

PROGRAMME

D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT

PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ

5 & 6



CECP
CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT
DES COMMUNES ET DES PROVINCES



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 P5 & P6	
Clé de lecture	29
Repères méthodologiques disciplinaires	31
Séquences didactiques	43
• Développer son autonomie affective en questionnant et en explicitant les concepts de besoin et de désir	43
• Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse	53
• Identifier des atteintes aux droits à partir de situations concernant le travail des enfants	64
• Questionner et expliciter la coopération, ses forces et ses limites	74
• S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité	84
• Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois	94
• Annexe 1	104
• Annexe 2	106
• Identifier et exemplifier des critères pour reconnaître la manifestation d'une religion	107
• Se reconnaître comme citoyen(ne) en questionnant le principe d'égalité devant la loi	120
• Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture	128
• Annexe	144
• Problématiser les concepts de citoyenneté et de démocratie en questionnant et en explicitant ce qui caractérise des pratiques démocratiques/non démocratiques à partir d'une sélection de BD de la série «Les Schtroumpfs»	146
Tableau de ressources	163
PARTIE RÉFÉRENTIEL	165
Avant-propos référentiel	168
Présentation générale des référentiels du tronc commun	170
Enjeux et objectifs généraux	183
Contenus d'apprentissage et attendus	191
Visées transversales	203
Croisements	207
Tableaux synoptiques	210



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.

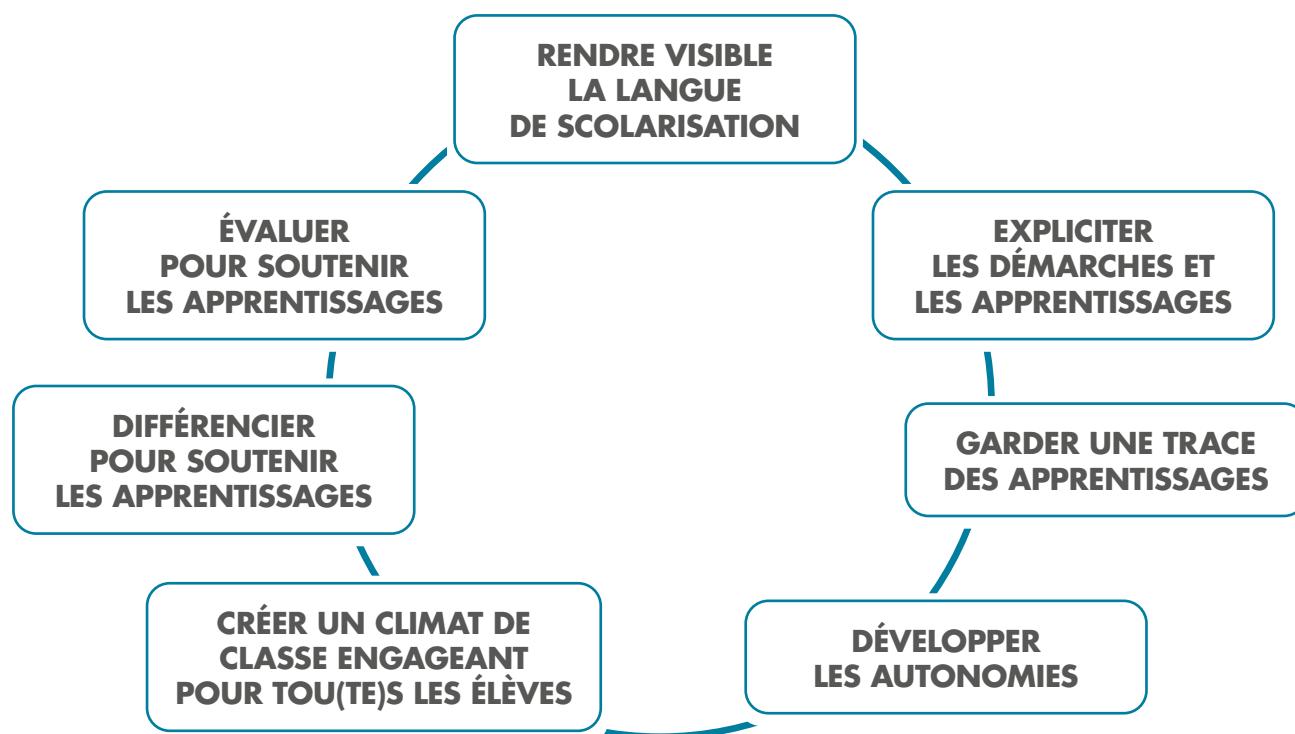


PREMIÈRE PARTIE

■ 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

■ 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.

■ 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'enviser 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.



■ LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

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

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

¹ La brochure « Éveil aux langues » est un document complémentaire au Référentiel des compétences initiales 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



ÉVALUER



TRACE



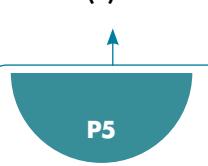
FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION



STRUCTURE VISUELLE D'UNE SÉQUENCE

LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

Année(s) d'étude



Discipline

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ | SÉQUENCES DIDACTIQUES

Chapitre Champ

Titre de la séquence

Développer son autonomie affective en questionnant et en explicitant les notions de besoins et de désirs

Contenus et attendus visés Mention du référencement des attendus*.

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EPC218	• Besoin-envie-désir.	• Questionner-expliciter.
EPC204	• Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	• Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC211	• Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	• Questionner l'autre pour obtenir des précisions.

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
Diférencier 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 les concepts en tension.
- Problématiser pour conceptualiser les notions du référentiel.
- Élaborer des traces collectives et individuelles.

|| pp. XXX
|| pp. XXX
|| pp. XXX

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



Environ 50'

Déclinée en plusieurs activités

ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT À PARTIR D'UN JEU DE CLASSEMENT

Mise en contexte

MISE EN CONTEXTE

Dans une logique spirale, cette séquence s'inscrit dans la continuité des contenus abordés dans la séquence EPC-P1 - *Développer son autonomie affective en questionnant des besoins et des envies*.
Travailler les notions de besoins et de désirs constitue une entreprise à la fois sensible, intrusive et potentiellement

Des points d'attention/ focus particuliers visant à professionnaliser

Point d'attention || La question posée collectivement n'appelle pas de réponse à exploiter directement par l'enseignant(e). Il s'agit d'un procédé visant à mettre en évidence que les choix vont se révéler progressivement de plus en plus difficiles à effectuer.

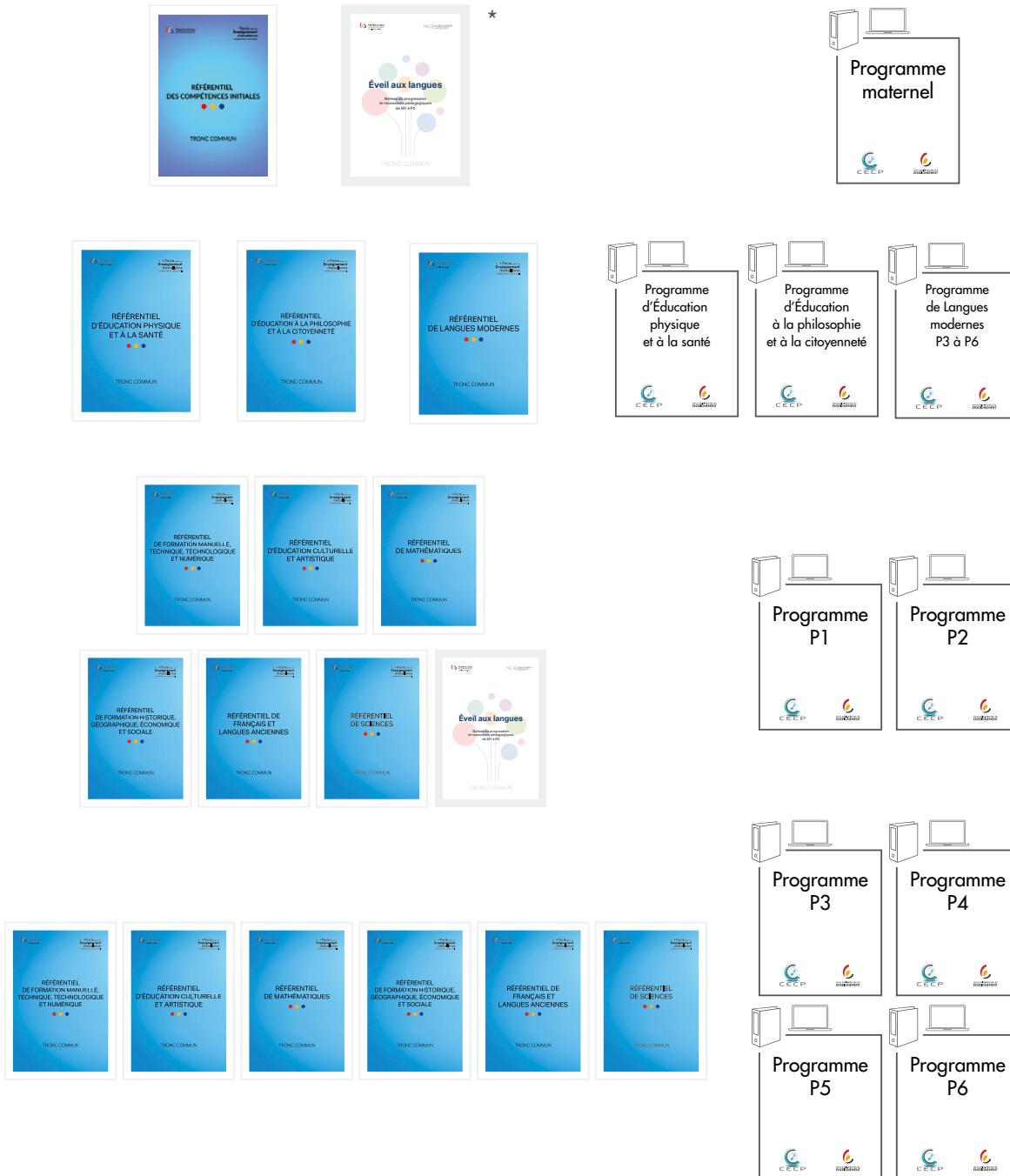
* Les référentiels intégrés dans le programme proposent un référencement des attendus. Lorsque certaines parties des attendus ne sont pas travaillées au sein d'une séquence, celles-ci sont grises.





