle s'appuie sur la séquence EPC-M1-M2 - *Prendre une part active à une activité de classe en tenant compte de ce que je peux faire ou ce que je ne peux pas faire* ainsi que sur la séquence FHGES-P2 - *Observer des ressemblances/différences de comportements et de règles à l'école et dans les lieux proches de celle-ci*.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT VIA LA LECTURE D'UN ALBUM JEUNESSE



Environ 15'

- **Lire l'album** « *Ma vie en pyjama* » de Pauline Martin et Eric Veillé.



© MARTIN, P. & VEILLÉ, E., (2014), *Ma vie en pyjama*, École des loisirs.

- **S'assurer de la compréhension commune** du sens global de l'histoire via une question qui permet aux élèves de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots.



Consigne || Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?



Point d'attention || En fonction de la dynamique de la classe, d'autres albums pourraient aussi servir de support d'étonnement dans le cadre d'un dispositif similaire, par exemple l'album d'Escoffier, M. & Maudet, M. (2022), *Disparais !*, École des loisirs.



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.



■ ACTIVITÉ N° 2

RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT ET LES RÉACTIONS POUR COMMENCER À PROBLÉMATISER/ CONCEPTUALISER À PARTIR D'UNE PREMIÈRE DISCUSSION



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

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

Exemples de questions pour alimenter l'étonnement et cibler l'attendu

- Comment réagissent les parents du personnage ?
- Pourquoi le personnage devient-il de plus en plus grand ?
- Pour quelles raisons la maitresse ne veut-elle pas qu'il entre dans l'école ?
- Pour quelles raisons redévient-il petit ?
- Aimeriez-vous décider de ne pas aller à l'école quand vous en avez envie ? Pourquoi ?
- Aimeriez-vous manger uniquement des chips et des bonbons ? Pourquoi ?
- Que diriez-vous au personnage si vous étiez à la place de ses parents ? Pourquoi ?
- À votre avis, pour quelles raisons le personnage ne peut pas entrer dans l'école en pyjama ?
- Et vous, pourriez-vous entrer dans l'école en pyjama ? Pourquoi ?

- **Statuer à l'issue de la discussion sur le fait (ou rappeler ce fait)** qu'il existe des règles, qu'on ne peut pas décider de faire tout ce qu'on veut.



Trace || Prévoir une trace individuelle ou collective de ces constats.



Explicitier || Le concept de règle/règlement est censé avoir été identifié et exemplifié au préalable en EPC et en FHGES. Dans la logique spiralaire des référentiels, veiller à rappeler les constats et à s'appuyer sur les réflexions menées notamment à travers les séquences EPC-M1-M2 - *Prendre une part active à une activité de classe en tenant compte de ce que je peux faire ou ce que je ne peux pas faire* et FHGES-P2 - *Observer des ressemblances/différences de comportements et de règles à l'école et dans les lieux proches de celle-ci*.

- **Recenter la réflexion des élèves sur la problématique/l'attendu visé(e)** (« Identifier qui décide des règles, à qui elles s'appliquent et qui veille à leur respect ») via une nouvelle série de questions.

Exemples

- Qui décide que le personnage ne peut pas entrer dans l'école en pyjama ?
- Qui décide des règles de notre école ? Des règles de notre classe ?
- Qui vérifie qu'elles sont bien appliquées ?
- Pouvez-vous donner des exemples de règles de notre école ? De règles de notre classe ?
- Ces règles s'appliquent-elles à toutes les personnes de l'école ? Pourquoi ?
- Et à la maison, qui décide des règles ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- Les règles à la maison s'appliquent-elles à tous ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous décider de certaines choses ? Est-ce que ce sont des règles ?



Point d'attention || Il est important de noter que ce que chacun(e) décide seul(e) ne constitue pas une règle qui s'applique aux autres mais repose sur des valeurs, sur des principes. Si les échanges s'engagent sur ce terrain, il est nécessaire de l'expliquer aux élèves afin de recentrer la réflexion sur les attendus visés par cette séquence.



Trace || Veiller à prévoir une trace collective des échanges et des exemples de règles énoncées afin de pouvoir éventuellement les réexploiter dans la suite de l'activité.

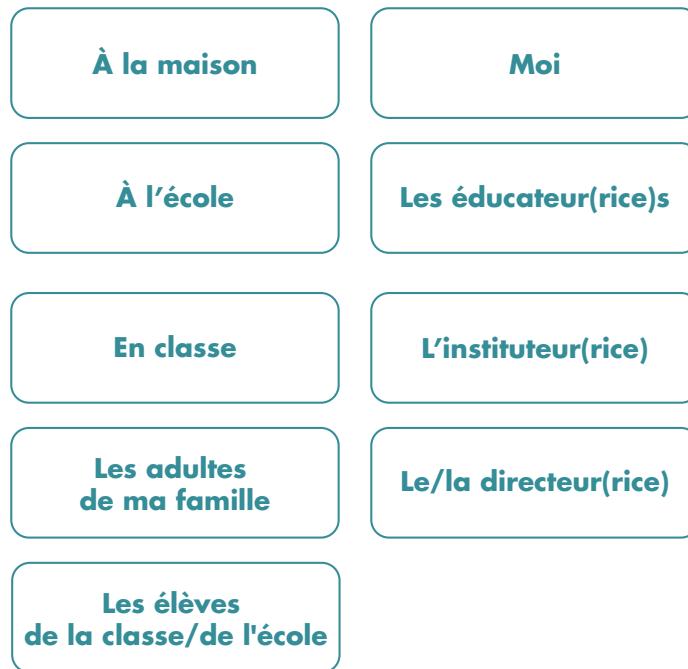


- **Distribuer le tableau** suivant à tou(te)s les élèves en reprenant éventuellement les exemples cités lors de la séance de questions précédente.

CE QUE JE PENSE/MON AVIS

	Où s'applique la règle ?	Qui décide de la règle ?	À qui s'applique la règle ?
Arriver à l'heure.			
Aller au lit quand on me le demande.			
Lever le doigt quand on veut prendre la parole.			
Ne pas courir dans les couloirs.			
Ne pas quitter la table pendant le repas.			
Demander la permission pour aller aux toilettes.			
Avoir son matériel en ordre.			
Débarrasser la table.			
Ne pas utiliser son téléphone portable.			

- **Distribuer une série d'étiquettes** reprenant les termes suivants :



Point d'attention || Afin de pouvoir placer plusieurs éléments par case, veiller à distribuer un nombre suffisant d'étiquettes et à prévoir des cases suffisamment grandes.

- **Demander à chaque élève de compléter individuellement le tableau.**



Consigne || Pour chaque règle proposée, complète le tableau à l'aide des étiquettes. Tu peux placer plusieurs étiquettes par case.

- **En dyades, faire comparer les réponses et permettre de discuter en cas de désaccord.**



Différencier || Le travail en dyades permet d'engager les élèves dans un moment de métacognition. Pendant ce temps, l'enseignant(e) peut soutenir, en table d'appui, la verbalisation des élèves qui rencontrent des difficultés.

- **Réaliser une mise en commun** pour chacune des règles énoncées et se mettre d'accord sur une réponse collective.



Point d'attention || Lors de la mise en commun, veiller à établir des liens avec les questionnements et les échanges réalisés en début d'activité (exploitation de l'album).



Trace || Veiller à établir une trace de la mise en commun et à la distribuer à chaque élève. Ce tableau doit être intitulé « Ce que la classe pense/l'avis de la classe » et doit apparaître à la suite du tableau de réponses individuelles « Ce que je pense/mon avis ».

CE QUE LA CLASSE PENSE/L'AVIS DE LA CLASSE

	Où s'applique la règle ?	Qui décide de la règle ?	À qui s'applique la règle ?
Arriver à l'heure.			
Aller au lit quand on me le demande.			
Lever le doigt quand on veut prendre la parole.			
...			

- **Statuer sur le fait qu'il existe des règles à l'école, des règles en classe, des règles à la maison, que les personnes qui décident de ces règles sont différentes en fonction du contexte et que celles-ci ne s'appliquent pas toujours à tout le monde.**
- **Faire apparaître ces constats à la suite du tableau des découvertes collectives** via la formule « Ce que nous retenons....».



Trace || Prévoir une trace individuelle de ces trois moments (« Ce que je pense/mon avis » - « Ce que la classe pense/l'avis de la classe » - « Ce que nous retenons ») au cahier, journal philo...

■ ACTIVITÉ N° 3 ENRICHIR LA PROBLÉMATISATION POUR POURSUIVRE LA CONCEPTUALISATION



Présenter aux élèves les exemples suivants



Point d'attention || La lecture et le déchiffrage des panneaux signalétiques permettent éventuellement de travailler les compétences liées à la dimension communicationnelle en éducation aux médias.

- À partir de chaque panneau signalétique, **demander aux élèves de formuler individuellement la règle représentée par celui-ci. Ensuite, pour chacune de ces règles, leur demander de répondre aux trois questions ci-dessous.**



Consigne || Observe chaque panneau ci-dessous et formule la règle qu'il représente (dans le cahier, journal philo...). Ensuite, pour chaque règle, réponds aux trois questions.

- Où s'applique cette règle ?
- À qui s'applique cette règle ?
- Qui veille à son respect ?

- **En dyades, faire comparer les réponses et discuter en cas de désaccord.**
- **Réaliser une mise en commun** pour chacun des exemples et s'accorder sur une réponse collective.
- **Statuer** sur le fait **qu'il existe des règles plus générales qui s'appliquent à tout le monde. Indiquer que ces règles générales s'appellent des « lois ».**



Trace || Enrichir la partie « Ce que nous voulons retenir » des traces collectives et individuelles avec les nouveaux constats.

- Demander aux élèves de créer un pictogramme ou un panneau de signalisation qui illustre une règle ou une loi de leur choix et de répondre aux trois questions (« Où elle s'applique ? À qui elle s'applique ? Qui veille à son respect ? »).

■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION ET DE MOBILISATION



Point d'attention || En plus de permettre l'appropriation et la mobilisation des contenus d'apprentissages de la séquence, cette activité participe à la construction progressive et spirale des concepts de citoyen(ne)/ citoyenneté.

- **Rappeler/évoquer les découvertes et constats des activités précédentes.**
- Distribuer l'affiche suivante aux élèves.

Dans la vie de tous les jours, les lois s'appliquent à toutes les personnes qui se trouvent en Belgique.

Je vis en Belgique.

Donc, les lois belges s'appliquent à moi.

Par exemple, en Belgique,

.....
.....

Les règles de l'école (ROI) s'appliquent à tou(te)s les élèves de l'école.

Je fais partie de l'école.

Donc, les règles de l'école s'appliquent à moi.

Par exemple, à l'école,

.....
.....

Les règles en classe s'appliquent à tou(te)s mes camarades de classe.

Je fais partie de la classe.

Donc, les règles en classe s'appliquent à moi.

Par exemple, en classe,

.....
.....

Les règles à la maison s'appliquent à ma famille.

Je fais partie de ma famille.

Donc, les règles à la maison s'appliquent à moi.

Par exemple, à la maison,

.....
.....

- **Lire l'affiche avec les élèves** pour s'assurer de leur compréhension.





Point d'attention || Il est nécessaire d'accompagner les élèves lors de cette étape afin de s'assurer que la notion d'inclusion présente dans les ensembles soit bien comprise. Il faut noter que les syllogismes présents dans chaque ensemble permettent d'appuyer voire d'expliciter ce principe d'inclusion et de soutenir la compréhension.

- **Demander aux élèves de compléter** individuellement l'affiche en notant leurs propositions pour compléter l'affiche au cahier de recherches, sur une feuille volante...



Consigne || Rédigez une règle pour chaque ensemble de l'affiche.



Point d'attention || Afin de renforcer l'appropriation et de soutenir la compréhension de la dimension inclusive de chaque ensemble, demander éventuellement à l'élève de se dessiner/de coller sa photo dans chacun des ensembles présents sur l'affiche.

- **Procéder à la mise en commun** et à la correction collective.



Assurer la cohérence de sa pensée en identifiant des stéréotypes



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC85	<ul style="list-style-type: none"> Stéréotype-préjugé. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC89	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des erreurs de raisonnements. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des stéréotypes.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC91	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser ses idées pour reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou (te) s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Proposer un support d'étonnement évocateur.

|| pp. 32-33

Travailler les concepts en tension et dans la logique spiralaire du référentiel.

|| pp. 34-35

Rendre explicite la notion du référentiel travaillée lors de la conceptualisation.

|| pp. 34-35



MISE EN CONTEXTE

Cette séquence établit un lien avec la séquence EPC-P1 - *Élaborer un questionnement philosophique et développer son autonomie affective autour des stéréotypes de genre*, dans laquelle est introduite, sans la nommer, la notion de stéréotype.



■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT VIA UNE SÉRIE D'IMAGES/REPRÉSENTATIONS ISSUES DE L'UNIVERS DU DESSIN ANIMÉ



Points d'attention ||

- L'objectif de cette activité est de confronter les élèves aux stéréotypes véhiculés dans les médias, en l'occurrence, les dessins animés.
- Veiller à préparer des images de « gentil(le)s » et de « méchant(e)s » en amont pour disposer d'assez d'illustrations pour cette activité.

- **Demander aux élèves d'amener chacun(e) une image** de « gentil(le) » et une image de « méchant(e) » issu(e)s de l'univers du dessin animé.
- À partir de la consigne suivante, **demandez à chaque élève de présenter en une phrase son/sa « gentil(le) » et son/sa « méchant(e) »** avant d'aller l'accrocher au tableau, soit dans la colonne « gentil(le)s », soit dans la colonne « méchant(e)s ».



Consigne || Chacun(e) à votre tour, présentez votre « gentil(le) » et votre « méchant(e) » à la classe avant d'aller l'accrocher dans une des colonnes sur le tableau.

- Quel est son nom ?
- De quel dessin animé est-il/elle issu(e) ?
- Selon toi, à quoi voit-on que c'est un(e) « gentil(le) » ? À quoi voit-on que c'est un(e) « méchant(e) » ?

- **Demandez aux élèves s'ils/elles sont tou(te)s d'accord avec le classement établi au tableau** afin de laisser place à un éventuel moment de discussion.
- À partir de la consigne suivante, **proposez aux élèves d'observer et d'analyser les représentations** de « gentil(le)s » et de « méchant(e)s » accrochées au tableau.



Consigne || Individuellement, observez les représentations de « gentil(le)s » et de « méchant(e)s » qui sont au tableau. Y a-t-il des points communs dans la manière dont sont représenté(e)s la plupart des « gentil(le)s »/des « méchant(e)s » ?

- En dyades, **faire partager les réponses et permettre la discussion.**



Différencier || Le passage par la dyade permet à chacun(e) de s'engager dans la tâche et de réfléchir/ discuter et ce, quelles que soient les éventuelles difficultés de certain(e)s à prendre la parole lors des moments de discussion/échanges collectifs.

- **Procéder à la mise en commun avec la classe.**
- **S'appuyer sur les questions de relance suivantes pour faire apparaître les traits caractéristiques** des représentations de « gentil(le)s » et de « méchant(e)s ».



Exemples de questions de relance

- Quelles couleurs sont généralement associées aux « gentil(le)s » ? Aux « méchant(e)s » ?
- Quels types d'expressions affichent généralement les « gentil(le)s » / « les méchant(e)s » ?
Qu'en est-il de leurs yeux ? Qu'en est-il de leur bouche ? ...
- Les « gentil(le)s » / les « méchant(e)s » portent-ils/elles généralement les mêmes types de tenues ?
- Les « gentil(le)s » / les « méchant(e)s » sont-ils/elles généralement représenté(e)s avec les mêmes types de compagnons ? Ont-ils/elles des animaux de compagnie ?
Si oui, ces animaux ont-ils eux aussi l'air d'être « gentils » / d'être « méchants » ?
- Le visage des « gentil(le)s » / le visage des « méchant(e)s » est-il généralement dessiné avec de traits arrondis ? Des traits anguleux ? Des traits fins ?
- Les « gentil(le)s » / les « méchant(e)s » ont-ils/elles généralement l'air d'être jeunes / d'être vieux (vieilles) ?
- Les « gentil(le)s » / les « méchant(e)s » ont-ils/elles généralement l'air d'être beaux (belles) / d'être laid(e)s ?
- ...



Point d'attention || Si certain(e)s élèves ont amené des représentations qui s'éloignent des principaux stéréotypes liés aux « gentil(le)s » et aux « méchant(e)s » dans l'univers des dessins animés, il est néanmoins important de les prendre en compte. Toutefois, à ce stade, il convient de rester dans une logique la plus générale possible. Par la suite, il sera intéressant de revenir sur ces cas particuliers pour nourrir/confirmer les futures découvertes de la séquence.

- À la fin de la mise en commun, **statuer à partir des premières découvertes** : dans l'univers des dessins animés, il existe très souvent une manière de représenter « les gentil(le)s » et « les méchant(e)s ». **Il y a des traits caractéristiques que l'on retrouve très souvent.**



Point d'attention || Adapter et préciser ces caractéristiques en fonction des exemples amenés par les élèves (couleur, traits du visage, tenue...).



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...), prévoir que l'élève puisse y ajouter l'ensemble des premières découvertes de la classe et le statut intermédiaire. Elles seront complétées au fil des activités de la séquence.



■ ACTIVITÉ N° 2

RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES



Environ 30'

- Proposer aux élèves une nouvelle série d'images de « gentil(le)s » et de « méchant(e)s » issu(e)s de l'univers du dessin animé pour, **sans le leur dévoiler, les confronter à des représentations qui cassent le stéréotype/qui vont à l'encontre des traits caractéristiques relevés dans l'activité n°1.**



Point d'attention || Veiller à préparer en amont une série de représentations qui vont à l'encontre des traits caractéristiques relevés par la classe dans l'activité n°1. Prévoir suffisamment d'exemples pour s'assurer de pouvoir casser le stéréotype des méchant(e)s / des gentil(le)s. Le cas échéant, s'appuyer sur certaines représentations apportées par les élèves dans le cadre de l'activité n°1.