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



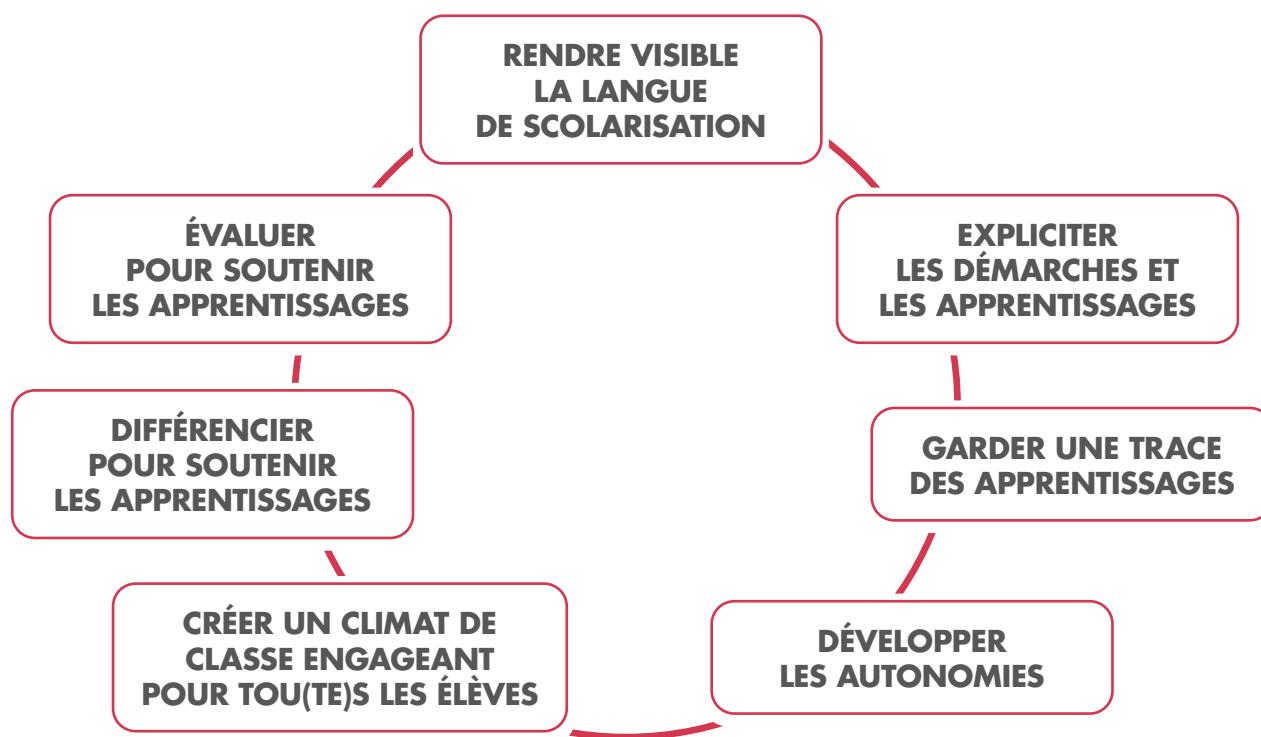


INTRODUCTION

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

Lutter contre les inégalités scolaires et développer la différenciation

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

Favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche

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

Développer les compétences et l'autonomie cognitives

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

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

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

Points d'attention :

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

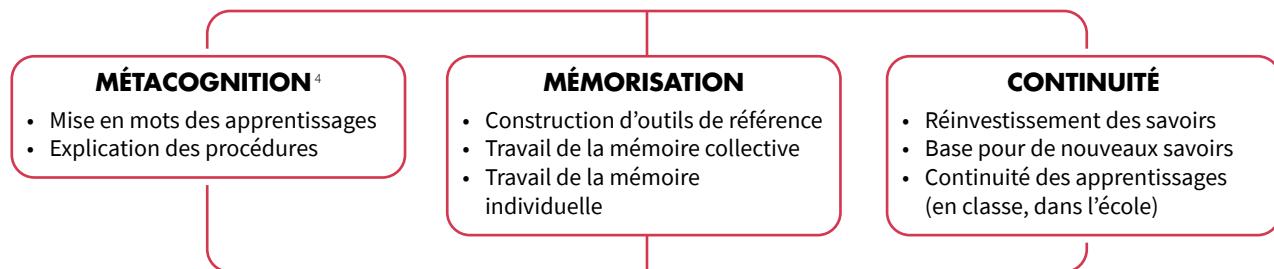


GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

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...



INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS⁵

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.

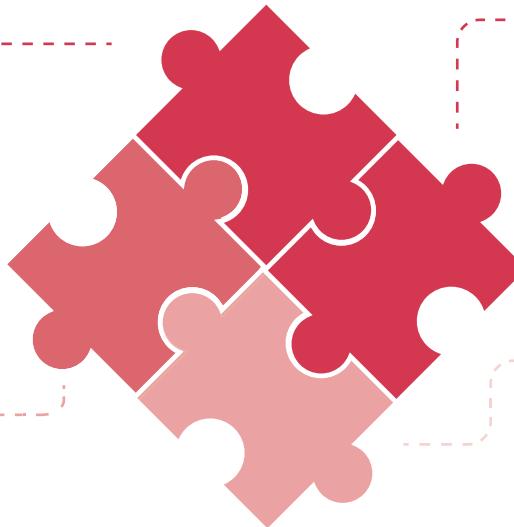
Les enjeux de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'école étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que de se demander si un enfant est ou non « assez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

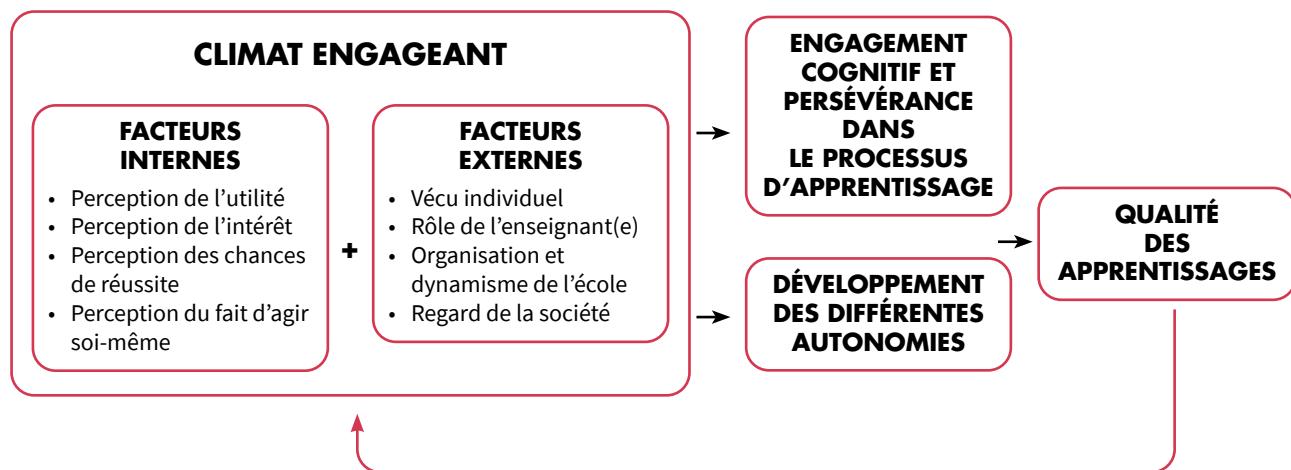
⁷ La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.



CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

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

Les **enjeux** de la création d'un tel climat sont essentiels : l'engagement et la persévérance de l'élève 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.

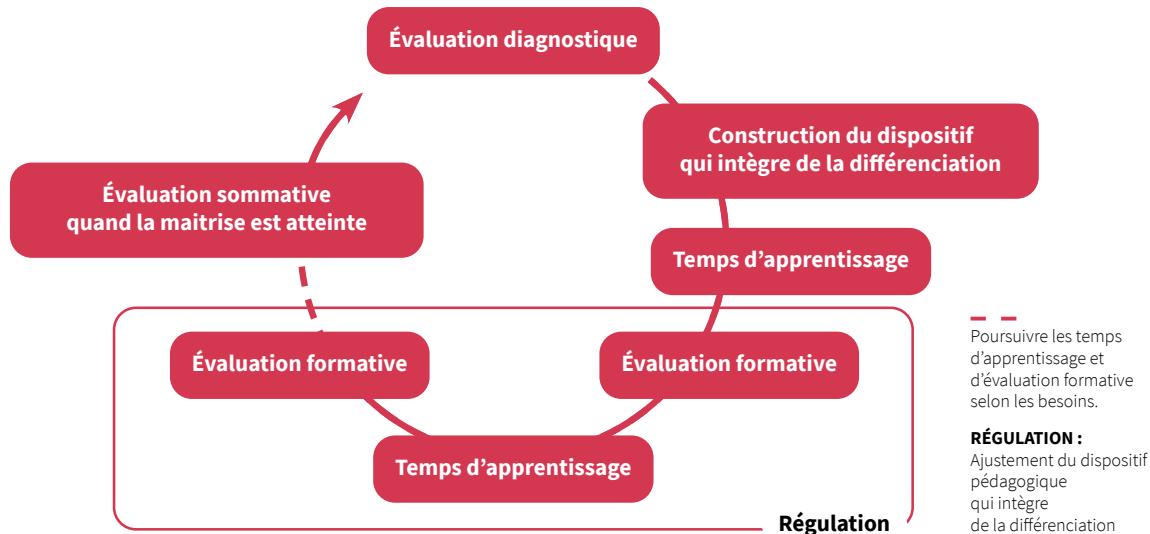
En guise de conclusion, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Il s'agit de renoncer à un contrôle individuel de chaque élève, à une différenciation basée sur les caractéristiques individuelles des élèves pour, par exemple, 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 P5-P6

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 ».

P5 > p. 192
P6 > p. 198

P5 > p. 192
P6 > p. 198

P5 > p. 193
P6 > p. 199

P5 > p. 193
P6 > p. 199

P5 > p. 194-195
P6 > p. 200-201

P5 > p. 195
P6 > p. 201

P5 > p. 196
P6 > p. 202

PP. 189-190

PP. 191-202

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 P5-P6, plus particulièrement questionner et expliciter.

PP. 184-198, P.191 ET P. 197





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. 183).

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. 184).

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. 210-223).

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

SAVOIR-FAIRE M1 - M3	Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situations vécue.
M1 - M2	Réagir de manière soit verbale, soit non verbale, à une situation vécue.
M3	Réagir de manière verbale ou non verbale à une situation vécue ou relatée.
SAVOIR-FAIRE P1 - S3	Se positionner sur des questions liées à la philosophie et à la citoyenneté.
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/elles-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, évolutive, non figée, en perpétuelle construction et renvoie par conséquent à la dimension culturelle des savoirs » (Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, pp. 186-187).

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. 186-187).

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...

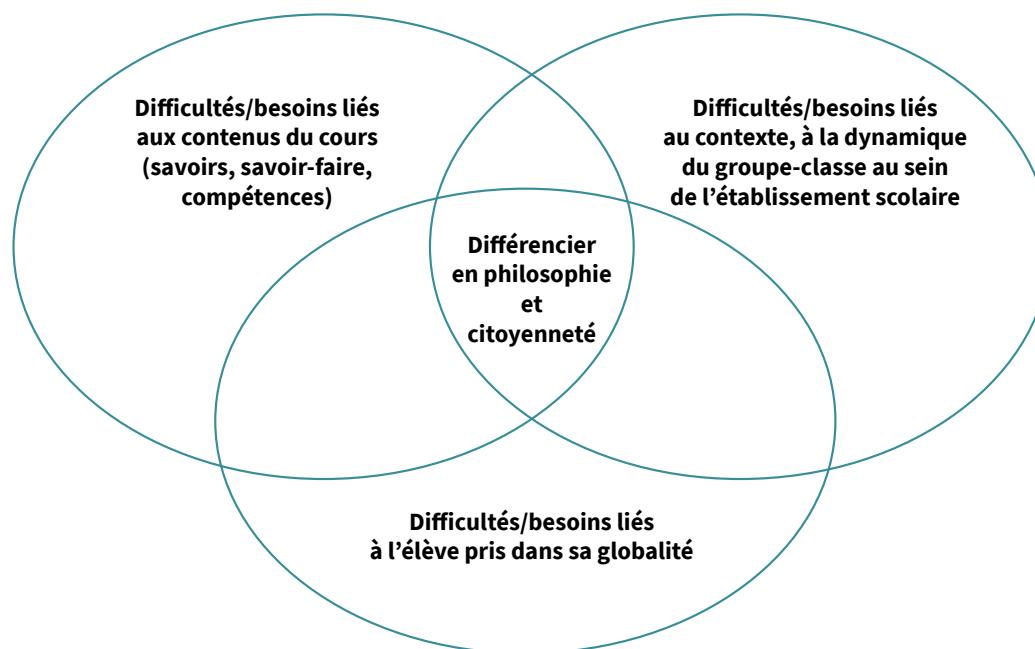
- Intervient-elle au bon moment de la séquence au regard des fonctions que j'attends d'elle (synthétiser, permettre le retour sur des représentations, permettre l'appropriation...) ? (Repères méthodologiques généraux, p.20)
- Permet-elle de revenir sur les représentations préalables du groupe/ de l'élève 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 déséhayage 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**.