Propositions d'exemples de gentil(le)s à l'apparence de méchant(e)s et de méchant(e)s à l'apparence de gentil(le)s, (à choisir et compléter en fonction des stéréotypes mis en avant par les élèves)

- Bagherra (Le livre de la jungle)
 - Jack-Jack (Les Indestructibles)
 - Germaine (Monstres & cie)
 - Shrek
 - Le Bossu de Notre-Dame
 - Gaston (La Belle et le Bête)
 - Le frère jumeau de Grû (Moi Moche et Méchant 3)
 - Ursula (présentée en princesse, dans La petite sirène)
 - Prince Charmant (Shrek)
 - Prince Hans (La Reine des neiges)
 - Marraine la fée (Cendrillon)
 - Ralph la casse (Ralph)
 - Francoeur (Un monstre à Paris)
 - ...
- Collectivement, **poser aux élèves la question suivante** : « Y-a-t-il des choses qui vous surprennent, vous étonnent, vous donnent envie de réagir face à ces représentations de « gentil(le)s » et de « méchant(e)s » ? ».

Exemples de questions de relance

- S'agit-il de « gentil(le)s » ? De « méchant(e)s » ?
- Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
- Ces gentil(le)s et méchant(e)s sont-ils/elles représenté(e)s de la même manière que dans l'activité n°1 ?



Trace || À la fin de l'activité, prévoir une trace des questionnements, réflexions, réactions des élèves dans le cahier, journal philo...



I ACTIVITÉ N° 3

CONCEPTUALISER PAR GÉNÉRALISATION VIA UNE DISCUSSION



- **En reprenant la série d'images présentées en activité n°2, lancer la discussion** à partir des questions reprises ci-dessous.
 - À quoi peut-on voir qu'il s'agit de « gentil(le)s » ? De « méchant(e)s » ?
 - Ces « gentil(le)s »/ces « méchant(e)s » sont-ils/elles représenté(e)s avec les mêmes codes (couleurs, âge, beauté...) que ceux/celles que nous avons rencontré(e)s dans l'activité précédente ?
 - À votre avis, faut-il décider si un personnage de dessin animé que l'on ne connaît pas est gentil ou méchant sur base de ces codes ? Pourquoi ?
 - Et au quotidien, dans notre vie, toutes les personnes gentilles se ressemblent-elles ? Toutes les personnes méchantes se ressemblent-elles ?
 - Peut-on voir facilement si quelqu'un est gentil ou méchant juste en le regardant/en l'observant ? Pourquoi ?
- **Statuer** à partir de la discussion.



Trace || **Compléter la trace établie dans le support de cours** : les traits caractéristiques des gentil(le)s et des méchant(e)s que l'on retrouve dans les dessins animés sont appelés des **stéréotypes**. Ils généralisent ce qu'est « être un(e) gentil(le) » ou « être un(e) méchant(e) ». On ne peut pas se baser sur ces stéréotypes pour être certain(e) qu'un personnage est gentil/est méchant.

**Exemple**

Souvent, dans les dessins animés, on attribue les couleurs rouge, mauve, gris et noir aux « méchant(e)s ». C'est une généralisation abusive parce que ça arrive parfois mais pas toujours. Donc, on ne peut pas se baser sur les couleurs des vêtements pour décider si tel personnage est gentil ou méchant. Il existe d'ailleurs beaucoup de contre-exemples : Marraine la fée (Cendrillon), Francoeur (Un Monstre à Paris), Célia (Monster & Cie)...



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...) prévoir que l'élève puisse y ajouter l'ensemble des nouvelles découvertes de la classe (tableau synthétique, photo du tableau...). Elles seront complétées au fil des activités de la séquence.

- Afin de transposer la réflexion dans la vie de tous les jours, **relancer la discussion** à partir des questions ci-dessous.
 - Existe-t-il des stéréotypes sur les bon(ne)s élèves et les mauvais(e)s élèves ? Lesquels ? Sont-ils toujours vrais ou parfois vrais ?
 - Existe-t-il des stéréotypes sur les filles ? Lesquels ? Sont-ils toujours vrais ou parfois vrais ?
 - Existe-t-il des stéréotypes sur les garçons ? Lesquels ? Sont-ils toujours vrais ou parfois vrais ?
 - Existe-t-il des stéréotypes sur les papas ? Lesquels ? Sont-ils toujours vrais ou parfois vrais ?
 - Existe-t-il des stéréotypes sur les mamans ? Lesquels ? Sont-ils toujours vrais ou parfois vrais ?
 - Où/quand rencontre-t-on ces stéréotypes ?



Explicitier || Faire le lien avec l'activité n°1 et 2. Amener les élèves à constater que les stéréotypes ne concernent pas uniquement les personnages de dessins animés. On en rencontre également au quotidien, dans les films, les publicités, les livres, les séries...



- **Statuer que les stéréotypes se rencontrent partout dans notre quotidien (pubs, films, séries...) et pas seulement dans les dessins animés.**



Trace || Compléter la trace déjà établie par les statuts effectués.

- **Généraliser : les stéréotypes constituent des généralisations abusives que l'on retrouve partout dans notre quotidien (publicités, films, séries...).**



Trace || On nous présente souvent les choses/les personnes en utilisant des stéréotypes. Maintenant, nous savons que nous devons faire attention car ces stéréotypes ne reflètent pas toujours la réalité ! Ce sont des erreurs de raisonnement. Il est important de les reconnaître pour pouvoir les éviter.



■ ACTIVITÉ N° 4

PHASE DE MOBILISATION/APPROPRIATION

IDENTIFIER DES STÉRÉOTYPES DANS UN ALBUM JEUNESSE



Environ 25'

- **Rappeler** les éléments de la conceptualisation et de la problématisation effectuées au cours des activités n°2 et 3 ainsi que les généralisations qui en découlent.

- **Lire l'album** «*Le permis d'être un enfant*», Page, M. & Badel, R., (2019), Gallimard Jeunesse.



© PAGE, M. & BADEL, R. (2019), Gallimard Jeunesse.



Point d'attention || D'autres albums peuvent également s'inscrire dans le cadre d'un même type de dispositif.

Par exemple

- Lamour-Crochet, C. & Daumas, O. (2010), *Que font les loups quand ils ne font pas peur aux enfants?*, Bilboquet.
- Maudet, M. & Escoffier, M. (2016), *Un enfant parfait*, École des loisirs.

- **S'assurer de la compréhension du sens global de l'histoire** via une courte série de questions qui permettent aux élèves d'en réexpliquer le déroulement avec leurs mots.

Exemples de questions de compréhension

- Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Pourquoi Astor doit-il passer une batterie de tests ?
- Quel est le premier test qu'Astor doit passer ? Comment y réagit-il ?
- Réussit-il les autres tests ?
- Quelle est la décision des membres de la Commission de l'enfance ?
- Comment réagissent les parents d'Astor quand il leur raconte ce qui lui est arrivé ?
- Demander aux élèves d'établir un parallèle avec l'activité n°3 en repérant les stéréotypes rencontrés par Astor.



Consigne || Avez-vous repéré des stéréotypes dans l'histoire que nous venons de lire ? Si oui, lesquels ?

- En dyades, faire lister par les élèves les stéréotypes rencontrés.



Différencier || Afin de limiter les effets potentiellement différenciateurs du travail collectif et de s'assurer que chaque élève est engagé(e) dans la réflexion, il est utile de passer par une étape en dyade.

- Procéder à la mise en commun collective et noter au tableau les stéréotypes repérés.



Trace || Prévoir que les élèves puissent prendre note de la liste des stéréotypes repérés au cahier, journal philo.



- Questionner **un à un chaque stéréotype listé** par l'ensemble de la classe.

Exemples de questions par rapport aux stéréotypes listés

- Tou(te)s les enfants se ressemblent-ils/elles ?
- Tou(te)s les enfants aiment-ils/elles les bonbons ?
- Tou(te)s les enfants rient-ils/elles quand on les chatouille ?
- Tou(te)s les enfants font-ils/elles...



Point d'attention || Veiller à adapter les questions aux stéréotypes listés par les élèves, de manière à les interroger un par un.

- Via l'étape de questionnement, **rendre explicite que la classe vient de valider ou invalider chaque proposition de stéréotype listé au tableau.**



Explicitier || Lors de la validation/non-validation, veiller à ce que la généralisation abusive soit explicitement formulée (par l'enseignant(e) ou les élèves) pour chaque stéréotype.





À partir de différents points de vue sur une même situation, assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC87	<ul style="list-style-type: none"> Opinion - Argument. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier divers avis sur une question.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC90	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer faits, normes, valeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC91	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser ses idées pour reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Proposer un support d'étonnement évocateur.

|| pp. 32-33

Conceptualiser par généralisation.

|| pp. 34-35

Travailler des concepts en tension.

|| pp. 34-35



■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LES QUESTIONS, LES RÉACTIONS VIA L'OBSERVATION ET LA LECTURE D'UN ALBUM



- Proposer aux élèves d'observer les première et quatrième pages de couverture de l'album « *Dans ma montagne* » à partir des consignes suivantes.



© Aubineau, F. & Peyrat, J. (2017). *Dans ma montagne*. Père Fouettard.



Consigne || Sans lire l'histoire, observe attentivement la première et la quatrième de couverture de l'album « *Dans ma montagne* ». Réponds ensuite individuellement par écrit aux questions.

- Y a-t-il quelque chose qui t'étonne ou te questionne ?
- Que vois-tu sur la première de couverture ?
- Que vois-tu au dos de l'album ?
- À ton avis, que va raconter cet album ?
- Par où commencerais-tu pour lire cet album ?



Différencier || Afin de limiter les effets potentiellement différenciateurs du travail collectif et de s'assurer que chaque élève est engagé(e) dans la réflexion, il est nécessaire de passer par une étape individuelle et écrite au cahier, dans le journal philo...



Point d'attention || Pour rendre cette étape plus dynamique, l'idéal est de disposer de plusieurs exemplaires du livre afin de permettre aux élèves (individuellement ou par petits groupes) de le manipuler.

- En dyades, faire partager les réponses et permettre la discussion.
- Procéder à la mise en commun avec la classe.
- Suite à la mise en commun, convenir ensemble d'un sens de lecture puisque l'album se présente « tête-bêche ».



Point d'attention || Selon le temps disponible et la dynamique de la classe, cette étape peut donner lieu à une véritable phase de délibération avec les élèves : recueil de différentes propositions, argumentation autour de celles-ci, discussion autour de ce qui rend chaque argument plus ou moins valide (à partir, par exemple, des attendus en FRALA autour des éléments visuels de mise en page) et vote pour retenir une proposition.



Trace || L'enseignant(e) veille à garder une trace des réactions, réflexions et hypothèses émises par les élèves au cours de l'observation, à propos du sens de lecture choisi et de sa justification.

- Lire l'album « *Dans ma montagne* » dans le sens de lecture choisi par la classe.



Point d'attention || Veiller à bien montrer les illustrations aux élèves afin de faire remarquer que les textes identiques traduisent des visions différentes d'une même réalité.

- **S'assurer de la compréhension commune du sens global de l'histoire** via une série de questions qui permettent aux élèves de comprendre ce qui est en jeu : le loup et le berger présentent l'endroit où ils vivent et donnent leur point de vue/leur vision à propos d'un même endroit.

Exemples de questions de compréhension

- Le contenu du livre correspond-t-il à ce que vous aviez imaginé en découvrant les couvertures ? Expliquez.
- Qui parle dans la partie du loup ? Comment le sait-on ?
- De quoi parle-t-il ?
- Qui parle dans la partie du berger ? Comment le sait-on ?
- De quoi parle-t-il ?
- Parlent-ils de la même chose ?
- À votre avis, le loup et le berger parlent-ils l'un après l'autre ou en même temps ?
- ...



Point d'attention || Avec cette dernière question, il s'agit d'insister sur la simultanéité des discours. Le berger et le loup s'expriment en même temps sur une même réalité.

- **Statuer sur le fait que**, dans cet album, **le/la lecteur(rice) rencontre deux personnages qui lui donnent chacun leur vision/leur opinion/avis sur le même endroit.**



Trace || Prévoir de garder une trace de l'album lu en classe afin de l'inscrire dans la culture littéraire commune de la classe. Le/la titulaire peut par exemple demander aux élèves de redessiner la couverture sous les questions auxquelles ils/elles ont répondu lors de la phase individuelle d'observation.

■ ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES À PARTIR DU TEXTE DE L'ALBUM



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

- **Faire évoquer les premières découvertes** : dans cet album, deux personnages donnent leur vision/leur opinion sur un même endroit.
- **Rappeler que dans sa forme, le livre nous a questionnés** et que nous allons maintenant nous interroger sur son contenu.
- **Analyser le rapport entre le texte et l'image en posant les questions suivantes aux élèves.**
 - Y a-t-il également des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent dans les textes de cet album ? Lesquelles ? Pourquoi ?
 - Les mots utilisés par le berger et le loup sont-ils les mêmes ?
 - Ces personnages vivent-ils exactement la même chose ?
 - Qui est « l'autre » pour le loup ?
 - Qui est « l'autre » pour le berger ?
 - Trouvent-ils les mêmes choses dangereuses ?
 - Le loup et le berger expriment chacun que la montagne est à eux (« C'est ma montagne »). Le berger a-t-il raison quand il dit que la montagne est à lui ? Le loup a-t-il raison quand il dit que la montagne est à lui ?



Trace || Quel que soit le support de cours (cahier, farde, journal philo...), prévoir que l'élève puisse y ajouter les réactions et le questionnement de la classe (tableau synthétique, photographie du tableau...). Il sera intéressant d'y revenir par la suite.

I ACTIVITÉ N° 3

À PARTIR DE SITUATIONS, PROBLÉMATISER POUR CONCEPTUALISER

- Proposer et discuter à partir des situations suivantes afin de déterminer quel personnage dit ce qui se passe, ce qui survient et quel personnage donne son avis, son interprétation, son ressenti sur ce qui se passe.



- Statuer :** « Ce qui se passe, ce qui arrive, ce qui survient, s'appelle un fait/un évènement ».
- Statuer :** « Donner son avis, sa vision, son interprétation à propos de ce qui se passe, ce qui survient s'appelle une opinion. Il peut y avoir plusieurs opinions sur un même fait. ».



Expliciter || À ce stade, il est possible que l'enseignant(e) doive accompagner les élèves pour effectuer le saut sémantique entre « ce qui se passe, ce qui survient » et le terme « fait ».



Trace || Prévoir une trace individuelle au cahier, journal philo... de l'exercice et du statut qui en découle.

- Afin de faire le lien avec l'activité n° 1, tout en poursuivant la problématisation, **poser les questions suivantes**.
 - À votre avis, quels liens pourrait-on faire entre l'album du loup et du berger et les situations présentées ?
 - Le loup et le berger ont-ils la même vision de l'endroit où ils vivent ?

■ ACTIVITÉ N° 4

PHASE DE MOBILISATION ET D'APPROPRIATION

- Rappeler les statuts effectués lors de l'activité n° 3.
- Distribuer la lettre suivante à chaque élève.

Hello Lucie,

Je t'écris depuis ma chambre d'hôtel à Londres. C'est vraiment une ville super.

Hier, j'ai visité le British Museum, un musée dans lequel on trouve plus de 50 000 objets exposés dont 140 momies égyptiennes.

La nourriture londonienne n'est pas si mal mais beaucoup moins bonne que celle qu'on mange chez nous.

Le long de la Tamise, il y a une grande roue. Je rêve d'y aller mais maman trouve que les billets sont trop chers.

Notre train part de la gare Saint-Pancras samedi à 17 h.

Cela signifie qu'il sera 18 h à Bruxelles car en Angleterre, il y a une heure de décalage horaire.

À bientôt,

Farid



Consigne || Lis la lettre que Farid a envoyé à Lucie lors de son voyage à Londres. Souligne les faits relatés par Farid (ce qui arrive, ce qui se passe) en bleu et ses opinions (ce qu'il en pense, son avis...) en vert.

- Procéder à la mise en commun et à la correction collective.



Point d'attention || Dans la lettre, le passage suivant, « un musée dans lequel on trouve plus de 50 000 objets exposés dont 140 momies égyptiennes », peut prêter à discussion lors de l'exercice. Si la dynamique de classe le permet, cette discussion permet d'ajouter « ce que je sais » aux deux autres catégories et de rencontrer pleinement l'attendu « Distinguer les faits, ce que j'en sais et ce que j'en pense ».

Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
EPC107	• Culture(s)/multiculturalité.	• Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.
EPC112	• Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme-Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	• Identifier-exemplifier.
EPC113	• Citoyen-citoyenneté.	• S'identifier comme citoyen en dégageant des caractéristiques de la citoyenneté.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC108	• 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.
EPC114	• Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	• S'identifier comme citoyen en dégageant des caractéristiques de la citoyenneté.
EPC120	• Critiquer l'atteinte au droit 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.
	Contenu I Compétence	Attendu
EPC121	• Comprendre les principes de la démocratie.	• Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Proposer un support d'étonnement (à partir de récits de vie).

|| pp. 32-33

Recueillir l'étonnement et **organiser** les réponses et les réactions.

|| pp. 33-34

Constituer une trace individuelle créative.

|| pp. 36



MISE EN CONTEXTE

À partir de vécus divers via les trois témoignages d'enfants, la séquence propose d'interroger les élèves sur leur propre rapport à l'école pour faire apparaître l'obligation scolaire (même s'ils/elles n'aiment pas l'école, s'ils/elles n'ont pas toujours envie d'y aller, ils/elles sont obligé(e)s d'être scolarisé(e)s). En questionnant cette obligation, le déroulé de la séquence permet de faire émerger l'existence des droits dont bénéficient les enfants (notamment, ici, le droit à l'éducation) et les responsabilités engendrées par ces droits, auxquelles sont tenu(e)s les adultes.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LA RÉFLEXION À PARTIR DE TÉMOIGNAGES



Environ 45'-50'

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont prendre connaissance de trois témoignages d'enfants** qui parlent de leur rapport à l'école.



FLSco || Veiller à s'assurer de la compréhension du terme « témoignage ». Il ne s'agit pas de textes de fiction mais de faits réels vécus et racontés par les enfants eux/elles-mêmes.

- Former trois groupes et distribuer un témoignage différent à chaque groupe ([voir textes en annexe, pp.73-74](#)).



Consigne || Lisez attentivement le témoignage de l'enfant et répondez ensemble aux questions suivantes.

- À votre avis, cet(te) enfant aime-t-il/elle l'école ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
- Cet(te) enfant se rend-il/elle à l'école ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
- Cet(te) enfant va-t-il/elle tous les jours à l'école ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?

- À l'aide des réponses aux questions, demander à un(e) élève de chaque groupe de **présenter le témoignage au reste de la classe en se basant sur les indices du texte**.

- Procéder à la synthèse des trois témoignages sous forme d'un tableau comparatif.**

	Andrès	Khadija	Emy
Cet(te) enfant aime-t-il/elle l'école ?			
Cet(te) enfant se rend-il/elle à l'école ?			

- Statuer sur le fait que les trois enfants sont scolarisé(e)s** (c'est-à-dire qu'ils/elles suivent des cours) **mais qu'ils/elles ne se rendent néanmoins pas tou(te)s à l'école.**



Trace || Veiller à ce que les trois témoignages et le tableau récapitulatif figurent au cahier, journal philo...

■ ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES



Environ 15'

- Demander aux élèves s'il y a des choses qui les étonnent, les questionnent, qui leur posent problème, les font réagir dans ces trois témoignages.**

Exemples de questions de relance

- La situation de cet(te) enfant ressemble-t-elle à ce que vous vivez ?
- Et vous, avez-vous tous les jours envie de venir à l'école ? Pourquoi ?
- Iriez-vous à l'école si vous n'y étiez pas obligé(e)s ? Pourquoi ?
- Pourriez-vous ne pas venir à l'école ? Pourquoi ?
- Pourriez-vous ne pas être scolarisé(e)s ? Pourquoi ?
- Qui décide que vous devez venir à l'école ?
- À votre avis, vos parents peuvent-ils décider que vous n'allez pas à l'école ?
- Qui décide que vous devez être scolarisé(e)s ?
- À votre avis, vos parents peuvent-ils décider de ne pas vous scolariser ?
- Y a-t-il quelque chose ou quelqu'un qui oblige les parents à scolariser leur(s) enfant(s) ?

Trace || Garder une trace des éléments significatifs de la discussion.

**I ACTIVITÉ N° 3****DÉCOUVRIR LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT (CIDE) ET EXEMPLIFIER UNE SÉLECTION DE DROITS DE L'ENFANT ISSUS DE LA CIDE**

Environ 45'50'

- **Faire évoquer les éléments significatifs découverts lors de l'activité n°2.**
- **Expliquer** aux élèves que les enfants ont le droit d'être éduqué(e)s/scolarisé(e)s. Ce sont les adultes qui ont le devoir de tout mettre en œuvre pour que ce droit soit garanti.
- **Demander** aux élèves s'ils/elles savent que les enfants ont des droits. Lesquels ?

Exemples de propositions d'élèves

- On a le droit d'avoir des copains/copines.
- On a le droit de jouer.
- On a le droit d'aller dormir plus tard le weekend.
- On a le droit d'avoir à manger.
- On a le droit de donner son avis.
- ...

- **Noter** les propositions au tableau.

- **Distribuer un document reprenant une sélection de droits issus de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.**



Point d'attention || Certains droits de la CIDE sont à ce stade trop complexes pour être appréhendés avec nuance par des élèves de P3. Veiller à sélectionner parmi les 42 droits contenus dans la CIDE ceux qui correspondent le plus au quotidien des élèves et à adapter cette sélection en fonction des propositions de droits énoncées par ceux/celles-ci.



Différencier || En fonction de la dynamique de la classe, la présentation de la Convention des droits de l'enfant peut également être faite à partir d'albums jeunesse.

Exemples d'albums

- Serres, A. & Fronty, A. (2019). *J'ai le droit d'être un enfant*. Rue du Monde.
- Muscat, A. & Boistreau, M. (2004). *Tous les enfants ont des droits !* Bayard Jeunesse.
- De Vleeschouwer, A-M. & Bedoret, G. (s.d.). *Les droits de l'enfant*. CFWB.

- **Établir les liens possibles** entre les propositions des élèves et la liste de droits distribuée.
- Pour chaque droit de la liste, **faire formuler par les élèves un exemple de la façon dont il s'incarne dans la vie de tous les jours**.
« Le droit , ça veut dire, par exemple, que »

Exemples

- « Le droit à la santé, ça veut dire, par exemple, que dans la vie de tous les jours, quand je suis malade, les adultes doivent me soigner. »
- « Le droit d'être protégé(e) de l'exploitation, ça veut dire, par exemple, que dans la vie de tous les jours, les adultes ne peuvent pas m'obliger à travailler comme un adulte. »
- ...



Point d'attention || En fonction des attendus déjà travaillés en classe, de nombreux liens peuvent être établis à partir de cette séquence (les règles qui découlent des droits, les limites de libertés individuelles, l'égalité de droits...). Le témoignage de Khadija permet également de sensibiliser les élèves aux situations d'atteinte aux droits.



Trace || Prévoir une trace des exemples formulés par les élèves au cahier, journal philo...

I ACTIVITÉ N° 4 PHASE DE MOBILISATION/APPROPRIATION VIA UNE ACTIVITÉ CRÉATIVE



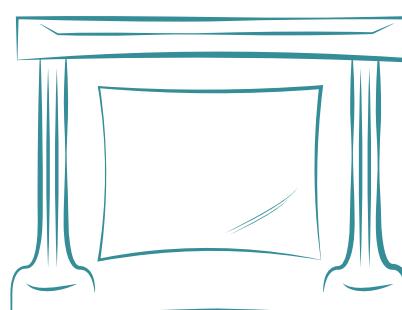
- **Rappeler les droits évoqués dans l'activité n°3.**
- À partir des documents présentés, **demander à chaque élève de sélectionner le droit qu'il/elle juge le plus important pour lui/elle**.
- **Demander** à chaque élève **de se représenter** sous la forme d'une statue dont le socle porterait l'inscription du droit sélectionné.



Consigne || À partir de la liste de droits que nous avons découverts lors de l'activité précédente, choisissez celui que vous trouvez le plus important pour vous. Sur le modèle de socle qui vous est proposé, inscrivez le droit que vous avez sélectionné. Ensuite, sur ce socle, dessinez une statue qui vous représente.



Explicitier || Veiller à expliciter qu'un socle est la base, le fondement, ce sur quoi se bâtit la statue et faire le lien avec le droit sélectionné, son importance pour l'élève.



Différencier || En fonction de la dynamique de classe, il est possible de faire écrire un témoignage sur le même principe que ceux proposés en exemple.

Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit

Andrès a 11 ans.

Il fait le tour du monde avec ses parents et sa petite sœur.

Ils vivent sur un bateau.

Depuis quatre mois, ma famille et moi, nous vivons sur un bateau. Nous faisons un tour du monde. Ça va durer toute une année. Nous avons déjà visité beaucoup de pays et rencontré plein de gens très chouettes. Pour l'instant, le pays que ma sœur et moi avons préféré, c'est la Nouvelle-Zélande.

Parfois, mamie et papy me manquent. Heureusement, on a internet sur le bateau et je peux les appeler en visio.

Le jour où papa nous a annoncé que nous allions faire le tour du monde, j'ai sauté de joie. Mais quand j'ai compris que je devrais quitter mon école et tous mes amis pendant un an, ça m'a rendu un peu triste. J'adore mon école et j'adore ma classe. Tout le monde s'entend très bien, personne n'est laissé sur le côté. Eux aussi me manquent parfois.

Du coup, c'est papa et maman qui nous donnent cours sur le bateau. Ils reçoivent les leçons par emails et font bien attention de suivre le programme. Papa demande parfois conseil à mon institutrice. On pourrait penser que c'est chouette d'avoir ses parents comme profs mais en vérité, ils sont beaucoup plus exigeants que mon institutrice !

Je sais que j'ai énormément de chance de vivre ce que je vis mais je serai vraiment content de retourner à l'école en septembre prochain.

Khadija a 12 ans.

Elle vient d'Idlib en Syrie.

Elle a fui la guerre et vit au Liban avec sa famille.

Quand on est arrivé à Beyrouth, au Liban, mes parents ont eu du mal à me trouver une place dans une école. Il ne restait que des établissements trop chers pour nous.

Pendant ma première année ici, j'ai dû rester à la maison avec ma mère. Je l'aidais pour les tâches ménagères. Ni maman ni moi n'étions heureuses. Elle avait peur que je prenne trop de retard sur les autres enfants et que je ne puisse plus suivre correctement les cours en classe.

Heureusement, un jour, une place s'est libérée et j'ai enfin pu aller à l'école. Je sais que j'ai trop de chance de pouvoir étudier. Ma voisine, elle n'a pas le droit de sortir de chez elle. Ses parents ont trop peur qu'il lui arrive quelque chose. Ça me rend triste, je trouve que ce n'est pas juste pour elle. Son père et sa mère devraient savoir qu'il n'y a pas d'endroit plus sûr qu'une école.

Moi, je veux pouvoir faire des grandes études pour devenir médecin à Idlib. Tant qu'on me laisse aller à l'école, je sais que mon rêve peut se réaliser un jour.

Quand je serai grande, que j'aurai des enfants, je ne les laisserai pas manquer un seul jour d'école.

Je leur dirai que l'école est le lieu où les rêves deviennent réalité.

Emy a 10 ans.

Elle est en quatrième année.

Elle habite à Marcinelle, en Belgique.

Je vais vous dire pourquoi je n'aime pas l'école.

D'abord, il faut se lever tôt et je déteste me lever tôt. C'est encore pire en hiver, quand il fait noir et froid dehors. Moi, je trouve que ça devrait être interdit de faire sortir les enfants quand il fait trop froid !

Ensuite, quand on rentre en classe, on doit se taire, rester assis et faire des exercices super ennuyants alors qu'on pourrait passer sa journée bien au chaud, à jouer tranquillement dans notre chambre.

Mon instituteur est très gentil, mais il donne beaucoup trop de devoirs ! On travaille déjà toute la journée en classe et quand on rentre à la maison, il faut encore travailler... Le pire, ce sont les dictées. Je dois recopier les mots des dizaines de fois avant de pouvoir retenir comment ils s'écrivent.

J'ai demandé à mes parents pourquoi je devais aller à l'école alors que je n'aime pas ça. Ils m'ont dit que je n'avais pas le choix, que j'étais obligée d'y aller et que s'ils me laissaient rester à la maison, ils finiraient par avoir des ennuis.

Heureusement qu'il y a les récrés. Ce sont les meilleurs moments de la journée. Avec les copains et les copines, on rigole bien. Parfois, le matin, quand mon réveil sonne, je me dis que je vais les retrouver et ça me donne le sourire.



Faire dialoguer des émotions en se questionnant sur la fierté et ses effets sur les comportements



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC152	• Émotions-sentiments.	• Identifier – exemplifier.
	Contenus Savoir-faire	Attendus
EPC145	• Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	• Donner des exemples et/ou des contre-exemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC149	• Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	• Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
EPC157	• Réfléchir sur les affects 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.
	Contenus Compétences	Attendus
EPC151	• Prendre position de manière argumentée.	• Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC161	• Développer son autonomie affective.	• Questionner et se questionner sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Recueillir l'étonnement et organiser les réponses et les réactions.

|| pp. 33-34

Travailler des concepts en tension.

|| pp. 34-35

Élaborer une trace collective évolutive.

|| pp. 36

Évaluer sur la base de critères et d'indicateurs liés aux attendus.

|| pp. 39-40





MISE EN CONTEXTE

L'objectif de cette séquence est de conceptualiser et de problématiser la notion de fierté. L'étape de conceptualisation proposée en activité n°3 permet de faire découvrir également la notion de honte. Cette dernière, présente elle aussi dans le référentiel, doit être développée par la suite de manière approfondie.



Environ 15'

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT À PARTIR D'UN TEXTE

- **Lire, faire lire, organiser une lecture partagée** du texte annexé à cette séquence (pp.83-84).
- **S'assurer de la compréhension** commune du sens global de l'histoire par une question qui permet aux élèves de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots.



Consigne || Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?

- **Essayer de s'en tenir aux faits**, à ce qui est dit dans le texte. Expliciter la démarche aux élèves.



Environ 20'

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



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

- **Poser la question aux élèves** : « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent dans le texte ? Lesquelles ? Pourquoi ? ».

Exemples de questions pour alimenter l'étonnement

- Pourquoi les personnages n'ont-ils pas le droit de jouer au foot ?
- De quelle couleur est le caillou de John-John ?
- Quel est le nom de la pierre amenée par John-John ?
- D'après John-John, d'où provient cette pierre ?
- À votre avis, pour quelles raisons John-John se sent-il fier d'avoir apporté la pierre ?
- A-t-il raison de se sentir fier ?
- Quels mots utiliseriez-vous pour décrire le comportement de John-John ?
- Comment réagissent les autres lorsque John-John leur montre la malachite ?
- Pourquoi Lino (le narrateur) ne réagit-il pas de la même manière ?
- Et vous, comment auriez-vous réagi à la place de Lino ?
- À votre avis, Fatou se sent-elle fière quand elle marque des buts ?
- Et Lino, comment se sent-il quand il réussit son enchaînement à la gym ?
- Et Youssef, à votre avis, a-t-il des raisons de se sentir fier ? Pourquoi ?
- À votre avis, que se passe-t-il à la fin du texte ? Imaginez et racontez la suite.



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, photographie du tableau...).



Environ 2x20'

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

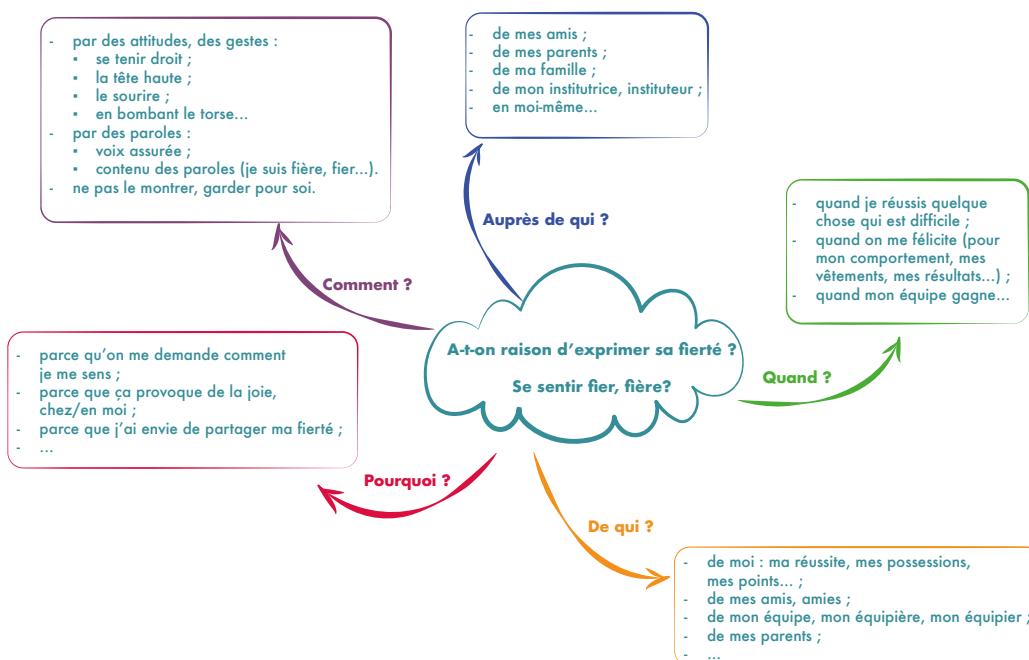
- À partir des réactions, des réflexions et du questionnement formulés par les élèves, **initier une discussion à visée philosophique sur l'attendu du référentiel visé** par la séquence : « Identifier, exprimer et interroger la fierté et ses effets sur le comportement ».
- **Demander aux élèves** : « A-t-on raison d'exprimer sa fierté ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? ».

Exemples de questions de relance

- Que signifie « se sentir fier(ère) » ?
- Comment se sent-on quand on éprouve de la fierté ? Cela se voit-il ?
- Comment exprime-t-on sa fierté ?
- Exprime-t-on toujours sa fierté ?
- Y a-t-il des situations qui me rendent fier/fière sans que je le montre ? Pourquoi ?
- Quelle(s) différence(s) y a-t-il entre se sentir fier(ère) et se vanter (faire son malin, se la raconter...) ?
- Tout le monde ressent-il de la fierté pour les mêmes choses ?
- Peut-on être fier(ère) de ce qu'on est ? Peut-on être fier(ère) de ce qu'on fait ?
Peut-on être fier(ère) de ce qu'on a (ce qu'on possède) ? Pourquoi ? Comment ?
- Peut-on être fier(ère) des autres, de ce qu'ils/elles sont, qu'ils/elles font, qu'ils/elles ont ?
- Y-a-t-il des grandes et des petites fiertés ?
- Est-il important de manifester sa fierté ? Pourquoi ?



Trace || Établir une trace collective, par exemple, sous forme de carte mentale. Veiller à faire apparaître cette trace dans le cahier, journal philo, farde des élèves.



- À partir des éléments découverts par les élèves, les **amener à établir une première généralisation/conceptualisation concernant la notion de fierté**, sous forme d'une phrase à compléter et à noter sous la carte mentale : « Pour nous, à l'issue de la discussion de ce jour, la fierté, c'est... ».



Trace || Prévoir d'ajouter cette phrase de généralisation/conceptualisation sous la carte mentale.



Points d'attention ||

- Il est important de faire comprendre aux élèves que cette phrase conclusive n'est pas définitive. La notion (le concept) d'intimité sera retravaillée au fil des années du Tronc commun : elle sera remise en question, affinée... Les élèves seront ainsi sensibilisé(e)s à l'aspect évolutif de la pensée commune de la classe.
- À ce stade, en repartant du texte proposé dans l'activité n°1, il est nécessaire de faire dialoguer (de mettre en tension) la notion visée de fierté et la notion associée de honte.

- **Demander aux élèves de réfléchir** individuellement à cette proposition : « À ton avis, comment se serait senti Lino s'il avait raté son enchainement culbute/poirier devant Tulipe ? ».



Différencier || Afin de limiter les effets potentiellement différenciateurs du travail collectif et de s'assurer que chaque élève est engagé(e) dans la réflexion, il est nécessaire de passer par une étape individuelle et écrite au cahier, dans le cahier/journal philo...