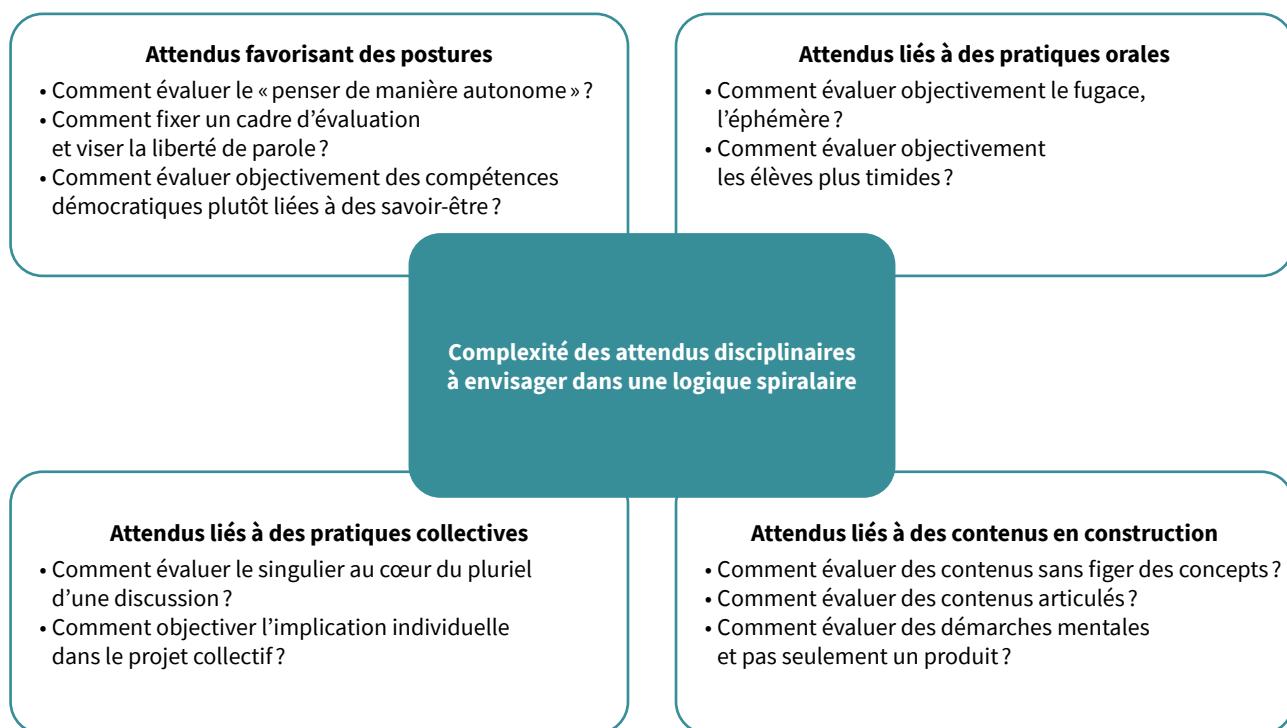
- La posture du/de la professeur(e) qui accueille le questionnement des élèves.
- Le statut des réponses amenées par les élèves qui ne sont, à priori, ni bonnes, ni mauvaises.
- Les phases d'explicitation tant de la part du/de la professeur(e) que de l'élève lorsqu'il/elle doit clarifier sa réponse/sa 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. 188). 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 ou son 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)** ;

- **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 spirale 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.

3. À PARTIR DE LA P5-P6

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

- **poursuivre le travail sur les attendus liés à la construction spirale des concepts « citoyen(ne) », « citoyenneté », « démocratie »** en mobilisant autant que possible les notions de « droit », « devoir », « égalité »... abordées dès la maternelle et travaillées en P1-P2 et P3-P4. Il s'agira de croiser régulièrement ces notions afin de nourrir la réflexion des élèves et de leur permettre, progressivement, d'expliciter et de questionner les concepts complexes que sont la citoyenneté et la démocratie ;
- **poursuivre la mise en relation/en tension des concepts**, comme cela est mis en œuvre par exemple dans la séquence EPC-P5 - Développer son autonomie affective en questionnant et en explicitant les concepts de besoin et de désir et EPC-P5 - S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité ;
- **installer, construire et problématiser de nouveaux concepts tels que ceux de responsabilité, de religion** ;
- **à continuer à mettre les habiletés philosophiques au service de la construction d'une pensée cohérente.** Il s'agit en P5-P6 d'amener progressivement les élèves :
 - à distinguer un fait, une opinion, une pensée ;
 - à identifier une raison, un argument dans une prise de position ;
 - à formuler un argument et un exemple afin de construire un raisonnement de plus en plus complexe ;
- **mobiliser et réactiver régulièrement les critères, établis en P4, permettant aux élèves d'identifier une question de type philosophique** parmi d'autres types de questions et de s'exercer au questionnement de type philosophique.

Développer son autonomie affective en questionnant et en explicitant les concepts de besoin et de désir



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenu I Savoir		Attendu
EPC218	<ul style="list-style-type: none"> Besoin-envie-désir. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner-expliciter.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC204	<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC211	<ul style="list-style-type: none"> Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
EPC212	<ul style="list-style-type: none"> Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
EPC223	<ul style="list-style-type: none"> Différencier besoins et désirs. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC207	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC214	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC224	<ul style="list-style-type: none"> Développer son autonomie affective. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner et se questionner sur les 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
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 les concepts en tension.

|| pp. 34-35

Problématiser pour conceptualiser les notions du référentiel.

|| p. 34

Élaborer des traces collectives et individuelles.

|| p. 36





MISE EN CONTEXTE

Dans une logique spirale, cette séquence s'inscrit dans la continuité des contenus abordés dans la séquence EPC-P1 - *Développer son autonomie affective en questionnant des besoins et des envies*. Des liens avec la formation économique et sociale peuvent être établis (plus particulièrement avec la séquence FHGES-P4 - *Réaliser une campagne de publicité dans le cadre scolaire*).

Travailler les concepts de besoin et de désir constitue une entreprise à la fois sensible, intrusive et potentiellement discriminante. Il est donc essentiel d'aborder cette séquence avec prudence et sensibilité.

Au cours des activités, l'enseignant(e) peut être confronté(e) à des réactions qui mettent en lumière des situations familiales et personnelles délicates. Auquel cas, il est conseillé de recourir aux associations en charge de l'EVRAS et/ou aux membres du personnel des CPMS.



Environ 50'

ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT À PARTIR D'UN JEU DE CLASSEMENT

- Distribuer à chaque élève la liste des propositions suivantes** (à adapter éventuellement en fonction de la dynamique de la classe).

- Du soleil.
- De l'eau.
- De la nourriture (pain, fruits, légumes, etc.).
- Des vêtements adaptés à la saison.
- Des bonbons.
- Un GSM.
- Pas de moqueries.
- Des vêtements stylés/de marque/à la mode.
- Ma famille.
- Des leçons intéressantes.
- Des biscuits.
- Des profs sympas.
- Ma chambre.
- Des sports.
- Des chips.
- De la musique qu'on aime.
- Des câlins.
- Des bonnes nuits de sommeil.
- Des copains/Des copines.
- Des sodas/des boissons sucrées.
- Des bonnes notes.
- Un passage à la télé.
- Ma console.
- Un match gagné.
- Mon animal de compagnie.
- De l'argent de poche.
- Des jeux/Des jouets.
- Le droit de m'exprimer.
- Mon meilleur ami/Ma meilleure amie.
- De la sécurité.
- L'école.
- Pas de guerre.
- Pas de disputes dans la cour.
- Un passage à la télé.
- Pas de punitions.
- Le droit d'être soigné(e) si je me blesse.
- Pas de violence.
- De l'affection/de la tendresse.
- Du chauffage.
- Une séance de cinéma.
- Un beau bulletin.
- Une activité le weekend.
- Un compliment.
- Des bonjours/des au revoir/des mercis.
- Une invitation chez un copain/une copine.
- Une promenade.
- Un jour de congé.
- Un livre/une BD.
- Discuter avec les copines/les copains.
- ...



Point d'attention || Il est possible de présenter les propositions sur différents supports (cartes, vignettes, projection TBI, etc.).

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir **sélectionner individuellement parmi la liste de propositions, celles dont ils/elles ont besoin pour passer une bonne semaine.**



Point d'attention || Un temps de réflexion individuel permet de réduire les effets différenciateurs liés aux activités collectives et donne l'occasion à chacun(e) de s'engager dans la tâche.



Consigne || « Choisissez et entourez les dix éléments de la liste dont vous avez besoin pour passer une bonne semaine. »

- Une fois ce premier choix effectué, **demandez aux élèves de supprimer deux éléments** de leur sélection.



Consigne || « Barrez en bleu deux éléments de votre sélection dont vous pourriez vous passer. »

- Collectivement, demandez aux élèves si ce premier choix a été difficile à effectuer.**



Point d'attention || La question posée collectivement n'appelle pas de réponse à exploiter directement par l'enseignant(e). Il s'agit d'un procédé visant à mettre en évidence que les choix vont se révéler progressivement de plus en plus difficiles à effectuer.

- Répéter ce processus (« Barrez en mauve », puis « Barrez en vert »)** jusqu'à ce que chaque élève ne dispose plus que de quatre éléments sur sa liste.



Point d'attention || Le code couleur permet de visualiser les étapes de sélection des élèves afin de faciliter la tâche de comparaison prévue à l'activité n° 3.



Trace || Veiller à ce que chaque élève garde une trace de sa sélection.