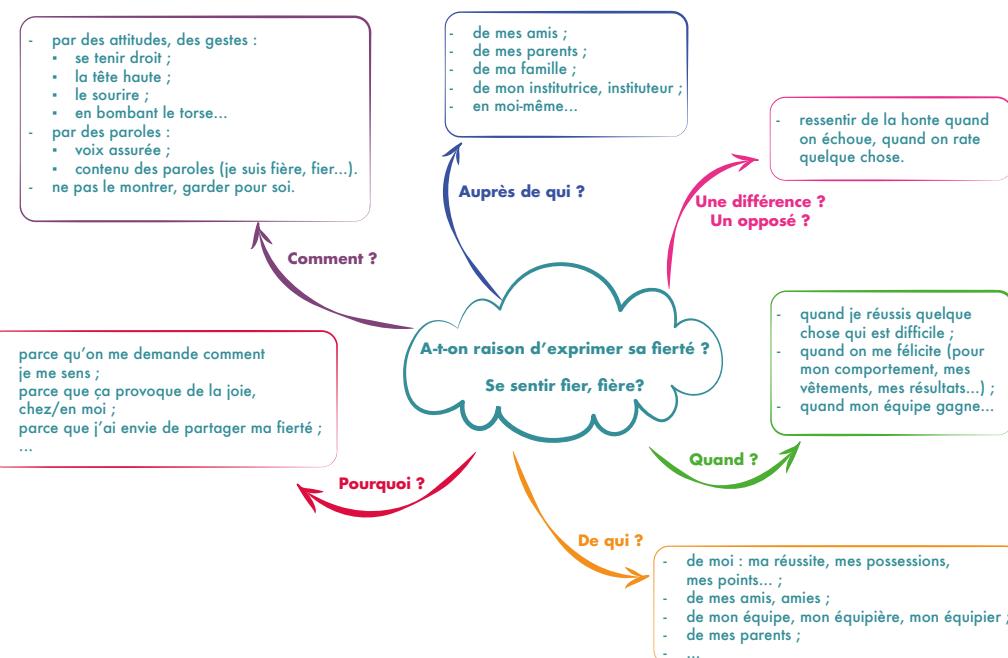
- **Recueillir oralement** les réactions, propositions des élèves et faire apparaître la notion de honte.
- **Statuer** collectivement sur le fait que la honte peut parfois apparaître comme « le contraire/l'opposé de la fierté ».



Point d'attention || Veiller à ne pas résumer la notion de honte comme étant uniquement l'opposé de la fierté. La notion de honte, présente dans les attendus du référentiel, doit être travaillée ultérieurement dans une séquence spécifique afin de permettre une conceptualisation/problématisation plus fine.



Trace || Compléter la trace collective par le lien d'opposition entre fierté et honte. Permettre aux élèves d'en prendre note dans leur cahier, journal philo.





Environ 10'

■ ACTIVITÉ N° 4

PHASE D'APPROPRIATION/MOBILISATION

- **Rappeler ou faire rappeler** par un(e) élève, à partir de la trace collective (carte mentale de l'activité n°3), les éléments qui permettent d'identifier la fierté et ses effets sur notre comportement, afin de rendre explicites les notions du référentiel qui ont été conceptualisées.
- **Demander aux élèves de compléter** individuellement les phrases proposées.



Consigne || Complète dans ton cahier, ton journal philo, ta farde, les phrases suivantes :

- Une chose que je sais faire et qui me rend fier(ère) :
- Une chose que je voudrais pouvoir faire et qui me rendrait fier(ère) :
- Je choisis d'exprimer ma fierté quand :
- Je choisis de ne pas exprimer ma fierté quand :



Différencier || L'enseignant(e) peut utiliser ce temps de travail individuel pour soutenir la réflexion de certain(e)s élèves en table d'appui.

■ ACTIVITÉ N° 5

ÉVALUATION



Environ 20'

- **Proposer une évaluation permettant de mesurer le degré d'acquisition des principaux attendus travaillés dans la séquence.**



Point d'attention || Veiller à s'en tenir aux attendus du référentiel de P4. L'évaluation proposée ci-dessous a pour objectif de vérifier d'une part que l'élève est capable d'identifier la fierté et ses effets sur le comportement à travers des exemples, d'autre part que l'élève est capable de prendre position et d'expliquer son avis de manière cohérente.



Consigne || Pour chacune des situations suivantes, réponds aux questions. Fais attention à ne pas toujours donner la même explication. Ton explication doit être en lien avec la situation proposée.



Différencier || En fonction de la dynamique de la classe, réaliser les deux premiers items collectivement et sélectionner la/les situation(s) à proposer aux élèves.

Exemples de situations

- | D'habitude, Amina a besoin d'aide pour faire ses devoirs. Cette fois, elle les a faits toute seule.
Le lendemain, elle le dit à son instituteur.

Qui ressent de la fierté dans cette situation ?

.....

À ton avis, pourquoi ressent-il/elle de la fierté ?

.....

Quel comportement montre qu'il/elle ressent de la fierté ?

.....

Est-ce que ça te rendrait fier/fière toi aussi ?

.....

Pourquoi ?

.....

| · Liam répète sans arrêt à ses copains qu'il a gagné son match de basket ce weekend.

Qui ressent de la fierté dans cette situation ?

.....

À ton avis, pourquoi ressent-il/elle de la fierté ?

.....

Quel comportement montre qu'il/elle ressent de la fierté ?

.....

Est-ce que ça te rendrait fier/fière toi aussi ?

.....

Pourquoi ?

.....

| · Sam a reçu un très beau bulletin. Lors d'une réunion de famille, il le montre à tout le monde.

Qui ressent de la fierté dans cette situation ?

.....

À ton avis, pourquoi ressent-il/elle de la fierté ?

.....

Quel comportement montre qu'il/elle ressent de la fierté ?

.....

Est-ce que ça te rendrait fier/fière toi aussi ?

.....

Pourquoi ?

.....



| · Paola a dessiné son chat. Son papa trouve le dessin magnifique et l'affiche sur le frigo.

Qui ressent de la fierté dans cette situation ?

.....

À ton avis, pourquoi ressent-il/elle de la fierté ?

.....

Quel comportement montre qu'il/elle ressent de la fierté ?

.....

Est-ce que ça te rendrait fier/fière toi aussi ?

.....

Pourquoi ?

.....

| · Pendant la récréation, Lily montre à tou(te)s ses copains/copines le souvenir qu'elle a ramené de ses vacances.

Qui ressent de la fierté dans cette situation ?

.....

À ton avis, pourquoi ressent-il/elle de la fierté ?

.....

Quel comportement montre qu'il/elle ressent de la fierté?

.....

Est-ce que ça te rendrait fier/fière toi aussi?

.....

Pourquoi?

.....



Explicitation || Expliquer aux élèves les critères et indicateurs sur lesquels ils/elles vont être évalué(e)s.



Évaluation || Afin d'assurer une évaluation efficace et qualitative, il convient pour l'enseignant(e) d'utiliser une grille d'évaluation. En voici un exemple transposable.

Attendus	Critères	Indicateurs	Appréciation
À la fin de cette séquence, tu es capable...	Critère évalué.	Ce qui est observé (Comment je vais donner l'appréciation).	Points/lettres/ A-NA/
d'identifier, à travers une série de situations, la fierté et ses effets sur le comportement.	Exactitude	L'identification de qui est fier(ère) est exacte. (1 pt. par réponse exacte; 0 pt par erreur)	/5
de prendre position en expliquant ton avis/ en clarifiant ta pensée.	Pertinence	L'identification du comportement entraîné par le sentiment de fierté est exacte. (1 pt. par réponse exacte; 0 pt par erreur)	/5
	Cohérence	Il y a bien un avis (raison ou non d'être fier(ère) par rapport à chaque situation. (0,5 pt. par avis; 0 pt par avis non donné)	/2,5
		Il y a bien une explication pour chacun de tes avis. (0,5 pt. par avis expliqué; 0 pt par avis non expliqué)	/2,5
	Richesse (Critère de dépassement)	Chaque avis est en lien avec la situation proposée. (1 pt. par avis cohérent; 0 pt dans les autres cas)	/5
		L'explication est à chaque fois en lien avec l'avis. (1 pt. par explication cohérente; 0 pt dans les autres cas)	/5
		Chaque explication utilise des éléments présentés dans la situation. (1 pt. si c'est le cas; 0 pt si ce n'est pas le cas)	/5
		Les explications ne sont pas formulées de la même manière que les phrases proposées dans les énoncés. (2 pts. bonus si les formulations sont différentes; 0 pt dans les autres cas)	/2
	Total		/30



Point d'attention || Les critères et les indicateurs de cette grille sont avant tout formulés de manière à permettre à l'enseignant(e) de saisir ce qui est évalué et comment l'évaluer. Il va de soi que lorsque cette grille est remise aux élèves, ces éléments nécessitent d'être reformulés afin de les rendre clairs et compréhensibles pour eux/elles.

- **Après avoir remis aux élèves la grille complétée, demander à chacun(e) de choisir un point à améliorer** (en le surlignant, par exemple) lors d'une future activité où il/elle serait amené(e) à devoir expliquer un avis ou une prise de position. Cela permettra un retour ultérieur.



Différencier || Dans une logique de différenciation et pour mettre cette évaluation au service des apprentissages, il est nécessaire de prévoir un feedback constructif pour chaque élève suite à la correction ([voir repères méthodologiques généraux pp.23-24 et 25](#)). Pour ce faire, il est utile d'utiliser la grille d'évaluation proposée ci-dessus (ses critères et, tout particulièrement, ses indicateurs) afin d'attirer l'attention de chaque élève sur ses acquis et sur les éventuelles améliorations à apporter en vue de progresser. Fondé sur des indicateurs observables par l'élève, le feedback permet alors à chacun(e) de se situer dans l'acquisition des apprentissages et de cheminer à son rythme vers les attendus ciblés par le référentiel. Concrètement, dans une perspective d'amélioration, chaque élève pourra, par exemple, s'aider des indicateurs précis et du feedback de l'enseignant(e) pour choisir individuellement un élément auquel il/elle sera vigilant(e) lors d'un prochain exercice du même type.



Faire dialoguer des émotions en se questionnant sur la fierté et ses effets sur les comportements

Extrait de « La pierre précieuse »

Ce matin-là, Fatou, Youssef et moi, on s'était abrités sous le préau pour se protéger de la sale petite pluie qui fouettait le ciel.

On était déprimés parce qu'on n'avait pas le droit de jouer au foot dans la cour quand il pleuvait. Youssef s'était mis en tête de nous énumérer tous les types de nuages existants quand John-John est arrivé vers nous en courant.

— Hé, regardez ce que mon père m'a rapporté d'Afrique ! a-t-il hurlé.

John-John, il ne dit jamais bonjour.

Il ne demande pas si on va bien ou comment s'est passé notre weekend.

Il s'en fiche royalement.

Tout ce qui lui importe, c'est de nous faire baver devant sa nouvelle montre, sa nouvelle calculatrice ou son nouveau maillot de foot. Son père est dentiste. Il paraît qu'il est plein aux as.

John-John a sorti de sa poche un caillou tout lisse, de la taille d'un noyau de pêche et de la couleur d'un petit pois. On aurait dit un gros chewing-gum.

Le caillou est passé de main en main et tout le monde a poussé des « Woaaaah » sauf moi parce que je ne voulais pas trop faire plaisir à John-John.

— C'est de la malachite, nous a-t-il annoncé fièrement. C'est une pierre très rare. Ça vaut des millions alors faites gaffe, OK ?

— N'importe quoi, j'ai fait. Si ça valait des millions, ton père ne t'aurait jamais autorisé à l'amener à l'école.

— Qu'est-ce que t'en sais, a-t-il répondu en remettant le caillou dans sa poche. Tu n'y connais rien en pierre précieuse, de toute façon !

— La malachite n'est pas une pierre précieuse, a fait remarquer Youssef.

— Mes parents, ils ne veulent même pas que je vienne à l'école avec des chaussures neuves, a soupiré Fatou en regardant ses tennis fatiguées.

Honnêtement, on ne pouvait pas leur donner tort. Un jour, elle avait jeté ses lacets à la poubelle parce que le noeud la gênait pour tirer les penalties...

— Les pierres précieuses sont le diamant, le rubis, le saphir et... crotte ! Je n'arrive jamais à me rappeler la dernière, s'est énervé Youssef.

Quand la cloche a sonné, on est allés se ranger pour entrer en classe.

À la récré, il s'était arrêté de pleuvoir et Fatou a pu marquer sa cargaison de buts habituelle.

Pendant le cours de gym, j'ai réussi l'enchaînement culbute/poirier. J'ai vérifié du coin de l'oeil que Tulipe m'avait bien vu faire.

Tulipe, c'est la femme de ma vie.

Plus tard, on se mariera, on aura des enfants et on deviendra très vieux. Un soir, en regardant la télévision, je m'endormirai et je ne me réveillerai plus jamais. Comme papy. Alors, Tulipe restera seule, repensant à nos belles années, et elle caressera la photo de nous deux posée sur la cheminée du salon.

Ce sera chouette.

En attendant, Tulipe ne me regardait pas du tout. Elle était en train de discuter avec Robin. Ça m'a fait comme une pointe dans le coeur.

À la fin de la classe, juste avant qu'on range nos affaires, Mme Carli, notre maitresse, nous a annoncé :

— John-John voudrait vous montrer quelque chose que son papa lui a ramené d'Afrique.

John-John s'est levé pour aller se poster fièrement devant le tableau. Il nous a fait un sourire du style « vous allez voir ce que vous allez voir », puis il a mis la main dans sa poche.

Là, ses yeux se sont écarquillés.

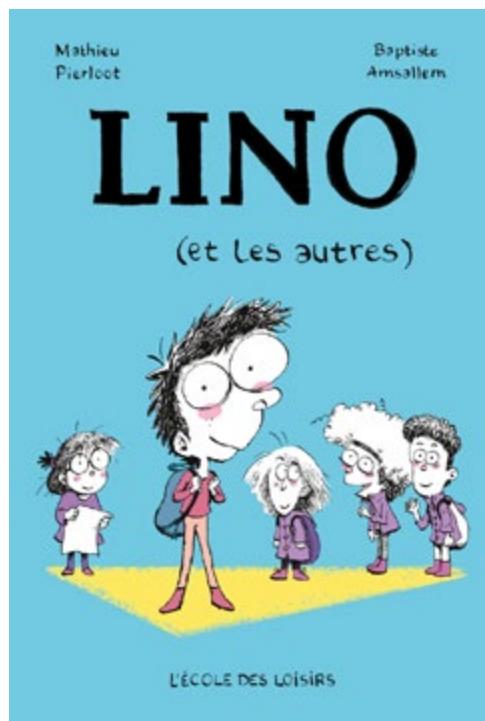
Son visage s'est décomposé.

Comme une boule de glace qui fond et qui se met à couler sur les doigts.

— Elle n'est plus là, a-t-il bredouillé.

On a vu les larmes lui monter aux yeux.

— Mon père va me tuer...



© PIERLOOT, M. ET AMSALLEM, B. (2020).
« Lino (et les autres) ». École des loisirs.

Identifier ce qui compte pour moi et pour les autres via la pratique d'un dilemme moral



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC149	<ul style="list-style-type: none"> Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
EPC164	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel. 	<ul style="list-style-type: none"> Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
	Contenus I Compétences	Attendus
EPC151	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC167	<ul style="list-style-type: none"> S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier la pluralité des préférences et des règles.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
ECA47	<ul style="list-style-type: none"> S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au <u>patrimoine*</u> et aux objets culturels. 	<ul style="list-style-type: none"> Suite aux visites et observations, de préférence <i>in situ</i>, expliquer : <ul style="list-style-type: none"> - une œuvre d'art ; - un musée ou une exposition ; - des éléments du <u>patrimoine*</u> immatériel (voir références) ; - des traditions (coutumes) d'origines diverses.
	Contenu I Savoir-faire	Attendu
ECA169	<ul style="list-style-type: none"> SF4 : Exercer son imagination, sa créativité. 	<ul style="list-style-type: none"> Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures, de matières naturelles et/ou artificielles.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

- Proposer le dilemme moral** comme support d'étonnement. || pp. 32-33
- Rendre explicite la notion** du référentiel travaillée. || pp. 34-35
- Proposer** une trace individuelle créative. || p. 36

**MISE EN CONTEXTE**

L'ensemble de la séquence repose sur le dispositif du dilemme moral. Pour rappel, il s'agit d'une situation hypothétique mettant les élèves face à un choix restreint entre deux possibilités. Aucune des deux options n'est idéale, chacune implique des renoncements. La proposition soumise aux élèves doit toujours déboucher sur la question : « Que devrait faire le personnage ? ». L'élève est donc amené(e) à choisir une issue et à la justifier par la suite.



Environ 10'

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT À PARTIR D'UN DILEMME MORAL

- **Expliquer ou rappeler aux élèves le dispositif du dilemme moral.**
- **Présenter aux élèves le dilemme suivant :**
 « En classe, Mattéo et Yasmine sont amis et assis l'un à côté de l'autre. Yasmine est très forte en maths alors que Mattéo éprouve des difficultés. Si Mattéo rate l'évaluation de mathématiques, il risque d'avoir de très mauvais points dans son bulletin. Que devrait faire Yasmine ? Aider Mattéo au risque de se faire prendre et d'avoir zéro ? Le laisser se débrouiller seul sans prendre le risque d'avoir zéro ? ».
- **Demander à chaque élève de choisir une des deux propositions**, de la noter dans le cahier de recherches ou journal philo et de justifier sa prise de position.



Consigne || Dans ton cahier, journal philo... complète la phrase suivante :

Yasmine devrait aider/ne pas aider Mattéo parce que



Trace || Cette première phrase sert de base à une trace individuelle qui évoluera au fil des différentes consignes liées aux activités proposées dans la séquence.



Environ 35'

■ ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR LE QUESTIONNEMENT

- **Expliquer aux élèves qu'il est normal de se poser des questions supplémentaires** mais qu'on ne peut pas y répondre car le texte ne nous le permet pas.



Point d'attention || Si les élèves ont des questions à propos du dilemme, l'enseignant(e) laisse délibérément les élèves sans réponse afin de ne pas contextualiser davantage les éléments du dilemme et par là, influencer leurs choix, leurs prises de position. Il faut couper court à toute possibilité d'alternative : le principe du dilemme est de choisir entre deux propositions uniquement.



Explicitier || Expliciter aux élèves que le principe du dilemme est de choisir entre deux propositions uniquement, même si aucune des deux ne leur paraît entièrement satisfaisante.

- **Afficher/incrire les deux positions de part et d'autre du tableau** et inviter les élèves à se positionner physiquement sous celle de leur choix.
- **Désigner un(e) porte-parole pour chacun des deux groupes.**
- **Demander au porte-parole de recueillir les arguments et les justifications** avancés par les membres du groupe pour expliquer leur position.
- **Faire énoncer les arguments et les justifications recueillis par les deux porte-paroles.** Ensuite, demander aux élèves si certain(e)s désirent changer de position. Si c'est le cas, leur demander d'expliquer les raisons de ce changement.



Point d'attention || Lorsqu'un(e) élève modifie son choix et change de camp, il est nécessaire de lui demander d'expliquer et de justifier ce changement. Ces explications ou justifications nourriront l'activité n° 3 et apparaîtront par la suite dans le cahier/journal philo...

- **Faire apparaître aux élèves de manière explicite** qu'il existe, face à une même situation, une pluralité d'arguments et d'explications qui justifient des prises de positions différentes.



Point d'attention || Veiller à identifier les valeurs sous-jacentes aux propositions des élèves.



I ACTIVITÉ N° 3 COMMENCER À CONCEPTUALISER



Environ 20 à 30'

- Rappeler les découvertes de l'activité n° 2.
- Au tableau, **noter une série de mots/valeurs repéré(e)s dans les propositions des élèves.**

Exemples de mots/valeurs repéré(e)s

- Entraide
- Autonomie
- Mérite
- Amitié
- Respect de l'autorité



FLSco || Prendre le temps de vérifier que la signification des mots notés au tableau est bien comprise par tou(te)s les élèves.

- **Demander à chaque élève de réfléchir individuellement** au mot qu'il/elle associerait à la position qu'il/elle a finalement adoptée lors du dilemme et faire noter ce mot dans son cahier, journal philo...



Consigne || Dans ton cahier, journal philo..., complète la première phrase avec ton argument. Complète ensuite la seconde phrase avec un des mots affichés au tableau.

Après avoir discuté, je pense que Yasmine devrait aider/ne pas aider Mattéo parce que (ton argument)

J'ai changé d'avis/je n'ai pas changé d'avis car pour moi, ce qui est important, c'est
(un des mots affichés au TN).

- Via une correction individuelle des cahiers/journaux philo, vérifier la cohérence entre la valeur invoquée et l'explication/justification avancée par l'élève.



Différencier || Cette étape de correction individuelle permet d'éviter l'effet potentiellement différenciateur de la mise en commun collective. Elle offre la possibilité d'une observation plus fine des difficultés éventuelles rencontrées par les élèves et d'effectuer une remédiation immédiate.

- **Statuer sur le fait que ce que nous trouvons important et qui nous aide à prendre des décisions s'appelle nos valeurs.**



Trace || Formuler ce qui est statué dans le cahier/journal philo...

Exemple de trace à noter au cahier/journal philo/...

Il y a des choses que nous trouvons importantes dans la vie de tous les jours (par exemple l'amitié, l'entraide, le mérite, le respect de l'autorité...). Ces choses orientent nos choix, nos prises de position, nos actions. On appelle cela, des valeurs.

- Afin d'établir un lien avec l'activité n° 1, faire évoquer aux élèves (volontaires) la valeur qu'ils/elles ont choisie et notée dans la première partie de l'activité.
- **Statuer sur le fait que face à une même situation, nous ne prenons pas les mêmes décisions car nous n'avons pas tou(te)s les mêmes valeurs.**



Trace || Compléter la trace dans le cahier/journal philo...

Exemple de trace à noter au cahier/journal philo/...

Face à une même situation (par exemple, le dilemme de Yasmine), nous ne prenons pas toujours tou(te)s les mêmes décisions car nous ne trouvons pas tou(te)s les mêmes choses importantes, nous n'avons pas tou(te)s les mêmes valeurs.



Différencier || En fonction de la dynamique de classe, proposer aux élèves d'autres exemples de situations du quotidien dans lesquelles ils/elles agissent de manière différente et en dégager les valeurs sous-jacentes.

■ ACTIVITÉ N° 4

PHASE D'APPROPRIATION AU MOYEN D'UNE CRÉATION PERSONNELLE : UN AUTOPORTAIT À LA MANIÈRE D'ARMAN



Environ 30 à 50'

- **Faire évoquer**, par les élèves, les constats effectués lors des activités précédentes concernant les préférences et les valeurs.
- **Présenter l'œuvre d'Arman intitulée « Autoportrait-robot » et la contextualiser** : présenter l'artiste et fournir quelques explications quant à l'œuvre choisie.

Arman, *Autoportrait-robot*, 1992

FLSco || S'assurer de la compréhension des termes « autoportrait » et « portrait-robot ».

- **Recueillir les réactions, l'étonnement, les questions des élèves concernant l'œuvre en posant la question :** « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent, vous semblent bizarres dans cette œuvre ? Lesquelles ? Pourquoi ? ».

Exemples de questions pour nourrir l'étonnement :

- À votre avis, pourquoi cette œuvre s'appelle-t-elle « Autoportrait-robot » ?
- À votre avis, cette œuvre est-elle une peinture ? Une sculpture ? Une photo ? Autre chose ?
- À votre avis, par quel(s) objet(s) Arman montre-t-il qu'il est artiste ?
- Quel(s) objet(s) montrent qu'Arman aime le sport ?
- Quel(s) objet(s) montrent qu'Arman aime la musique et la lecture ?
- Y a-t-il des objets que vous ne reconnaissiez pas ?
- Et vous, quels types d'objets choisiriez-vous pour parler de vous, de ce qui est important/ce qui compte pour vous, de vos valeurs ?



Expliciter || Veiller à expliciter aux élèves le fait qu'un objet peut être utilisé pour exprimer une idée. Leur expliquer que l'on dit alors que l'objet représente cette idée.



Point d'attention || Le support proposé est une reproduction d'une photo d'une installation d'Arman. Cette activité offre également la possibilité de travailler la lecture d'images (éducation aux médias).

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir réaliser leur autoportrait à la manière d'Arman.



Consigne || Voici les consignes à respecter pour réaliser ton autoportrait à la manière d'Arman :

Dans un cadre délimité, place des objets qui évoquent :

- 2 ou 3 choses qui montrent certaines de tes valeurs (ce que tu trouves important pour t'aider à poser des choix dans ta vie). Tu peux t'inspirer de la liste de valeurs suivantes : amitié, amour, autonomie, sécurité, courage, créativité, curiosité, devoir, discipline, éducation, justice, beauté, mérite, réussite, famille, générosité, entraide, respect, tolérance, liberté, plaisir... ;
- 2 ou 3 choses qui montrent ce que tu aimes (gouts/préférences) ;
- 2 ou 3 choses qui montrent ce que tu aimes faire (tes loisirs) ;
- 2 ou 3 objets qui montrent que tu es un élève de P4 ;
- 2 ou 3 objets que tu utilises au quotidien en dehors de l'école.

Fais une photo de ta réalisation et colle-la dans ton cahier/journal philo/...



Point d'attention || L'autoportrait peut également être réalisé à l'aide de photographies, de coupages-collages ou de dessins. Il est alors inutile de passer par la photo pour en garder une trace.



Expliciter || À travers l'aspect créatif de la tâche, veiller à expliciter les enjeux scolaires de l'activité : identifier ce qui compte pour moi et pour les autres, identifier la pluralité des préférences et en dégager les valeurs sous-jacentes.

- Permettre aux élèves qui le souhaitent de présenter leur autoportrait au reste de la classe.



Comprendre les principes de la démocratie en identifiant les notions d'égalité et d'équité



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
EPC169	<ul style="list-style-type: none"> Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme - Convention internationale des droits de l'enfant</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier.
EPC170	<ul style="list-style-type: none"> Égalité - Équité. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier.
EPC172	<ul style="list-style-type: none"> Citoyen-Citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté.
	Contenu I Savoir-faire	Attendu
EPC176	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre l'égalité devant la loi. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.
	Contenu I Compétence	Attendu
EPC180	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les principes de la démocratie. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Travailler des concepts en tension.

|| pp. 34-35

Inscrire le travail de conceptualisation dans la logique spiralaire du référentiel.

|| pp. 34-35

Proposer une trace collective permettant la différenciation.

|| p. 36



MISE EN CONTEXTE

Il s'agit d'affiner les concepts égalité/équité abordés (sans être nommés) dans la séquence EPC-P2 - *Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste*. Cette séquence s'inscrit donc dans la logique spirale présente dans le référentiel.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT À PARTIR D'UNE SITUATION IMAGINAIRE



Environ 5'-10'

- Faire lire individuellement le document « Grand tournoi de football de l'école André Franquin - Règlement ».



Consigne || Voici le règlement d'un tournoi de football organisé dans l'école de Nina et Lou. Lis-le attentivement. Ensuite, discutes-en avec ton/ta voisin(e).

Grand tournoi de football de l'école André Franquin Règlement

- Tous les matchs se joueront pendant la récréation de midi. Si une classe est absente, elle perdra le match par forfait.
- Toutes les équipes seront composées de six joueurs/joueuses.
- Les classes de 4^e, 5^e et 6^e années qui joueront contre les classes de 1^{re}, 2^e et 3^e années commenceront le match avec deux buts de retard.
- Si un joueur ou une joueuse d'une équipe se blesse, l'autre équipe devra elle aussi sortir l'un(e) de ses joueurs/joueuses du terrain.
- L'équipe la plus jeune pourra choisir la personne qui arbitrera le match.
- Si le match se termine par un partage, la victoire sera accordée à l'équipe la plus jeune.



Développer || En fonction de la dynamique de classe, procéder à une lecture collective.



Trace || Prévoir une copie du règlement à coller au cahier, dans le journal philo...

■ ACTIVITÉ N° 2 RECUEILLIR LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS, L'ÉTONNEMENT DES ÉLÈVES



Environ 40''

- Demander aux élèves ce qui les étonne, les questionne, les fait réagir après la lecture de ce règlement et en discuter.

Exemples de réactions possibles

- Est-ce que c'est un vrai règlement ?
- Ce ne sont pas les vraies règles du foot.
- C'est n'importe quoi !
- Personne ne joue comme cela.
- Les règles favorisent les petits.
- Les plus forts sont toujours pénalisés.
- Le règlement n'est pas toujours juste pour les grands ou pour les plus forts.
- Le règlement est plus juste pour les petits ou pour les plus faibles.



Trace || Veiller à prévoir une trace de la discussion.

- Si aucun(e) élève n'a soulevé la notion de « juste » dans les interventions, poser la question : « Est-ce que vous trouvez que ce règlement est juste ou injuste ? Juste ou injuste pour qui ? ».

■ ACTIVITÉ N° 3 PROBLÉMATISER POUR CONCEPTUALISER



Environ 50'

- **Rappeler les éléments de l'activité n° 2 et réactiver le concept « juste » vu en 2^e année (EPC-P2 - Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste).**
- **Réactiver les notions de règles et de lois travaillées** dans la séquence EPC-P3 - *S'identifier progressivement comme citoyen en questionnant qui décide des règles et à qui elles s'appliquent*.
- **Lancer une discussion à partir de la question suivante** : « À votre avis, qu'est-ce qui rend ce règlement/ces règles juste(s) ou injuste(s) ? ».
- **Poser les questions de problématisation suivantes aux élèves.**
 - Est-il juste pour certaines équipes et injuste pour d'autres ? Lesquelles ? Pourquoi ?
 - Toutes les règles s'appliquent-elles de la même manière pour toutes les équipes ? Pourquoi ?
 - Toutes les règles devraient-elles s'appliquer de la même manière pour toutes les équipes ? Pourquoi ?
 - Si les règles s'appliquaient de la même manière pour toutes les équipes, ces équipes auraient-elles toutes les mêmes chances de gagner ? Pourquoi ?
 - En général, lors d'un match de football (ou de basket, de volley...), le règlement s'applique-t-il de la même manière pour tout le monde ? Est-ce juste ? Pourquoi ?
 - Et en classe, les règles s'appliquent-elles de la même manière à tout le monde ? Pourquoi ? Est-ce juste ? Pourquoi ?
 - Et à la maison, les règles s'appliquent-elles de la même manière à tout le monde ? Est-ce juste ? Pourquoi ?
 - Et dans la rue, les règles (les lois) s'appliquent-elles de la même manière à tout le monde ? Est-ce juste ? Pourquoi ?



Différencier || Selon la dynamique de la classe, il peut être nécessaire de scinder cet ensemble de questions en plusieurs parties afin de soutenir l'attention et l'engagement dans la discussion de tou(te)s les élèves.

- **À partir des éléments de réponse apportés par les élèves, statuer sur le fait que ce qui est juste**, c'est parfois d'appliquer les règles de la même manière à tout le monde (« Tout le monde doit s'arrêter au feu rouge » ; « Tou(te)s les élèves doivent arriver à l'heure en classe »...), et d'autres fois, de ne pas appliquer les règles de la même manière à tout le monde (« Certain(e)s élèves reçoivent moins d'exercices que d'autres s'ils/elles ont des difficultés » ; « Mes parents peuvent se coucher plus tard que moi »...).
- **Toujours à partir des éléments de réponse apportés par les élèves lors de la discussion, établir qu'il existe des lieux et des contextes** dans lesquels les règles s'appliquent généralement de la même manière pour tou(te)s. Par exemple, dans le sport, dans la rue, dans un tribunal. On parle alors d'**égalité devant la règle, devant la loi**.



Explicitier || Si la séquence EPC-P2 - *Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste* a bien été travaillée précédemment par les élèves, faire apparaître le lien existant entre la notion d'égalité et la manière de penser le juste par Lou (« donner la même chose à tout le monde »).

- **Demander aux élèves d'inscrire la phrase suivante au cahier, journal philo... et la compléter collectivement :** « Lors d'une compétition sportive, dans la rue ou dans un tribunal, les règles et les lois s'appliquent de la même manière pour tout le monde. Il s'agit du principe d'égalité. Par exemple, ».
- **Préciser qu'il existe également des lieux et des contextes** dans lesquels les règles ne s'appliquent pas de la même manière pour tou(te)s car certaines personnes ont des besoins que d'autres n'ont pas. On appelle cela l'équité.



Point d'attention || Si nécessaire, réactiver la notion de besoin travaillée dans la séquence EPC-P1- *Développer son autonomie affective en questionnant ses besoins et ses envies*.



Expliciter || Si la séquence EPC-P2 - *Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste* a bien été travaillée précédemment par les élèves, faire apparaître le lien existant entre la notion d'équité et la manière de penser le juste par Nina (« donner à chacun selon ses besoins »).

- **Demander aux élèves d'inscrire la phrase suivante au cahier, journal philo... et la compléter collectivement :** « À la maison, en classe ou dans la vie de tous les jours, certaines règles s'appliquent en fonction des besoins de chacun(e). On appelle cela le principe d'équité.
Par exemple, ».
- **Généraliser collectivement l'égalité** (« Donner à tout le monde la même chose, traiter tout le monde de la même manière ») **et l'équité** (« Donner à chacun selon ses besoins, traiter chacun selon ses besoins »).



Trace || Compléter la trace au cahier, journal philo... par cette dernière étape de généralisation.

■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE D'APPROPRIATION ET DE MOBILISATION VIA UNE ACTIVITÉ RÉFLEXIVE ET CRÉATIVE



Environ 40' à 50'

- **Proposer une activité réflexive créative : la réalisation en groupes d'un lapbook** (aussi appelé flapbook ou livre-objet) illustrant les étapes de la réflexion menée par la classe et comportant l'illustration d'un exemple de situation où le principe d'équité prévaut et / ou un exemple de situation dans laquelle c'est celui d'égalité qui est mis en œuvre.



Consigne || En groupes, vous allez réaliser un lapbook illustrant les différentes étapes par lesquelles vous êtes passé(e)s pour découvrir les notions d'égalité et d'équité.



Point d'attention || L'objectif de cette activité, qui contribue à établir un climat de classe engageant, est de permettre le retour réflexif des élèves sur le cheminement de la pensée de la classe : en partant de ce qu'ils/elles savaient, les élèves ont enrichi leur pensée par la discussion ; ils/elles ont affiné leur conception du « juste/injuste » et ont établi une première généralisation autour des concepts d'égalité et d'équité.



Expliciter || Attirer l'attention des élèves sur les enjeux scolaires de la tâche (commencer une démarche de réflexion), au-delà de l'aspect créatif. Pour cela, veiller à rappeler/faire rappeler les découvertes des activités précédentes.

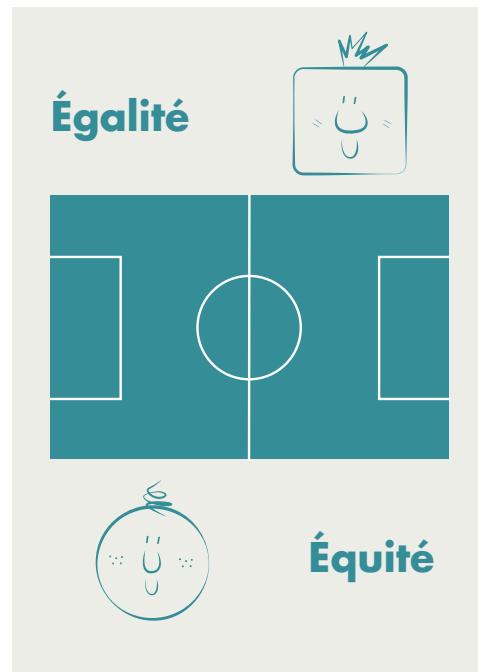


Différencier || Le travail en autonomie autour du lapbook permet, en fonction de la dynamique de classe, la mise en place d'une table d'appui ([voir repères méthodologiques généraux, p.24](#)) afin d'exercer, avec un étayage ciblé, l'attendu « Identifier/exemplifier égalité/équité ». Si nécessaire, recourir aux exercices de la séquence EPC-P2- *Comprendre les principes de la démocratie en distinguant le juste et l'injuste*, afin de s'assurer de la compréhension des notions visées.

- **Permettre aux élèves** qui le souhaitent de présenter leur lapbook au reste de la classe ; le faire manipuler par les élèves d'une autre classe ; organiser une présentation lors d'une exposition des travaux réalisés au cours de l'année...



Trace || Veiller à garder une trace (sous forme de photo par exemple) des réalisations des élèves.