■ ACTIVITÉ N° 2

RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LES RÉACTIONS, LES QUESTIONS, LES RÉFLEXIONS DES ÉLÈVES



- Au cahier de recherches, **demandez aux élèves de répondre individuellement aux questions suivantes.**
 - Comment avez-vous trouvé cette activité ?
 - Avez-vous trouvé facile/difficile d'effectuer la première sélection ? Pourquoi ?
 - Comment avez-vous fait votre choix ? Expliquez.
 - Avez-vous trouvé facile/difficile de supprimer des éléments supplémentaires de votre liste ? Pourquoi ?
 - Comment avez-vous procédé ?
 - Tous les éléments de votre liste ont-ils la même importance à vos yeux ? Pourquoi ?
 - À votre avis, y a-t-il des éléments qu'il faut absolument conserver/dont on ne peut absolument pas se passer pendant une semaine ? Lesquels ?
- Discuter collectivement avec les élèves de leurs réponses.** Insister sur les justifications.
- À la suite du temps de discussion, **statuer provisoirement qu'il est plus facile de se passer de certains éléments que d'autres. Certains éléments semblent être plus importants que d'autres pour pouvoir passer une bonne semaine.**



Trace || Veiller à garder une trace des éléments de la discussion et du statut.

- **Permettre aux élèves**, s'ils/si elles le désirent, **de modifier leur choix d'éléments importants** pour passer une bonne semaine après avoir entendu les propositions et justifications des autres élèves.

■ ACTIVITÉ N° 3 PROBLÉMATISER POUR CONCEPTUALISER BESOINS ET DÉSIRS



Environ 2 à 3 x 50'

► PROBLÉMATISER POUR CONCEPTUALISER « BESOINS PHYSIOLOGIQUES/NATURELS »

- **Rappeler aux élèves les éléments de la discussion et le statut de l'activité n° 2.**
- **Demander aux élèves d'observer individuellement leur sélection**, ce qu'ils/elles ont finalement décidé de ne pas barrer durant les activités n°s 1 et 2 **et de répondre aux questions suivantes**.



Consigne || « Reprenez la liste de l'activité n° 1 et observez votre sélection. Répondez aux questions suivantes.

- Que peut-on observer à propos des éléments que vous avez gardés ?
- Qu'ont en commun ces différents éléments ?
- À quoi servent-ils ?
- À votre avis, ces éléments sont-ils identiques pour tout le monde ? Expliquez.
- À votre avis, existe-t-il des personnes qui peuvent se passer de ces éléments ? »

- **Faire confronter les réponses des élèves en dyades. Insister sur la justification des propositions.**
- **Procéder à la mise en commun des propositions des dyades et encourager les échanges.**



Points d'attention ||

- Au cours des échanges entre élèves, veiller à favoriser les moments où les élèves sont amené(e)s à questionner les autres pour obtenir des précisions et à reformuler ce qu'ils/elles pensent avoir compris. Cela permet d'exercer les attendus EPC211 et EPC212.
- Veiller à faire apparaître les liens avec la séquence EPC-P1 - *Développer son autonomie affective en questionnant des besoins et des envies*.

- Suite à cet échange collectif, **statuer à minima sur le fait que les derniers éléments sélectionnés sont des besoins qui ont en commun** :
 - **de permettre à notre corps de fonctionner au quotidien**;
 - **d'être indispensables pour survivre/d'être vitaux**;
 - **d'être communs à tous les êtres humains**.
- **Nommer la catégorie de besoins découverte** : il s'agit **des besoins physiologiques/naturels**.



FLSco || Il est possible de recourir à l'étymologie pour aider les élèves à comprendre le sens du mot « physiologique » : faire constater par les élèves la proximité de ce terme avec le mot « physique ». Les besoins physiologiques sont donc les besoins qui doivent être rencontrés du point de vue de notre « physique », de notre corps. « Physiologique » vient du grec « physis » qui signifie « la nature » : cela signifie que, par nature, dès qu'il/elle naît, tout être humain éprouve ces besoins naturels.



Trace || Prévoir une trace individuelle du statut au cahier de recherches (copie par les élèves). Veiller à mettre en évidence les termes « **besoins physiologiques/naturels** ».



- **Demander aux élèves d'établir, individuellement, une liste de tous les besoins nécessaires pour survivre auxquels ils/elles pensent.**



Consigne || « Un certain nombre de besoins sont nécessaires pour notre survie. Dans votre cahier de recherches, établissez individuellement une liste de ces besoins. »



Différencier || Si nécessaire, permettre aux élèves de recourir à la liste de l'activité n° 1 pour soutenir la réalisation de l'exercice.

- **En groupes, faire comparer les listes. Insister sur les justifications.**



Différencier || Le passage par un temps de travail en dyades peut s'avérer utile pour permettre aux élèves d'avoir des éléments de réponse à apporter lors de l'échange en groupes.

- **Procéder à une mise en commun. Discuter des réponses apportées et établir la liste des principaux besoins nécessaires identifiés par les élèves pour survivre.**



Point d'attention || Au cours des échanges entre élèves, veiller à favoriser les moments où ils/elles sont amené(e)s à questionner les autres pour obtenir des précisions et à reformuler ce qu'ils/elles pensent avoir compris. Cela permet d'exercer les attendus EPC211 et EPC212.



Trace || Faire figurer la liste établie par la classe sous le statut rédigé par les élèves précédemment.

- **Généraliser** avec les élèves à partir de ce qui a été statué dans cette étape de l'activité sous la forme d'une trace collective (visible par tou(te)s les élèves). Prévoir également une trace individuelle au cahier de l'élève.



Trace ||

Les besoins physiologiques/naturels sont les besoins qui doivent être satisfaits pour nous permettre de survivre.

Ils permettent à notre corps de fonctionner.

Ils sont communs à tous les êtres humains.

On ne peut pas s'en passer.

Nous avons par exemple tou(te)s naturellement besoin de/d':

- respirer
- manger
- boire
- dormir
- bouger
- aller aux toilettes
- ne pas avoir trop froid ni trop chaud
- ...

► PROBLÉMATISER POUR FAIRE APPARAITRE D'AUTRES BESOINS

- **Expliquer aux élèves qu'il existe d'autres catégories/types de besoins que les besoins physiologiques/naturels et qu'ils/elles vont les découvrir au travers de situations.**
- **Former quatre groupes et distribuer à chaque groupe l'une des quatre situations suivantes.**
 1. Chaque jour, pendant la récréation, Arthur s'assied sur un banc. Il mange la collation que ses parents lui ont préparée en regardant jouer les autres élèves de sa classe. Il se dit qu'il aimerait s'intégrer au groupe et participer à leurs jeux mais aucun(e) enfant ne lui propose jamais de jouer avec lui/elle. Il se retrouve toujours tout seul comme s'il ne faisait pas partie de la classe.
 2. Chaque jour, Nadia rentre de l'école en bus. Ses deux meilleurs amis l'accompagnent toujours jusqu'à l'arrêt. Nadia se sent bien : tous les trois mangent leur goûter, discutent et se font des blagues. Dans le bus, une bande de garçons bruyants embête souvent les passager(ère)s. Nadia a souvent peur qu'ils viennent l'ennuyer. Elle se sent menacée et en danger. Elle est toujours soulagée quand elle pousse enfin la porte de sa maison.
 3. Tout le monde adore Wanda. Les élèves la trouvent drôle et gentille, son instituteur la trouve vive et créative. Pourtant, Wanda est souvent déçue d'elle-même quand elle se compare aux autres. Elle a souvent l'impression d'être moins bien que les autres et même, parfois, d'être nulle. Elle aimerait tellement se sentir fière d'elle-même et avoir plus confiance en elle.
 4. Farid n'a pas l'occasion de pratiquer des activités qui l'intéressent. Parfois, Farid a l'impression de ne rien faire d'autre que travailler pour l'école. Il aimerait beaucoup pouvoir faire des choses qui lui plaisent vraiment : faire du vélo dans la rue avec ses copains, jouer aux jeux vidéos, rendre visite à ses grands-parents, aller au terrain de foot... Il a l'impression que cela lui permettrait de se sentir bien.



Consigne || « En groupes, lisez attentivement la situation qui vous est attribuée et répondez aux questions suivantes. Justifiez vos propositions et accordez-vous sur des réponses communes à présenter à la classe.

- À votre avis, dans cette situation, que manque-t-il à l'enfant ? Expliquez.
- À votre avis, de quoi l'enfant de la situation a-t-il/elle besoin pour ne plus ressentir ce manque ? »



Point d'attention || Le travail en groupe peut favoriser certain(e)s élèves au détriment de ceux/celles qui s'expriment moins facilement. Veiller à encourager les discussions et à valoriser l'argumentation au sein des groupes afin que chacun(e) puisse exprimer ses opinions et participer à la réflexion.