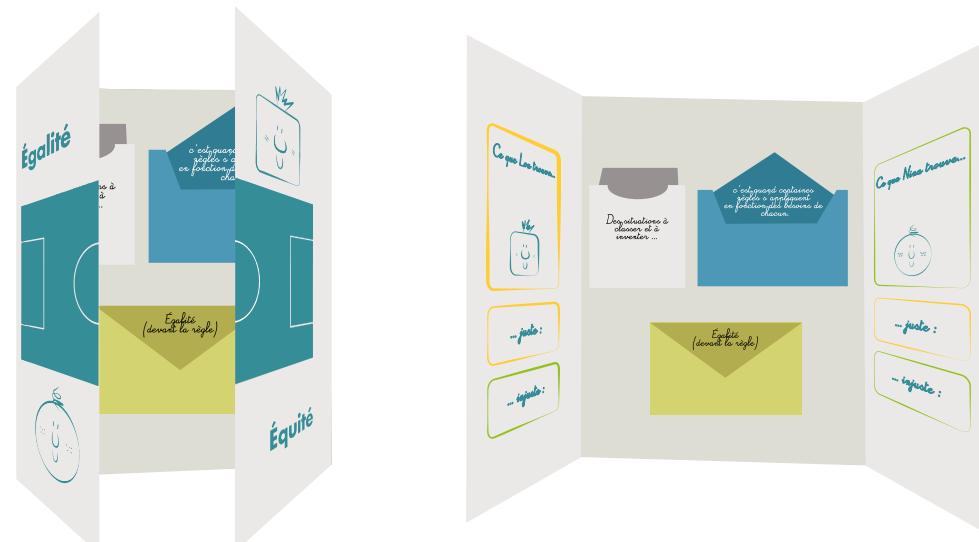
Égalité / Équité ?
Je donne mon avis...

Grand tournoi de football de
l'école André Franquin
Règlement

1. Tous les matchs se joueront pendant la récréation de midi.
2. Si une classe est absente, elle perdra le match par forfait.
3. Toutes les équipes seront composées de six joueurs./joueuses.
4. Les classes de 4e, 5e et 6e années qui joueront contre les classes de 1ère, 2e et 3e années commenceront le match avec deux buts de retard.
5. Si un joueur ou une joueuse d'une équipe se blesse, l'autre équipe devra elle aussi sortir l'un(e) de ses joueurs./joueuses du terrain.
6. L'équipe la plus jeune pourra choisir la personne qui arbitrera le match.
7. Si le match se termine par un partage, la victoire sera accordée à l'équipe la plus jeune.

Je place l'étiquette ÉQUITÉ à côté d'un point de règlement qui manifeste l'équité.

Je place l'étiquette ÉGALITÉ à côté d'un point de règlement qui manifeste l'égalité.



Comprendre les principes de la démocratie en questionnant le concept de pouvoir



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EPC172	<ul style="list-style-type: none"> Citoyen-citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC177	<ul style="list-style-type: none"> Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner les concepts de règles, de loi et de pouvoir.
EPC178	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.
EPC189	<ul style="list-style-type: none"> Décider collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).
	Contenu I Compétence	Attendu
EPC180	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les principes de la démocratie. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

Proposer un support d'étonnement engageant pour les élèves.

|| pp. 32-33

Conceptualiser par généralisation.

|| pp. 34-35

Inscrire le travail de conceptualisation dans la logique spirale du référentiel.

|| pp. 34-35



MISE EN CONTEXTE

Tout comme les séquences EPC-P3 - *S'identifier progressivement comme citoyen en questionnant qui décide des règles et à qui elles s'appliquent* et EPC-P4- *Comprendre les principes de la démocratie en identifiant les notions d'égalité et d'équité*, cette séquence, en travaillant sur différents aspects des pratiques démocratiques, s'inscrit dans la logique spirale propre à l'attendu de savoir « Citoyen-citoyenneté : s'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté. ».

La situation présentée en début de séquence est volontairement fictive. Elle permet de détacher la réflexion menée par les élèves des affects éventuels liés à une situation réelle de vote dans leur classe. Il ne s'agira pas de réaliser un véritable vote mais de permettre de discuter des affiches pour faire émerger le concept visé.



Environ 40'

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LA RÉFLEXION VIA UNE CAMPAGNE ÉLECTORALE FICTIVE

- Expliquer aux élèves qu'on va leur présenter une situation fictive.**

Dans l'école de Lou et Nina, tou(te)s les éducateurs(trices) sont tombé(e)s malades. Il n'y a plus personne pour surveiller les récréations de midi, ni les repas au réfectoire. La directrice a donc décidé que chaque classe devra nommer un ou une chef(fe) de classe. Ce/cette chef(fe) devra faire respecter les règles dans la cour pendant les récréations et dans le réfectoire, faire un rapport des incidents à la directrice et proposer des sanctions pour les élèves qui auraient transgressé les règles.

- S'assurer de la bonne compréhension** de la situation par tou(te)s les élèves.

- Expliquer que dans la classe de Lou et Nina, plusieurs élèves désirent exercer la fonction de chef(fe) de classe. **Demander aux élèves quelles sont les différentes possibilités pour les élèves de la classe de Lou et Nina de désigner le/la chef(fe) de la cour.**



Consigne || Les élèves de la classe de Lou et Nina sont obligé(e)s de choisir un(e) chef(fe). À votre avis, comment pourraient-ils/elles désigner celui ou celle qui sera leur chef(fe) ?

Exemples de réponses possibles

- Ils/elles pourraient voter (élection).
- Ils/elles pourraient essayer de se mettre d'accord (consensus).
- Ils/elles pourraient tirer au sort (hasard).
- Ils/elles pourraient demander à leur instituteur(rice) de désigner le/la chef(fe) à leur place (autorité).

- Statuer sur le fait** qu'il existe différentes manières possibles de choisir (un(e) chef(fe), un(e) responsable, un(e) délégué(e)...): les élections, le consensus, le hasard, l'autorité...



Trace || Prévoir une trace écrite au cahier/journal philo... de la situation et des différents modes de désignation proposés.



Point d'attention || Par la suite, il sera possible de travailler plus en profondeur l'attendu « Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élection périodique...) » et de s'interroger sur la nécessité de choisir un(e) chef(fe) pour nous représenter (légitimité de l'autorité/ représentativité).

- **Informier/dire à la classe que les élèves de la classe de Lou et Nina vont désigner leur chef(fe) par vote** et que les différent(e)s candidat(e)s ont, pour cela, réalisé des affiches électorales.
- **Présenter les affiches électoralles fictives** aux élèves et leur demander de choisir individuellement le/la candidat(e) pour lequel/laquelle il/elle voterait.



- Demander à chaque élève de justifier son choix par des arguments.



Consigne || Voici les affiches électorales des candidat(e)s de la classe de Lou et Nina pour le poste de chef(fe) de classe. Observe-les attentivement et choisis le/la candidat(e) que tu élirais si tu étais dans cette classe. Ensuite, note la phrase suivante au cahier, journal philo... et complète-la.

« Si j'étais dans la classe de Lou et Nina, je voterai pour parce que »



FLSco || Veiller à expliciter le vocabulaire spécifique si nécessaire : vote, affiche électorale, candidat, slogan...



Trace || Prévoir une copie des affiches électorales à coller au cahier, journal philo...

- Discuter en dyades des propositions.



Point d'attention || Passer par la dyade est ici l'occasion d'organiser sa pensée pour pouvoir plus facilement la mobiliser et la verbaliser lors de l'activité n° 3.



Expliciter || À ce stade, veiller à expliciter la différence de nature entre les arguments liés à l'affiche en elle-même (Éducation aux médias) et les arguments liés aux contenus des discours (clarification de valeurs).

■ ACTIVITÉ N° 2 ANALYSER DES AFFICHES ÉLECTORALES POUR DÉGAGER DES CRITÈRES QUI INFLUENT DES CHOIX



Environ 10'

- Passer les candidat(e)s en revue un(e) par un(e) (affiche, slogan, promesse) et demander à ceux/celles qui l'ont choisi(e) d'expliquer leur choix.



Expliciter || Veiller à expliciter les éléments constitutifs d'une affiche électorale (slogan, le projet, l'image sur les affiches) afin d'outiller les élèves pour pouvoir procéder à l'analyse.

- Afin de clarifier les arguments avancés par les élèves, poser les questions suivantes.

Exemples de questions

- Avez-vous tou(te)s choisi le/la même candidat(e) ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a retenu votre attention sur ces affiches ?
- Avez-vous choisi votre candidat(e) en fonction de son prénom ? De son slogan ? De sa promesse ? De son apparence (image) ?
- Existe-t-il d'autres critères pour choisir un(e) candidat(e) ? Si oui, lesquels ?
- À votre avis, qu'est-ce qui fait que l'on choisit un(e) candidat(e) plutôt qu'un(e) autre ?

- Statuer sur le fait que le choix du/de la candidat(e) de chacun(e) s'effectue selon des critères différents d'un(e) élève à l'autre et que tout le monde ne choisit pas en fonction des mêmes critères.



Trace || Prévoir une trace (au cahier, journal philo...) des critères mis en évidence lors de cette étape.





■ ACTIVITÉ N° 3 CONCEPTUALISER PAR LA DISCUSSION

- Lancer la discussion à partir de la question suivante : « Que signifie être le/la che(fe) ? ».

Exemples de propositions possibles de la part des élèves



Trace || Prévoir une trace des propositions au cahier, journal philo.... « Être le/la chef(fe), c'est... »

- Questionner les représentations des élèves.

Exemples de questions de relance

- Un(e) chef(fe) doit-il/elle avoir tous les pouvoirs ? Pourquoi ?
- Un(e) chef(fe) peut-il/elle donner des ordres ? Pourquoi ? À qui ?
- Un(e) chef(fe) doit-il/elle décider de tout ? Doit-il/elle décider seul(e) ? Pourquoi ?
- Le/la chef(fe) peut-il/elle décider seul(e) d'être le/la chef(fe) ?
- ...



Point d'attention || Veiller à adapter les questions de relance afin de questionner toutes les représentations exprimées par les élèves.



Trace || Compléter éventuellement la trace avec les éléments significatifs de la discussion.

- À partir des éléments ayant émergé lors de la discussion, **analyser plus en profondeur le discours des affiches électorales de la classe de Lou et Nina.**



Consigne || Observons à nouveau une à une les affiches de la classe de Lou et Nina et répondons ensemble aux questions suivantes.

- Comment Fanny compte-t-elle faire respecter les règles ? Es-tu d'accord avec son projet ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui est important pour Nour ? Es-tu d'accord avec son projet ? Pourquoi ?
- Robin peut-il imposer à tout le monde de jouer ensemble ? Au nom de quoi désire-t-il imposer à tout le monde de jouer ensemble ? Es-tu d'accord avec son projet ? Pourquoi ?
- Amir a-t-il le pouvoir d'allonger les récréations ? Es-tu d'accord avec son projet ? Pourquoi ?

- À partir des réponses apportées, demander à chaque élève de **réfléchir individuellement aux questions suivantes (au cahier, au journal philo...)**.
 - Existe-t-il de bon(ne)s et de mauvais(e)s chef(fe)s ? Explique ta réponse.
 - À ton avis, quelle(s) qualité(s) doit avoir un(e) bon(ne) chef(fe) ?
 - Certaines de ces qualités se retrouvent-elles chez les candidat(e)s de la classe de Lou et Nina ?
 - Quel(s) défaut(s) ne doit pas avoir un(e) bon(ne) chef(fe) ?
 - Certains de ces défauts se retrouvent-ils chez les candidat(e)s de la classe de Lou et Nina ?
- **Procéder à une mise en commun.**
- **Statuer** sur les qualités et les défauts qui sont attendus d'un(e) chef(fe).



Trace || « Pour nous, un(e) chef(fe), c'est une personne qui doit..... et qui ne doit pas..... »

- **Revenir sur les choix de candidat(e) effectués individuellement lors de l'activité n° 1 et demander à chaque élève de se prononcer**, seul(e), au cahier, sur le choix qu'il/elle ferait maintenant, suite aux différentes discussions menées en classe.



Trace || « Au début de la séquence, j'ai choisi de voter pour..... parce que..... . Suite à nos discussions et découvertes, je choisis de maintenir mon vote, de voter pour un(e) autre candidat(e) (.....), parce que..... »



Point d'attention || Il s'agit ici de permettre à l'élève de débuter un travail réflexif sur sa façon d'envisager ce qu'est être un(e) chef(fe) et sur la manière de choisir le/la chef(fe).

■ ACTIVITÉ N° 4 PHASE DE MOBILISATION/APPROPRIATION VIA UNE ACTIVITÉ CRÉATIVE



- **Rappel des principales découvertes** des activités précédentes.
 - **Proposer aux élèves de réaliser individuellement leur propre affiche électorale à partir de la consigne suivante.**
-
- Consigne** || Imaginez que vous êtes dans la classe de Lou et Nina et que vous décidez de vous présenter comme chef(fe). Réalisez votre affiche électorale en tenant compte des découvertes effectuées au cours de l'activité n° 3.
-
- Point d'attention** || Veiller à rappeler les principaux éléments constitutifs d'une affiche électorale : slogan, projet, image (éducation aux médias).
- **À ce stade, s'assurer que tou(te)s les élèves ont perçu les enjeux scolaires des tâches proposées dans les activités de la séquence.**
-
- Expliciter** || Rappeler aux élèves que l'on a réfléchi ensemble à partir d'une situation fictive. Expliciter que l'objectif n'est pas d'arriver à organiser une véritable élection. Le but des activités précédentes était de se questionner autour de la notion de chef(fe) et de son mode de désignation. Les affiches ont uniquement été le support de cette réflexion. 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 décorative mais que ce travail servira à rendre visibles leurs découvertes et leur réflexion.
- **Présenter les affiches à la classe et les discuter collectivement** du point de vue « Éducation aux médias » (présence du slogan, du projet, de l'image) et du point de vue des valeurs véhiculées (« J'ai choisi ce slogan parce que, par exemple, « être juste » est ce qui est le plus important pour être un bon chef à mes yeux. »)

À partir d'un texte narratif, dégager les caractéristiques d'une question de type philosophique



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu Savoir	Attendu
EPC138	<ul style="list-style-type: none"> Questionnement philosophique- philosophie. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier.
	Contenu Savoir-faire	Attendu
EPC139	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique. 	<ul style="list-style-type: none"> Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question.
	Contenu Compétence	Attendu
EPC141	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer un questionnement philosophique. 	<ul style="list-style-type: none"> À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement et en dégager une question.



LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Explicitier les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Repères méthodologiques disciplinaires

S'inscrire dans la logique spiralaire du référentiel.

|| p. 32

Susciter et recueillir l'étonnement à partir d'un texte adapté.

|| pp. 32-33

Proposer une grille d'autoévaluation critériée.

|| pp. 39-40



MISE EN CONTEXTE

Il est nécessaire de faire intervenir cette séquence en début d'année scolaire. Par la suite, celle-ci permettra aux élèves d'identifier les questions de type philosophique qu'ils/elles rencontreront et de mobiliser, pour cela, les critères découverts au sein de cette séquence.

Elle nécessite également que les élèves soient en mesure de reconnaître une question dans un texte. Dès lors, elle s'appuie sur l'attendu de savoir FRALA (P3) : « Nommer les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension. ».



Environ 50'

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT VIA UNE CHASSE AUX QUESTIONS DANS UN TEXTE

- **Distribuer le texte** « Raoul » aux élèves (voir annexe, pp.109-110).



Point d'attention || Le texte proposé aux élèves doit présenter un nombre suffisant de questions de natures différentes (philosophiques et non philosophiques). L'enseignant(e) veillera également à ce que celui-ci n'affiche pas d'emblée son caractère philosophique, entre autres via son titre.

- **Lire le texte avec les élèves.**



FLSco || Vérifier la bonne compréhension du vocabulaire spécifique (tanière, bouleau, renardeau...).

- **S'assurer de la compréhension de l'histoire** via une série de questions.

Exemples de questions de compréhension

- Pour quelle raison Raoul a-t-il dormi aussi longtemps ?
- Comment sait-il qu'il a faim ?
- Où se rend Raoul et pourquoi ?
- Pourquoi y a-t-il des toiles d'araignées sur son pelage ?
- Quel animal est Paulo ?
- Pourquoi Paulo court-il dans la clairière ?
- Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?
- Que fait Raoul en arrivant à la rivière ?
- Pouvez-vous citer tous les animaux de cette histoire ?

- **Veiller à terminer la séance de questions de compréhension en demandant : « Pourquoi Raoul est-il fatigué à la fin du texte ? ».**



Explicitier || Afin de recentrer la réflexion sur l'attendu visé, veiller à faire remarquer aux élèves que les personnages se posent tous beaucoup de questions.

- **Lancer la chasse aux questions.** Procéder dans un premier temps par un travail individuel avant de passer à une mise en commun collective.



Consigne || Comme tous les personnages posent plein de questions, organisons une chasse aux questions et essayons de relever toutes les questions du texte. Repérez dans le texte toutes les questions (surlignez/entourez...).

- **Passer collectivement le texte en revue afin d'identifier toutes les questions qu'il contient.**



Trace || Afin de faire apparaître clairement les questions relevées, l'enseignant(e) peut les noter au tableau et/ou demander à chaque élève de les surligner dans son propre texte.

ACTIVITÉ N° 2

CLASSER LES QUESTIONS RECUEILLIES LORS DE LA CHASSE AUX QUESTIONS



Point d'attention || Veiller à rédiger toutes les questions du texte sur des bandelettes pré découpées afin de pouvoir faire travailler les élèves en groupes. Préparer également les réponses aux questions factuelles et/ou scientifiques afin de pouvoir éventuellement les amener au moment opportun.

- **Former des groupes et distribuer les bandelettes de questions.**
- **Demander aux groupes d'effectuer un premier classement en trois colonnes** afin de permettre aux élèves de percevoir qu'il existe des questions de natures différentes, qui impliquent des stratégies de réponses différentes.

Nous pouvons trouver une réponse précise dans le texte.

Nous pouvons y répondre en effectuant des recherches (dictionnaire, livres, spécialistes ...).

Nous avons besoin d'y réfléchir et d'en discuter avec d'autres pour y répondre.

- **Débuter la mise en commun.** Pour chaque bandelette, demander aux groupes de s'exprimer pour clarifier leur choix et discuter jusqu'à ce que tous les groupes s'accordent sur le classement proposé.



Expliciter || Veiller à faire expliciter et argumenter les élèves sur leurs choix (« Nous l'avons mise dans telle colonne parce que... »).