- **Demander à chaque groupe de présenter sa situation et ses réponses** aux questions à l'ensemble de la classe.
- **Permettre aux élèves de discuter collectivement** à propos de la situation et des réponses amenées par chaque groupe.
- À la suite des présentations et des discussions, **statuer que, dans chacune des situations, chaque enfant manque de « quelque chose » pour se sentir bien dans sa vie de tous les jours/pour être épanoui(e).** **Ils/Elles ont des besoins autres que les besoins physiologiques/naturels pour ne plus ressentir ce manque :**
 - Arthur « manque » de copains/copines → il a **besoin d'appartenir à un groupe** ;
 - Nadia « manque » de sécurité dans le bus → elle a **besoin de sécurité** ;
 - Wanda « manque » de confiance en elle, d'assurance → elle a **besoin d'estime d'elle-même** ;
 - Farid « manque » d'activités qui lui plaisent → il a **besoin de s'épanouir** en faisant des activités qui lui plaisent.



Point d'attention || En fonction de la dynamique de la classe, l'enseignant(e) peut être amené(e) à nommer le type de besoins rencontrés dans chaque situation. L'important est de se baser sur les découvertes des élèves et de les mettre en lien avec les apports fournis par l'enseignant(e).



Expliciter || À ce stade, il peut être utile d'introduire et d'expliquer les termes « s'épanouir/épanouissement » pour nommer ce qu'on entend par « chercher à se sentir bien dans la vie de tous les jours ».



Trace || Consigner le statut au cahier de l'élève.

• **Engager une discussion avec les élèves sur la base des questions suivantes.**

- À votre avis, les quatre besoins découverts sont-ils partagés par tous les êtres humains ? Expliquez.
 - À votre avis, est-ce que tout le monde a besoin d'appartenir à un groupe ?
 - À votre avis, est-ce que tout le monde a besoin de sécurité ?
 - À votre avis, est-ce que tout le monde a besoin d'estime de soi ?
 - À votre avis, est-ce que tout le monde a besoin de s'épanouir dans des activités qui lui plaisent ?
 - À votre avis, les quatre besoins que nous venons de découvrir sont-ils des besoins vitaux comme les besoins physiologiques ? Pourquoi ? Expliquez.
 - Est-il possible de vivre sans satisfaire ces quatre besoins ? Expliquez.
 - Peut-on s'épanouir sans satisfaire ces quatre besoins ? Expliquez.
- Suite à la discussion, **généraliser : à côté des besoins physiologiques/naturels, tous les êtres humains ont également d'autres types de besoins. On retrouve ainsi par exemple, le besoin de se sentir en sécurité, le besoin d'appartenir à un groupe, le besoin de ressentir de l'estime de soi et le besoin de s'épanouir en faisant des choses qui plaisent. Ces besoins sont aussi importants pour que chacun(e) puisse vivre une vie épanouissante au quotidien.**



Explicitier ||

- Veiller à rendre visible pour tou(te)s les élèves la différence qui existe entre survivre au quotidien (combler uniquement ses besoins physiologiques) et s'épanouir au quotidien (combler ses besoins physiologiques, mais aussi ses besoins de sécurité, d'appartenir à un groupe, de ressentir de l'estime de soi, de s'épanouir en faisant/en réalisant des choses qui plaisent).
- Veiller à ce que les élèves ne confondent pas « épanouissement » (cadre permettant d'utiliser et de développer au mieux toutes les facultés physiques et intellectuelles d'une personne) et « plaisir » (état de contentement/sentiment agréable créé par la satisfaction d'un désir ou d'une envie). Éviter d'utiliser des termes tels que « plaisir », « être content(e) », « être agréable » quand il s'agit de réfléchir et de qualifier le concept de besoin. Cela est important pour faciliter la distinction ultérieure entre les concepts de besoin et de désir.



Point d'attention || Il est éventuellement possible à ce stade d'établir des liens avec la théorie d'Abraham Maslow (« pyramide de Maslow »). Noter toutefois qu'il importe de questionner et nuancer cette approche qui présente quelques faiblesses, les différents types de besoins n'étant pas toujours recherchés par chaque individu selon le même ordre de priorité.

• **Faire figurer une trace de cette généralisation au cahier de l'élève.**

► **COMMENCER À CONCEPTUALISER ET À QUESTIONNER LA NOTION DE DÉSIRS**

- **Faire reprendre aux élèves les listes de l'activité n° 1 et les sélections effectuées.**
- **Cibler quelques éléments liés à des désirs** qui ont certainement été barrés.

Exemples

- des chips;
- des sodas;
- un passage à la télé;
- ...

- **Rappeler que la classe a déjà statué** sur le fait que ces éléments ont été barrés parce qu'ils ne répondent pas à des besoins physiologiques/naturels et **entamer une courte discussion** sur la base des questions suivantes.

**Exemples de questions**

- À votre avis, ces éléments répondent-ils aux besoins non physiologiques que nous avons rencontrés ?
- À votre avis, tous les êtres humains ont-ils besoin de ces éléments pour s'épanouir ? Pourquoi ?
- Peut-on mener une vie épanouissante sans chips ? Sans soda ? Sans un passage à la télé ? Pourquoi ? Ces éléments sont-ils absolument nécessaires ?
- Si ces éléments ne répondent pas à des besoins, qu'apportent-ils à notre quotidien ? Quels effets ont-ils sur notre quotidien ?
- À votre avis, tous les êtres humains éprouvent-ils le même plaisir en mangeant des chips ? En buvant des sodas ? En passant à la TV ? Est-ce aussi agréable pour tout le monde ?



Point d'attention || Permettre aux élèves de recourir aux traces établies lors des activités précédentes pour soutenir leur réflexion et la formulation de leurs opinions.

- Au terme de la discussion, **statuer sur quelques découvertes** :
 - certains éléments de la liste ont été barrés car ils ne répondent pas à des besoins ;
 - (ni physiologiques/naturels, ni aux autres besoins découverts par la classe) : ils ne sont ni vitaux, ni nécessaires à l'épanouissement de l'être humain ;
 - ces éléments ont en commun de pouvoir procurer du plaisir, d'être agréables, de répondre à certaines envies qui ne sont pas les mêmes pour tou(te)s.



Trace || Faire figurer ce statut au cahier de l'élève.

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles viennent de découvrir une nouvelle notion et la nommer : les désirs.**



Point d'attention || Il est possible de s'appuyer sur les éléments de la séquence EPC-P1 - *Développer son autonomie affective en questionnant des besoins et des envies.*

- Sur la base de la mise en commun et de tout ce qui a été découvert par rapport aux notions de besoins et de désirs, **généraliser sur la notion de désirs : les désirs ne sont pas nécessaires d'un point de vue vital ou pour s'épanouir, ils répondent à des envies/des souhaits/une recherche de plaisirs, de sensations agréables qui varient d'une personne à l'autre.**



Trace || Faire figurer cette généralisation au cahier de l'élève.

- **Rappeler les principales découvertes afin d'effectuer un retour sur les démarches mentales effectuées lors de la séquence. Insister sur les critères propres à chaque notion.**



Expliciter || Veiller à rendre visibles par tou(te)s les élèves les critères permettant de différencier les notions de besoins physiologiques, de besoins autres (besoins de sécurité, d'appartenance d'estime de soi et d'épanouissement) et de désirs.



Trace || Ce rappel peut par exemple prendre la forme d'un tableau synthétique reprenant ces différents critères. En fonction de la dynamique de la classe et du temps disponible, il peut soit être proposé par l'enseignant(e) (sur la base des découvertes des élèves) soit construit avec la classe.

Exemple

Un besoin (physiologique, de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi, d'épanouissement), c'est...

- nécessaire pour vivre et s'épanouir
- répond à des nécessités
- identique pour tous les êtres humains

Un désir, c'est...

- non nécessaire pour vivre ou s'épanouir
- répond à une envie/une recherche de plaisir
- différent en fonction des êtres humains



ACTIVITÉ N° 4

DIFFÉRENCIER DES BESOINS ET DES DÉSIRS EN MOBILISANT LES APPRENTISSAGES CONSTRUITS AUTOUR DE CES CONCEPTS

- À partir de la liste de l'activité n° 1 et des sélections effectuées, **demander aux élèves de trier les éléments barrés selon qu'ils sont des besoins physiologiques, des besoins d'un autre type (de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi et d'épanouissement) ou des désirs. Faire justifier deux choix de classement.**



Consigne || « Individuellement, triez les éléments de la liste de l'activité n° 1 en les classant selon qu'ils sont :

- des besoins physiologiques;
- des besoins de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi, d'épanouissement/de faire des choses qui plaisent;
- des désirs.

Choisissez ensuite deux éléments dans chaque bulle et expliquez pourquoi vous avez décidé de les classer dans la bulle. »

Besoins physiologiques/naturels

-
-

Besoins d'appartenir à un groupe

-
-

Besoins de se sentir en sécurité

-
-

Besoins de ressentir de l'estime de soi

-
-

Besoins de faire des choses qui me plaisent

-
-

Des désirs

-
-



Point d'attention || Veiller à laisser les traces collectives visibles par tou(te)s les élèves lors de cette étape.

- **Former des dyades et faire confronter les classements. Insister sur l'importance de verbaliser les justifications proposées.**
- **Procéder à la mise en commun.** Insister sur les exemples de justification proposés et leur verbalisation. Rappeler la nécessité de s'appuyer sur les critères présents dans les statuts et les traces construites à propos de chacune de ces notions.



Expliciter || Expliciter aux élèves que certains éléments peuvent s'avérer difficiles à classer car ils peuvent à la fois répondre à des désirs et être vécus comme des moyens utiles pour réussir à répondre à des besoins. Ainsi, aller au cinéma peut être considéré comme un désir, mais également comme un moyen de répondre au besoin de s'épanouir dans une activité qui nous plaît ou encore, comme un moyen de faire une activité avec des copains/copines et donc de répondre au besoin d'appartenir à un groupe.



Point d'attention || Certains éléments étant difficiles à classer dans une catégorie unique, l'essentiel est dès lors de s'assurer que la justification proposée par l'élève se base sur les critères découverts avec la classe et est pertinente, exacte ainsi que cohérente.



Évaluer || Cette phase de mobilisation peut faire l'objet d'une évaluation formative : lors du travail de réflexion en dyades, l'enseignant(e) peut vérifier le degré d'acquisition des notions et recueillir les éléments nécessaires pour, éventuellement, adapter ses dispositifs (table d'appui, exercices supplémentaires, tutorat...).



Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenus I Savoirs		Attendus
EPC203	<ul style="list-style-type: none"> Opinion-argument. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.
EPC208	<ul style="list-style-type: none"> Raisons-arguments. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
EPC226	<ul style="list-style-type: none"> Pluralité. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC209	<ul style="list-style-type: none"> Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison, d'un exemple.
EPC210	<ul style="list-style-type: none"> Se positionner par rapport à une prise de position. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
EPC212	<ul style="list-style-type: none"> Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
EPC213	<ul style="list-style-type: none"> Élargir sa perspective 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier la perspective depuis laquelle on parle.
EPC250	<ul style="list-style-type: none"> Construire le cadre du débat. 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité).
EPC251	<ul style="list-style-type: none"> Construire le cadre du débat. 	<ul style="list-style-type: none"> Préparer le débat à l'aide de ressources.
EPC253	<ul style="list-style-type: none"> Débattre collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> Confronter, articuler et intégrer les arguments.
EPC254	<ul style="list-style-type: none"> Débattre collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer sa position.
EPC255	<ul style="list-style-type: none"> Débattre collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> Assumer différents rôles.
EPC256	<ul style="list-style-type: none"> Débattre collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> Dégager collectivement les idées du débat.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC207	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC214	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC259	<ul style="list-style-type: none"> S'exercer au processus démocratique. 	<ul style="list-style-type: none"> Participer au débat dans le cadre collectivement établi.



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

S'inscrire dans la logique spiralaire du référentiel.	p. 32
Proposer un support d'étonnement évocateur.	pp. 32-33
Travailler les concepts en tension.	pp. 34-35
Pratiquer l'évaluation formative au service des apprentissages.	pp. 39-40





MISE EN CONTEXTE

Cette séquence s'appuie sur la séquence EPC-P3 - *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 et voit son prolongement dans la séquence EPC-P6 - Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois*. Elle s'inscrit dans une logique spirale, permettant un travail progressif, de plus en plus fin, des contenus et des notions en jeu.

Par souci de rencontrer les concepts et notions dans leur forme la plus dense et afin d'en explorer toutes les facettes, l'article sur lequel s'appuient les différentes activités a été rédigé spécialement pour cette séquence. Néanmoins, l'enseignant(e) doit se sentir libre de transférer la démarche déployée dans cette séquence à d'autres articles de son choix (moyennant l'adaptation des questions de problématisation). Il faudra toutefois veiller à s'assurer que ces articles présentent différentes opinions sur un fait unique et développent plusieurs arguments par rapport à chaque opinion rencontrée.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER ET RECUEILLIR LES RÉFLEXIONS DES ÉLÈVES VIA UN ARTICLE DE PRESSE



L'école sans chêne

Après un bras de fer de deux mois entre l'association de parents et le service plantation, le conseil communal a finalement tranché : le grand chêne de la cour de l'école communale de Boyer sera abattu avant la fin du mois.



Le chêne de l'école communale, bientôt abattu par la voieire

Il est 20h17, ce mardi, quand la décision tombe. Le conseil communal vote l'abattage du chêne de l'école communale de Boyer. Dans la salle, la foule vocifère. Certains crient au scandale, d'autres demandent la démission de la bourgmestre. Debout dans un coin de la pièce, bras croisés, Yves Fréjus reste silencieux mais savoure sa victoire. Malgré les manifestations et les nombreuses actions menées par l'association des parents de l'école, le conseil a maintenu sa recommandation de couper l'arbre.

« Il présentait des faiblesses au niveau des branches supérieures, déclare le responsable du service plantation, à la sortie du conseil. Nous avons fait appel à trois jardiniers différents et deux d'entre eux ont reconnu que certaines branches risquaient de tomber dans la cour en cas de tempête. »

L'homme avait alors rédigé une note recommandant aux services communaux d'abattre le chêne, s'attirant par la même occasion les foudres de l'association des parents de l'école.

« Une catastrophe écologique »

« On marche sur la tête », regrette Violette Lemal, présidente de l'association de parents de l'école communale de Boyer. Celle qui avait fait de la sauvegarde de l'arbre son combat ne décoloré pas. « Comment peut-on décider de couper un arbre qui a plus de cinquante ans alors qu'il est en parfaite santé ? » déplore-t-elle à la sortie du conseil communal.

À l'annonce de l'abattage du chêne, cette avocate, mère de deux enfants, s'était mobilisée contre la décision de la voieire, expliquant que celui-ci était le dernier arbre de la cour, qu'il était présent depuis la création de l'école et que de nombreux enfants et parents y étaient attachés. «Tous les jours, quand j'entre dans la cour pour aller chercher mes fils, je vois des élèves jouer au pied du chêne, faire des rondes autour du tronc, s'y abriter du soleil en été...»

La décision de la bourgmestre et des échevins est incompréhensible. C'est une catastrophe écologique. Quel message envoie-t-on à nos enfants ? »

Des craintes justifiées ?

L'année dernière, dans la commune de Silers, à quelques kilomètres à Boyer, deux branches d'un marronnier s'étaient brisées lors d'une tempête, s'effondrant par la même occasion à moins d'un mètre d'une classe de maternelles.

Les autorités avaient ordonné la coupe

immédiate de l'arbre. « À Silers, nous sommes passés à deux doigts d'un drame, se justifie la bourgmestre de Boyer. Il est hors de question que nous mettions nos enfants en danger. De plus, la place laissée par le chêne sera comblée par une plaine de jeux flambant neuve que je m'engage à financer dans l'année. »

Des enseignants partagés

Du côté des enseignants et des enseignantes, les réactions sont partagées. Interrogés ce matin, certains regrettent la décision, expliquant que l'arbre protégeait une grande partie du bâtiment du soleil et de la chaleur.

« Une fois que le chêne sera coupé, il faudra sûrement installer l'air conditionné dans l'école. Non seulement ça va coûter en énergie mais c'est anti-écologique », se plaint un instituteur. D'autres, en revanche, applaudissent.

« Au-delà du risque que cela représentait pour les élèves, l'arbre cachait la lumière. Nous étions parfois obligés de laisser les lampes allumées en classe toute la journée pour y voir clair ! Je ne vous raconte pas la facture d'électricité. À l'heure où tout le monde doit faire des économies d'énergie, couper cet arbre est un mal nécessaire... » explique une enseignante.

Fin de partie ?

Bien que le vote ait eu lieu ce mardi soir au conseil communal, l'association de parents n'entend pas jeter l'éponge. « S'il le faut, nous nous enchaînerons au chêne jusqu'à ce que la bourgmestre revienne sur sa décision ! » a fait savoir Violette Lemal.

M.P.

- Distribuer le document « L'école sans chêne » (voir annexe) sans dévoiler qu'il s'agit d'un article de presse.