- Durant la mise en commun, **faire apparaître des critères** permettant d'identifier des questions de type philosophique. Pour cela, **poser les questions de clarification suivantes aux élèves.**

Exemples de questions de clarification

- Est-ce que tout le monde est d'accord avec le classement proposé pour cette/ces question(s) ?
- Est-on certain(e) que la réponse à cette/ces question(s) ne peut pas se trouver dans de la documentation (internet, livres...) ?
- Est-ce qu'une seule réponse est possible pour cette/ces question(s) ?
- Peut-on répondre par oui ou non à cette/ces question(s) ?
- La/les réponse(s) peut-elle/peuvent-elles changer en fonction du moment auquel on pose cette/ces question(s) ?
- La/les réponse(s) peut-elle/peuvent-elles changer en fonction des personnes avec lesquelles on en discute ?
- Est-ce que la réponse à cette/ces question(s) concerne tout le monde ou peut concerner tout le monde (les grands, les petits, les papas, les mamans, les gens d'ici, les gens des autres pays...) ?



Point d'attention || Lors de cette étape, faire émerger de manière explicite les critères nécessaires pour identifier une question de type philosophique.



Différencier || Le nombre de critères mis en évidence à travers les questions de clarification peut varier en fonction du contexte et de la dynamique de classe. Il importe alors de veiller à garder une cohérence entre les questions de clarification choisies et les critères visés.

- **Établir le classement collectif.**

• **Statuer sur le fait qu'il existe des questions qui nous incitent à réfléchir et à discuter pour y répondre.**

Le cours de philosophie et citoyenneté porte justement sur ce type de questions. Préciser que ce sont des « questions de type philosophique ». On peut les identifier grâce à **quatre critères** :

- ce sont des questions qui portent sur le sens des choses, sur des idées (le vrai, le bien, le beau, le juste, le bon), c'est-à-dire qu'elles nous font réfléchir sur ce que je peux savoir, ce que je dois faire, ce que je trouve juste et ce que je trouve beau ;
- ce sont des questions ouvertes, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs réponses possibles ;
- ce sont des questions universelles, c'est-à-dire que tout le monde peut se les poser ;
- ce sont des questions qui nous amènent à poser d'autres questions.



Point d'attention || Les critères repris ci-dessus sont les quatre premiers critères que vont découvrir les élèves. Ils seront complétés au fur et à mesure des années du tronc commun.



Trace || Réaliser une trace collective du classement (photo, panneau...) et des critères mis en évidence. Pour que les élèves puissent s'y référer plus facilement, penser par exemple à numérotier ces critères ou à leur attribuer une couleur. Veiller à faire figurer cette trace au cahier, journal philo...



Différencier || Le questionnement étant au cœur du cours de CPC, cette trace doit rester visible par tou(te)s, tout au long de l'année, pour soutenir les apprentissages.



Point d'attention || Veiller à répondre aux questions des deux premières colonnes si certain(e)s élèves en expriment le besoin.

Des questions philos.

① Ce sont des questions qui portent sur le sens.
= elles nous font réfléchir.

② Ce sont des questions ouvertes.
= plusieurs réponses possibles.

③ Ce sont des questions universelles.
= tout le monde peut se poser ses questions.

④ Ce sont des questions qui nous amènent à poser d'autres questions.

■ ACTIVITÉ N° 3

MOBILISER DES CRITÈRES POUR IDENTIFIER UNE QUESTION DE TYPE PHILOSOPHIQUE PARMI D'AUTRES TYPES DE QUESTIONS



- Évoquer avec les élèves les découvertes des activités précédentes.

- Proposer aux élèves une série de questions de différentes natures ainsi que la consigne suivante.



Consigne || Parmi les propositions suivantes, identifiez (entourez/surlignez) les questions de type philosophique. Justifiez votre choix uniquement à l'aide des critères que nous avons mis en évidence précédemment. Vous pouvez indiquer les numéros (ou couleurs ou autres...) des critères à côté des questions entourées/surlignées.



Explicitier || Expliciter qu'il s'agit d'une série d'exercices pour vérifier les apprentissages et pour s'entraîner à repérer les critères de la question de type philosophique.

Exemples de questions à proposer

- Qui était Napoléon ?
- Aimez-vous lire des mangas ?
- Où se trouve la Suède ?
- Ce qui est juste est-il toujours bien ?
- À quelle température l'eau bout-elle ?
- Doit-on toujours dire la vérité ?



- Quelle est la capitale du Zimbabwe ?
- Est-on libre lorsqu'on obéit ?
- Trouvez-vous que la Tour Eiffel est un beau monument ?
- Où se trouvent les toilettes ?
- Que mange-t-on ce soir ?
- À quelle heure commence l'école ?
- Quand tombent les prochains congés ?
- Préférez-vous la musique ou le cinéma ? ...



Point d'attention || En fonction du temps disponible et des possibilités de communication avec le/les titulaire(s), il est également possible de recueillir les questions au fil d'une journée, d'un cours, d'une sortie de classe... L'activité aura encore plus de sens pour l'élève si elle trouve un ancrage dans son vécu.

• **Procéder à la mise en commun et à la correction de l'exercice avec la classe.**



Point d'attention || Le choix de passer par une correction avec la classe (sans passer, par exemple, par la dyade) se justifie par la nécessité de rendre aussi court que possible l'intervalle de temps séparant la réalisation de l'exercice et l'autoévaluation formative qui lui fait suite.

• **Demander aux élèves de procéder à une autoévaluation formative** permettant à chacun(e) d'évaluer la qualité de son processus de travail lors de l'exercice.



Évaluation || En fonction de la dynamique de la classe, veiller à reformuler/paraphraser les critères et les indicateurs afin de les rendre clairs et compréhensibles pour les élèves.



Environ 10'

Proposition d'une grille d'autoévaluation formative

« Savoir identifier une question de type philosophique »

**Questionner mon travail
pour l'améliorer dans le futur**

Exercice fait le/....

PROPOSITION D'UNE GRILLE D'AUTOÉVALUATION FORMATIVE

Critères	La question que je me pose pour mener l'enquête sur la qualité de mon travail	Indices pour enquêter sur la qualité de mon travail	Émoticônes d'évaluation
Pertinence	Est-ce que je fais bien ce qui est demandé dans la consigne ?	J'ai pris le temps de bien lire la consigne et de comprendre les actions qui m'étaient demandées.	
		J'ai entouré/souligné/surligné pour identifier les questions de type philosophique comme demandé dans la consigne.	
		J'ai justifié chaque question philosophique identifiée comme demandé dans la consigne.	
		J'ai utilisé les critères établis en classe pour justifier comme demandé dans la consigne.	



Exactitude	Est-ce que mes identifications sont exactes/correctes ?	Toutes les questions que j'ai entourées/soulignées/surlignées sont bien des questions de type philosophique (voir correction de l'exercice).				
	Est-ce que j'ai choisi le(s) bon(s) critère(s)/le(s) critère(s) exact(s) parmi ceux établis en classe pour justifier mon choix ?	Pour chaque question entourée/soulignée/surlignée, j'ai justifié avec le(s) bon(s) critère(s) (Voir correction de l'exercice).				
Complétude	Est-ce que j'ai fait attention à donner des réponses/justifications complètes ?	J'ai pris le temps de relire mes réponses avant de dire que j'avais terminé l'exercice.				
		Si plusieurs critères pouvaient servir pour justifier l'identification, je les ai tous repérés.				
Autonomie	Est-ce que j'ai réalisé cet exercice en autonomie (seul(e) et sans aide) ?	J'ai réfléchi de manière « organisée » (en vérifiant chaque critère à tour de rôle pour chaque question).				
		J'ai compris la consigne tout(e) seul(e)/sans demander d'aide à mon enseignant(e) ou à un(e) copain/copine.				
	Est-ce que j'ai fait quelque chose tout(e) seul(e) pour obtenir de l'aide en cas de difficulté ?	J'ai réalisé tout l'exercice sans demander d'aide à mon enseignant(e) ou à un(e) copain/copine.				
		J'ai réalisé tout l'exercice sans utiliser le cours ou une fiche du cours pour m'aider.				
	Quand j'ai trouvé que c'était trop difficile, je n'ai pas abandonné et j'ai décidé seul(e) de demander de l'aide (comprendre la consigne ou un mot de vocabulaire, faire l'exercice...).	Quand j'ai trouvé que c'était trop difficile, je n'ai pas abandonné et j'ai décidé seul(e) de demander de l'aide (comprendre la consigne ou un mot de vocabulaire, faire l'exercice...).				
		Quand j'ai trouvé que c'était trop difficile, je n'ai pas abandonné et j'ai utilisé les outils d'aide disponibles en classe (mon cours, les affiches de la classe...).				



Point d'attention || L'évaluation formative proposée ci-dessus permet aux élèves de se familiariser avec quelques critères d'évaluation courants (exactitude, pertinence, complétude...). Elle donne aussi l'occasion à chaque élève de repérer ses propres difficultés par rapport aux stratégies à mettre en œuvre pour identifier une question de type philosophique.



Différencier || Durant le temps de travail en autonomie généré par l'autoévaluation formative, l'enseignant(e) peut donner aux élèves un feed-back immédiat sur leurs éventuelles erreurs. Cela lui permet également d'affiner son diagnostic quant aux difficultés et aux besoins rencontrés par les élèves en cours d'exercice.

- **En fonction des observations effectuées durant les phases d'exercices et d'autoévaluation formative, proposer éventuellement une nouvelle série de questions** de différentes natures afin de vérifier l'acquisition de l'attendu de savoir ciblé par tou(te)s les élèves.



Différencier || Cette étape peut prendre la forme d'un travail de tutorat entre élèves (voir dispositifs de différenciation).



Environ 10'
30' si discussion

■ ACTIVITÉ N° 4

CRÉER UN OUTIL COLLECTIF POUR RÉCOLTER LES QUESTIONS DE TYPE PHILOSOPHIQUE ET ENTAMER UNE DVP À PARTIR DE CES QUESTIONS

- **Expliquer aux élèves** que, comme Raoul, **nous nous trouvons parfois face à des questions de type philosophique.**
- **Afin de récolter ces questions**, et en vue de pouvoir régulièrement réactiver et remobiliser les apprentissages, demander aux élèves de créer une boîte, un panneau, un carnet... qui leur permettra de consigner les questionnements de type philosophique qu'ils/elles rencontreront ultérieurement.



Point d'attention || Dans une logique spirale, il sera intéressant de compléter, par la suite, cet outil collectif par un outil individuel (carnet, journal philo....).

- Sur ce support, **faire inscrire les questions déjà sélectionnées dans le texte de Raoul.**
- Demander à chaque élève de formuler une question de type philosophique.
- En dyades, faire confronter les questions rédigées et les faire valider sur base des critères établis lors de l'activité n°2.
- Lors d'une mise en commun, compléter la trace par les questions de type philosophique validées par l'ensemble de la classe.
- **Demander aux élèves de choisir une question à traiter** pour entamer, ensemble, une discussion à visée philosophique.



Expliciter || Expliciter aux élèves que le questionnement philosophique est le moteur du CPC, qu'on ne se pose pas des questions pour se poser des questions mais que celles-ci permettent de mettre en œuvre des habiletés spécifiques.



À partir d'un texte narratif, dégager les caractéristiques d'une question de type philosophique

Raoul

Raoul sort de sa tanière, s'étire et bâille bruyamment. Son haleine sent la sardine pourrie. Sa bouche est pâteuse et sa langue sèche comme une biscotte. L'ours cligne plusieurs fois des yeux, aveuglé par le soleil d'avril puis, admire l'immensité de la forêt qui s'étend devant lui.

- Salut, Raoul ! lance un pic vert perché sur la branche d'un bouleau.
- Salut, Hubert. Combien de temps ai-je dormi, cette fois ?
- Cinq mois, deux semaines et seize jours, répond l'oiseau.
- Pas mal, constate l'ours avec satisfaction.

À cet instant, son estomac se met à gargouiller comme un évier bouché. C'est le signe qu'il est temps de se rendre à la rivière pour pêcher quelques saumons gras et savoureux. Sur le trajet, Raoul ramasse une branche de sapin et entreprend de brosser sa fourrure. Après avoir enlevé les feuilles mortes, les toiles d'araignées et détaché quelques puces dodues, il se trouve bien plus présentable.

- Hé, Raoul, tu as rendez-vous avec quelqu'un ? demande une petite voix.
- Pourquoi tu t'es fait si beau ? ajoute une deuxième.
- Tu es amoureux ? insiste une troisième.



Baissant le regard, Raoul découvre trois renardeaux hilares qui se prélassent dans un buisson de fougères. L'ours les connaît bien. Ils se nomment Barnie, Huguette et Kiki. Ils passent leur temps à faire des blagues et à jouer des tours à quiconque croise leur chemin.

- Raoul est amoureux ! s'écrient les renardeaux.

Raoul hausse les épaules en souriant. Il n'a rendez-vous avec personne. Il aime se faire beau, c'est tout. Peut-être est-ce pour les autres ? Peut-être est-ce pour lui-même ? Quant au fait d'être amoureux, hé bien... Il préfère ne pas répondre à cette question. D'ailleurs, il en serait bien incapable. Comment sait-on quand on est amoureux ? se demande-t-il en poursuivant sa route.

Alors qu'il pénètre dans la clairière, Raoul aperçoit Paulo le blaireau traverser la prairie à grandes enjambées, les bras chargés de carottes, de betteraves et de choux-fleurs.

- Hola, Paulo, pourquoi cours-tu comme ça ?
- J'étais en train de ramasser des légumes dans le potager de la ferme quand le fermier a lancé ses chiens à mes trousses !
- Tu as volé ces légumes ? s'exclame Raoul.
- Voler, voler, c'est un bien grand mot. Je les ai juste ramassés, se justifie le blaireau. Et puis, ce n'est pas une raison pour envoyer ces sales bestioles me dévorer !





Raoul réfléchit un moment puis, dit :

- Paulo, on ne peut pas voler, c'est la règle. C'est normal d'être puni quand on enfreint la règle, non ?
- Parle pour toi, répond Paulo. Ce ne sont pas mes règles, je te rappelle. Et puis, moi, je suis libre. Comment veux-tu que je sois libre si j'obéis aux règles ?

Au loin, retentissent des aboiements furieux.

- Bon, bredouille le blaireau, tu sais que j'adore discuter avec toi mais là, il faut que je déguerpisse !

Tandis que ses pas le mènent à la rivière, Raoul se demande s'il est aussi libre que Paulo. Au fond, qu'est-ce qui m'empêche de faire tout ce que je veux ? se dit l'ours. En arrivant au bord de l'eau, il observe les nuages se former dans le ciel bleu. Ce sont des cumulus. Qui a donc décidé du nom que l'on donnerait aux nuages ? s'interroge-t-il. Et le ciel, pourquoi est-il bleu ? Est-ce que le soleil est une planète ?

Cela fait beaucoup trop de questions pour une seule journée, soupire Raoul. Soudain épuisé d'avoir tant réfléchi, il s'allonge sur la berge, le dos dans l'herbe tendre et plonge paresseusement sa grosse patte dans l'eau.

- Je vais juste me reposer quelques instants, marmonne-t-il pour lui-même.

Il ferme les yeux et s'endort...

Jusque quand ? Personne ne le sait.

© Mathieu Pierlot





PARTIE
RÉFÉRENTIEL



● ● ● Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

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 la rentrée 2022, pour les 1^{re} et 2^e années primaires, dès 2023, pour les 3^e et 4^e primaires, dès 2024, pour la 5^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 murement 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 décretal 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 Référentiel des compétences initiales ⁵	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre 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 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	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix Domaine 8 : Apprendre à s'orienter

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 spirale. 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'entrainement⁹ ;
- 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 décloisonnement 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'expliquer 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 spirale des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spirale (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-ambiguité 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^e et 17^e.



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 collégialement 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^o).

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

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^o).



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 réservé 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 transformationnelle 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 contrexemples.

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'approprieront de façon progressive et spiraleuse 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 «Reconnaitre 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).

Explicitier.

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)

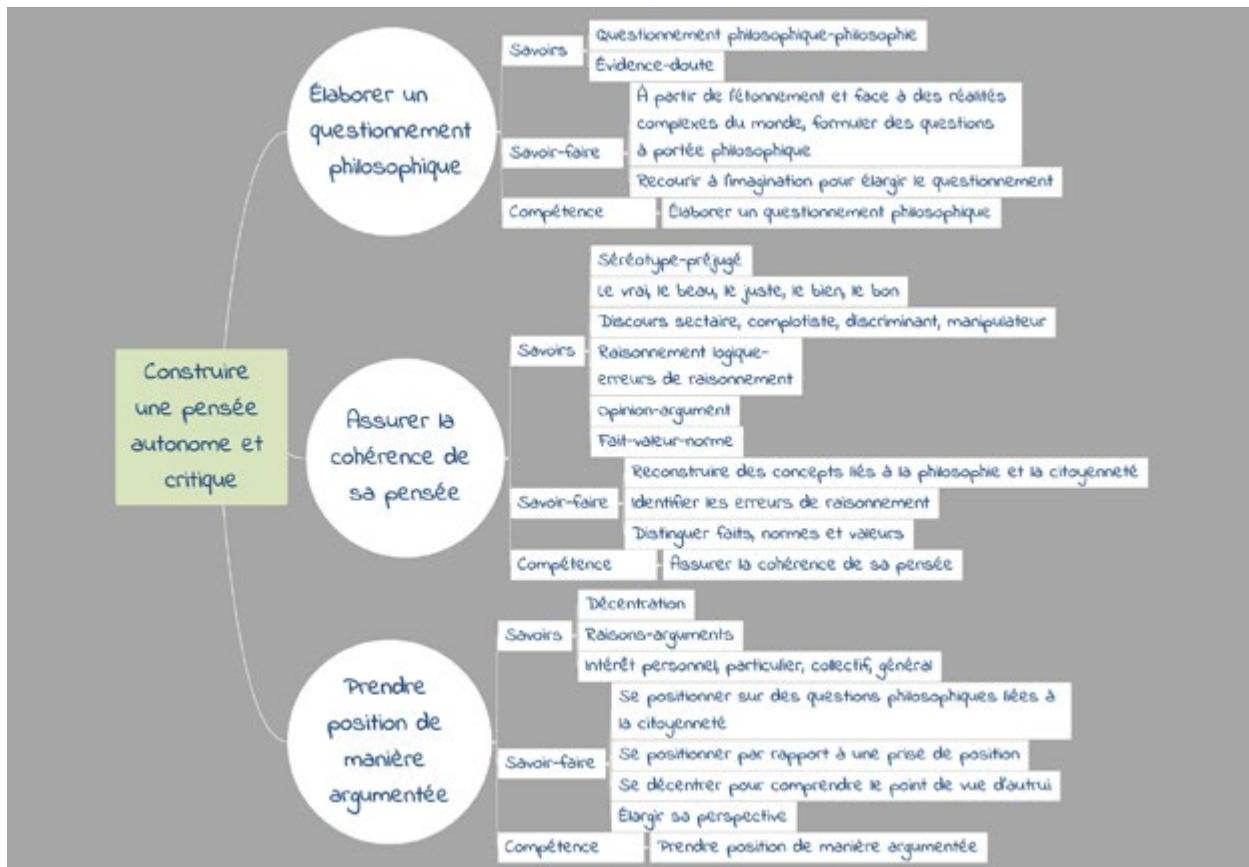
L'évaluation doit rester un outil au service des apprentissages.

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

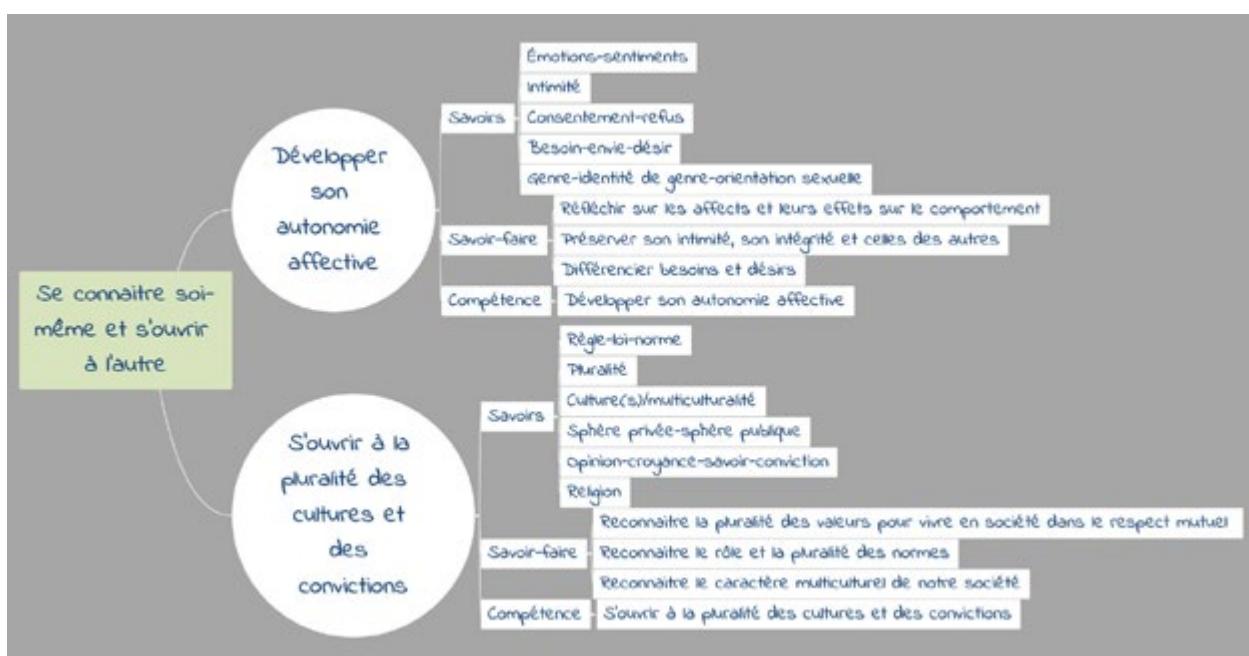




Visée 1 : Construire une pensée autonome et critique

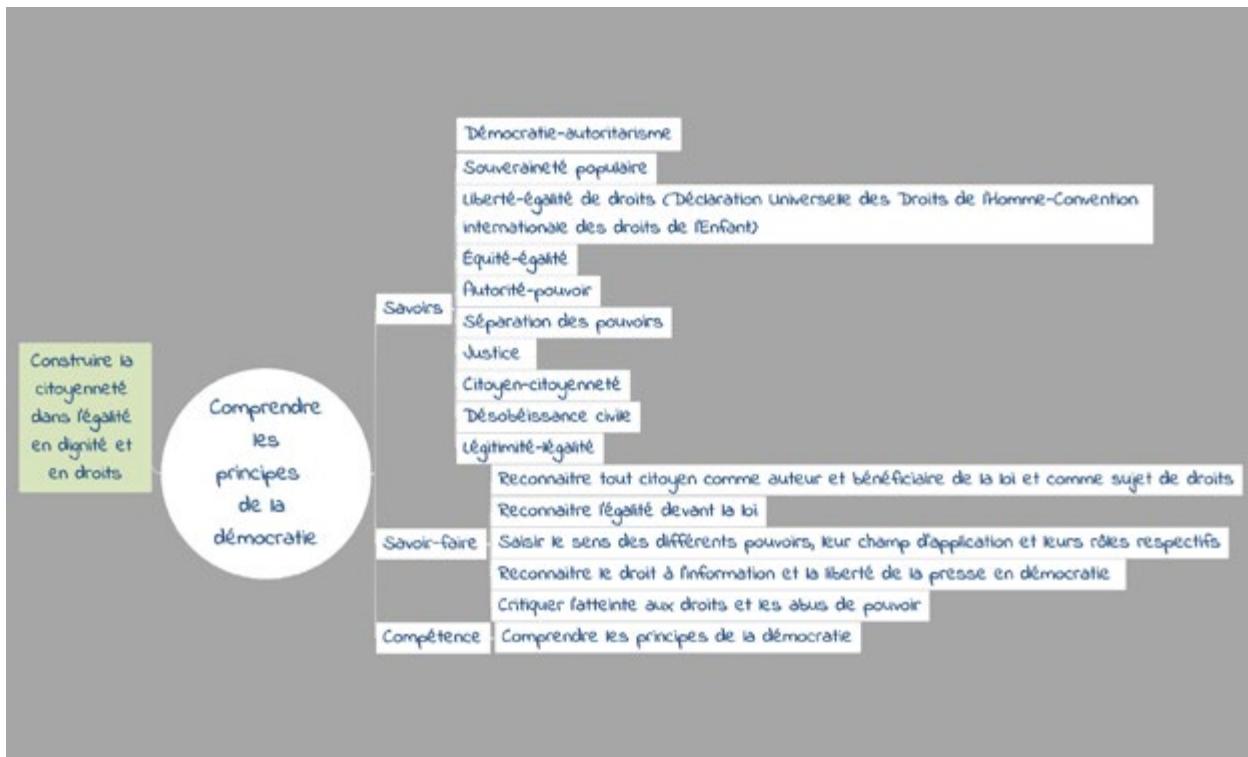


Visée 2 : Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre





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



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



3^e PRIMAIRE

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'approprieront les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spirale.

En 3^e et 4^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, «**identifier**» et «**exemplifier**» sont à privilégier.

Au regard des quatre visées, en 3^e année primaire, les élèves **s'initient** à :

- dégager une question au départ de l'étonnement, organiser leurs idées et expliquer leur avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. L'étonnement et le questionnement les conduiront à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchir sur leurs émotions, leurs besoins et leurs désirs ; exprimer leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. Par l'identification et le questionnement de la pluralité des préférences et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifier ce qui caractérise une pratique démocratique ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits ainsi que des moyens de s'y opposer et percevoir les effets des médias sur les jugements et les comportements. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- l'exercice du débat dans un cadre établi collectivement. Ils s'informent pour questionner l'impact des gestes quotidiens et imaginent des possibilités d'action et de coopération.

P3

1. Élaborer un questionnement philosophique



Savoir-faire	Attendus	EPC
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes.	82
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation...).	83

Compétence	Attendu	EPC
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement pour en dégager une question.	84

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus	EPC
Stéréotype-préjugé.	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.	85
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.	86
Opinion-argument.	Identifier-exemplifier divers avis sur une question.	87

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Donner des exemples et/ou des contrexemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.	88
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des stéréotypes.	89
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	90

Compétence	Attendu	EPC
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	91

3. Prendre position de manière argumentée

Savoir-faire	Attendus	EPC
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Expliquer son avis-clarifier sa pensée.	92
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions. Répondre aux propos d'autrui.	93 94

Compétence	Attendu	EPC
Prendre position de manière argumentée.	Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	95

P3

4. Développer son autonomie affective



Savoirs	Attendus	EPC
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier.	96
Intimité.	Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.	97
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.	98
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.	99
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Identifier-exemplifier des stéréotypes de genre.	100

Savoir-faire	Attendus	EPC
Réfléchir sur les affects 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.	101
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.	102 103
Différencier besoins et désirs.	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.	104

Compétence	Attendu	EPC
Développer son autonomie affective.	Réfléchir sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	105

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

Savoirs	Attendus	EPC
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.	106
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.	107

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre 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.	108
Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes.	Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.	109
Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.	110

Compétence	Attendu	EPC
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles.	111

P3

6. Comprendre les principes de la démocratie



Savoirs	Attendus	EPC
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme-Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	Identifier-exemplifier.	112
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : « S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».	113

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	S'identifier comme citoyen en dégageant des caractéristiques de la citoyenneté. Interroger les limites des libertés individuelles. Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.	114 115 116
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.	117
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.	118
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.	119
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.	120

Compétence	Attendu	EPC
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.	121

P3

7. S'exercer au processus démocratique



Savoir	Attendu	EPC
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.	122
Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire le cadre du débat.	Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Mettre en œuvre le cadre du débat.	123 124
Débattre collectivement.	Formuler des arguments en lien avec le débat. Exprimer son accord ou son désaccord. Assumer différents rôles. Dégager collectivement des idées du débat.	125 126 127 128
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	129 130
Compétence	Attendu	EPC
S'exercer au processus démocratique.	S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.	131

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoir	Attendu	EPC
Entraide-coopération.	Identifier-exemplifier.	132
Savoir-faire	Attendus	EPC
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.	133
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. Questionner les forces et les limites de la coopération.	134 135
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.	136
Compétence	Attendu	EPC
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer des possibilités de coopération et d'action.	137

4^e PRIMAIRE

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'approprieront les savoirs, savoir-faire et compétences de façon spirale.

En 3^e et 4^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 4^e année primaire, les élèves :

- dégagent une question au départ de l'étonnement, organisent leurs idées et expliquent leur avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. L'étonnement et le questionnement les conduiront à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchissent sur leurs émotions, sur leurs besoins et leurs désirs ; expriment leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. Par l'identification et le questionnement de la pluralité des préférences et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- identifient ce qui caractérise une pratique démocratique ; des situations d'atteinte à la dignité et aux droits ainsi que des moyens de s'y opposer et s'exercent à percevoir les effets des médias sur les jugements et les comportements. Chaque élève apprendra à penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;
- s'exercent au débat dans un cadre établi collectivement. Ils s'informent pour questionner l'impact des gestes quotidiens et imaginent des possibilités d'action et de coopération.

P4

1. Élaborer un questionnement philosophique



Savoir	Attendu	EPC
Questionnement philosophique-philosophie.	Identifier-exemplifier.	138

Savoir-faire	Attendus	EPC
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	Formuler son étonnement (parole, dessin, geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question.	139
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (exemple, illustration, évocation).	140

Compétence	Attendu	EPC
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, formuler un étonnement et en dégager une question.	141

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus	EPC
Stéréotype-préjugé.	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés.	142
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Identifier-exemplifier et faire dialoguer les concepts entre eux.	143
Opinion-argument.	Identifier-exemplifier divers avis sur une question.	144

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Donner des exemples et/ou des contrexemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.	145
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des stéréotypes, des préjugés.	146
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	147

Compétence	Attendu	EPC
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	148

P4

3. Prendre position de manière argumentée



Savoir-faire	Attendus	EPC
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.	149
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions Répondre aux propos d'autrui.	150

Compétence	Attendu	EPC
Prendre position de manière argumentée.	Expliquer son avis sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	151

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus	EPC
Émotions-sentiments.	Identifier-exemplifier.	152
Intimité.	Identifier-exemplifier ce qui relève de l'intimité.	153
Consentement-refus.	Identifier le consentement et le refus.	154
Besoin-envie-désir.	Identifier-exemplifier : distinguer et confronter ses besoins et ses désirs.	155
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Identifier-exemplifier des stéréotypes de genre.	156

Savoir-faire	Attendus	EPC
Réfléchir sur les affects 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.	157
Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres.	Exprimer ses limites en vue de préserver son intimité, son intégrité physique et morale ainsi que respecter celles des autres. Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.	158 159
Différencier besoins et désirs.	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs.	160

Compétence	Attendu	EPC
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur ses affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	161

P4



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

Savoirs	Attendus	EPC
Règle-loi-norme.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.	162
Culture(s)/multiculturalité.	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité.	163
Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.	164
Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes.	Distinguer les usages, les règles de vie, les lois.	165
Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	Identifier des manifestations du caractère multiculturel de notre société.	166
Compétence	Attendu	EPC
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Identifier la pluralité des préférences et des règles.	167

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus	EPC
Démocratie-autoritarisme.	Identifier-exemplifier.	168
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme-Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	Identifier-exemplifier.	169
Équité-égalité.	Identifier-exemplifier.	170
Justice.	Identifier-exemplifier.	171
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : « S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».	172
Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté. Interroger les limites des libertés individuelles. Interroger l'égalité en termes de droits et de devoirs.	173 174 175
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Questionner l'importance d'avoir des règles qui garantissent les droits.	176
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	177
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias (information/manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.	178
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.	179
Compétence	Attendu	EPC
Comprendre les principes de la démocratie.	Identifier ce qui caractérise une pratique démocratique.	180

P4

7. S'exercer au processus démocratique



Savoir	Attendu	EPC
Règles-lois-normes.	Identifier-exemplifier : distinguer différents types de règles et de normes.	181
Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire le cadre du débat.	Élaborer le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Mettre en œuvre le cadre du débat.	182 183
Débattre collectivement.	Formuler des arguments en lien avec le débat. Exprimer son accord ou son désaccord. Assumer différents rôles. Dégager collectivement des idées du débat.	184 185 186 187
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Découvrir et expérimenter différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	188 189
Compétence	Attendu	EPC
S'exercer au processus démocratique.	S'exercer au débat dans le cadre collectivement établi.	190

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique

Savoir	Attendu	EPC
Entraide-coopération.	Questionner-expliciter.	191
Savoir-faire	Attendus	EPC
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens.	192
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. Questionner les forces et les limites de la coopération.	193 194
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.	195
Compétence	Attendu	EPC
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Imaginer des possibilités de coopération et d'action.	196

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'habileté 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 décloisonnement 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 surcroit 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 (déroulement 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	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 <i>in situ</i> 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)	
		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).	SCIENCES
		Proposer et expliquer des comportements appropriés pour se protéger, en établissement 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)	
		Citer des envies suscitées par des médias ou par les pairs. (S, FES)	
	Questionner les effets des médias (information/ manipulation) sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres. (SF)	Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entraîner ou non un changement de comportement. (C, FES)	FHGES
	Identifier-exemplifier des stéréotypes de genre. (S)	Identifier des envies considérées comme féminines et masculines en comparant des publicités, par exemple, d'époques différentes. (SF, FES)	
	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)	EP&S

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 PHILOSOPHIE EP&S
	Exprimer et interroger ses besoins et ses désirs. (SF)		
	Identifier-exemplifier des stéréotypes, des préjugés. (S)	Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage...) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins. (S, FES)	
	Identifier des stéréotypes, préjugés (SF)		
	Identifier-exemplifier-distinguer et confronter ses besoins et ses désirs. (S)	Exemplifier l'influence de la famille, d'un groupe de pairs ou d'un enfant sur un acte de consommation. (C, FES)	
	Identifier-exemplifier des manifestations de la multiculturalité. (S)	En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle. (SF, FES)	
	Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. (SF)	Assumer des rôles différents (défenseur, attaquant, voltigeur, garant, relayeur...). (SF)	
	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)	

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.	Identifier-expliciter	Identifier-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 contrexemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.	Donner des exemples et/ou contrexemples d'un concept lié à la philosophie et à la citoyenneté.	Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.	Questionner des exemples et des contrexemples 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	Reconnaitre des affects et interroger leurs effets.	Reconnaitre 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 qui suscitent les autres, les médias, les événements et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger les émotions qui 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.	Reconnaitre la pluralité des valeurs et des règles.	Reconnaitre 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										
Reconnaitre 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.
Reconnaitre 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.
Reconnaitre 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.	Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	Reconnaitre 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.	Identifier-exemplifier distinguer différents types de règles et de normes.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Pluralité.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-expliciter.	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.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Sphère privée-sphère publique.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-expliciter.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.
Opinion-croyance-savoir-conviction.	Attendus							Identifier-expliciter.	Identifier-expliciter.	Questionner-expliciter.
Religion.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-expliciter.	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										
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droit.	Attendus			S'identifier comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté.	S'identifier comme citoyen en dégageant 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 souverainétés populaires et nationale.	Expliquer ce qui caractérise la souveraineté populaire, la 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 garanties par le Droit.	Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.	Reconnaitre les droits fondamentaux comme condition de sa liberté.	Reconnaitre les droits fondamentaux comme condition de sa liberté.	Reconnaitre les droits comme condition de sa liberté.	
Reconnaitre 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 l'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.	Identifier 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 souveraineté populaire et nationale ».	Voir attendu de savoir-faire : « Expliquer ce qui caractérise souveraineté populaire, souveraineté nationale et supranationale ».
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.	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 essentielles 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 réalité.
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.	Identifier-expliquer.	Identifier-expliquer.	Identifier-expliquer.			
Solidarité-mécanismes de solidarité.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Identifier-expliquer.
Alternatives-utopies.	Attendus					Identifier-expliquer.	Identifier-expliquer.	Identifier-expliquer.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Autonomie-responsabilité.	Attendus					Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.	Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.	Identifier-expliquer.	Identifier-expliquer.	Conceptualiser-problématiser.
Engagement.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-expliquer.	Conceptualiser-problématiser.



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

Juin 2022

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 Namur
courrier@le-mEDIATEUR.be – 0800 19 199

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

Juin 2022

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 Namur
courrier@le-mEDIATEUR.be – 0800 19 199

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