Points d'attention ||

- Les caractéristiques de l'article de presse étant questionnées par la suite, il est nécessaire que l'enseignant(e) ne fasse pas mention du genre du texte au moment de le distribuer aux élèves.
- Veiller à prévoir un moment de contextualisation expliquant le rôle de chaque intervenant(e) dans la prise de décision.
- Par souci de cohérence, cette séquence se base sur un seul article. Il peut être intéressant de recourir à plusieurs articles, travaillés en sous-groupes pour maximiser la pluralité des observations et des échanges.



- **Demander aux élèves de le lire et de répondre individuellement aux questions.**



Consigne || « Lisez le document et répondez aux questions suivantes.

- À quel genre appartient ce texte ?
- À quoi le reconnaît-on ? Quels sont les éléments qui permettent de le dire ?
- Où peut-on lire ce genre de texte ? »

- **Recueillir collectivement les réponses des élèves.**



Point d'attention || Les éléments constitutifs de l'article de presse (titre, chapeau, intertitres, photo, légende, signature/initiales), son intention dominante (informer) et sa structure dominante (explicative) renvoient aux attendus de P5 du référentiel FRALA.

- **Statuer collectivement qu'il s'agit d'un article de presse, issu d'un journal ou du site Internet d'un journal.**

- **Rappeler qu'un fait est ce qui se passe, ce qui arrive, ce qui survient ; qu'une opinion est un avis, une interprétation, une vision des faits. Il peut y avoir plusieurs opinions sur un même fait.**



Point d'attention || Les notions de fait et d'opinion ont été statuées lors de la séquence EPC-P3- *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.* Cette même séquence s'inscrivait dans la continuité de la séquence EPC-P1- *À partir de la tension « mensonge/vérité », assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai.*



Évaluer || Prévoir éventuellement une évaluation afin de s'assurer que ces deux notions sont claires pour tou(te)s les élèves. Les observations que l'enseignant(e) retire de cette évaluation peut donner lieu à un ajustement de ses pratiques.

- **Mettre collectivement les élèves en réflexion sur le contenu de l'article via les questions suivantes.**

- De quoi cet article parle-t-il ? Qui peut le résumer ?
- Quels sont les faits présentés dans l'article ?
- Quelles sont les opinions exprimées dans l'article ?
- Par qui ces opinions sont-elles exprimées ?
- Le/La journaliste qui a écrit l'article est-il/elle pour ou contre l'abattage de l'arbre ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?



Trace || Veiller à prendre note des réponses des élèves et à les organiser par exemple, sous forme de tableau.

- À partir des éléments de réponse, **statuer que :**

- **le/la journaliste décrit ce qu'il s'est passé/les faits (date, lieu, évènements, intervenant(e)s) ;**
- **il/elle décrit que certain(e)s intervenant(e)s sont en faveur, d'autres en défaveur de l'abattage de l'arbre (opinions des intervenant(e)s) ;**
- **il/elle reproduit plusieurs témoignages en faveur et en défaveur de la coupe de l'arbre ;**
- **le/la journaliste ne fait pas part de son opinion personnelle sur le sujet dans l'article.**



Expliciter || Veiller à faire apparaître l'absence d'opinion personnelle du/de la journaliste dans l'article. Expliciter aux élèves que lorsqu'on informe, l'information ne peut être formulée selon l'opinion de celui ou celle qui la donne (subjectivité) au risque de ne connaître qu'une partie des faits, des témoignages, des évènements.



Point d'attention || Cette étape de la séquence permet d'établir des liens avec la dimension informationnelle de l'Éducation aux Médias (tension fait/opinion ; tension objectivité/subjectivité).



Trace || Faire figurer une trace du statut au cahier.

ACTIVITÉ N° 2

IDENTIFIER LES OPINIONS ET LES ARGUMENTS DANS UNE PRISE DE POSITION

- **Rappeler les constats et les statuts effectués lors de l'activité n° 1.**
- **Insister sur le fait que plusieurs opinions différentes sont exposées dans l'article :** celles formulées par les personnes en faveur de l'abattage et celles exprimées par les personnes en défaveur de cet abattage.
- **En dyades, demander aux élèves de lister tous les éléments énoncés en faveur de la coupe du chêne et tous les éléments énoncés en défaveur de la coupe de l'arbre.**



Consigne || « Au cahier de recherches, relisez l'article et listez en deux colonnes les éléments énoncés par les intervenant(e)s pour justifier leur opinion. D'un côté, la colonne des éléments énoncés en faveur de l'abattage, de l'autre côté, la colonne des éléments énoncés en défaveur de l'abattage. »

- **Effectuer une mise en commun collective au tableau.**

Exemple

Arguments en faveur de l'abattage	Arguments en défaveur de l'abattage
L'arbre empêche le soleil de passer.	L'arbre protège de la chaleur.
Il faut allumer toute la journée → ça coute cher et ce n'est pas écologique.	Si on l'enlève, il faudra installer l'air conditionné → ça coute cher et ce n'est pas écologique.
Deux des trois jardiniers disent que certaines branches sont fragiles.	Un des trois jardiniers n'a pas reconnu que les branches étaient fragiles.
Un accident a eu lieu dans une autre école pour les mêmes raisons.	Les enfants aiment beaucoup jouer autour de l'arbre.
Une nouvelle plaine de jeux pourrait être installée à la place de l'arbre.	



Point d'attention || Faire constater qu'un même élément (celui relatif à l'écologie) peut justifier des opinions différentes.

- **À partir des constats, généraliser :**
 - **une opinion est l'avis, la vision, l'interprétation que l'on a d'un ou plusieurs faits ;**
Ex. : Je suis pour abattre l'arbre.
 - **un argument est un élément que l'on avance pour justifier une opinion.**
Ex. : Je suis pour abattre l'arbre parce qu'il cache la lumière dans la classe.



Trace || Faire figurer une trace de cette généralisation au cahier. Insister sur la différence entre opinion et argument en attribuant une couleur (ou autre signe distinctif) à chaque élément.

ACTIVITÉ N° 3

IDENTIFIER LA PERSPECTIVE DEPUIS LAQUELLE ON PARLE



Différencier || Identifier et modifier la perspective depuis laquelle une personne s'exprime, adopter le point de vue de quelqu'un(e) d'autre sur une situation, peut s'avérer compliqué pour certain(e)s élèves. Afin de dépasser cet obstacle, il est possible de proposer aux élèves des accessoires de type lunettes, masques, chapeau... pour leur permettre de se décentrer plus facilement/de s'identifier à l'autre. L'enseignant(e) peut également s'appuyer sur les éléments de la séquence FHGES-P1-S'orienter/se situer en faisant référence au vocabulaire adéquat et aux repères.

- **Rappeler les statuts et les généralisations effectués lors de l'activité n° 2.**
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir se mettre à la place de quelqu'un(e) d'autre pour adopter et défendre l'opinion de cette personne.**



Consigne || « Au cahier de recherches, formulez individuellement une opinion et un argument concernant l'abattage du chêne en vous mettant à la place d'un des personnages suivants :

- d'un(e) élève qui ne joue jamais autour de l'arbre;
- d'un(e) élève qui joue souvent autour de l'arbre;
- du directeur/de la directrice de l'école qui craint de « se mettre les parents à dos »;
- du directeur/de la directrice qui craint de « se mettre le conseil communal à dos ».



Différencier || En fonction de la dynamique de la classe, il est possible de proposer de travailler un deuxième point de vue aux élèves.



Point d'attention || En fonction de la dynamique de la classe et du temps disponible, proposer éventuellement aux élèves qui le souhaitent de formuler un second argument en lien avec chaque opinion (dans le but d'étoffer la liste des arguments proposés par opinion). Veiller à rester conscient qu'il s'agit d'un dépassement et que cela ne peut pas faire l'objet d'une évaluation.

- En dyades, **faire vérifier si l'argument est bien en lien avec l'opinion défendue.**



Évaluer || À ce stade, une évaluation formative portant sur le lien opinion/argument est possible.



Différencier || En fonction des observations et des données recueillies lors de l'évaluation, veiller à ajuster les pratiques si nécessaire.

- **Effectuer une mise en commun** des opinions en vérifiant que les arguments proposés sont en lien avec les opinions énoncées.
- **Entamer une discussion autour des points de vue/des perspectives adopté(e)s par les élèves et des arguments avancés.**
- Au terme de la discussion, **faire constater qu'il existe souvent plusieurs opinions à propos d'une même situation et que celles-ci varient en fonction de la position dans laquelle on se trouve, du point de vue que l'on adopte sur cette situation.**

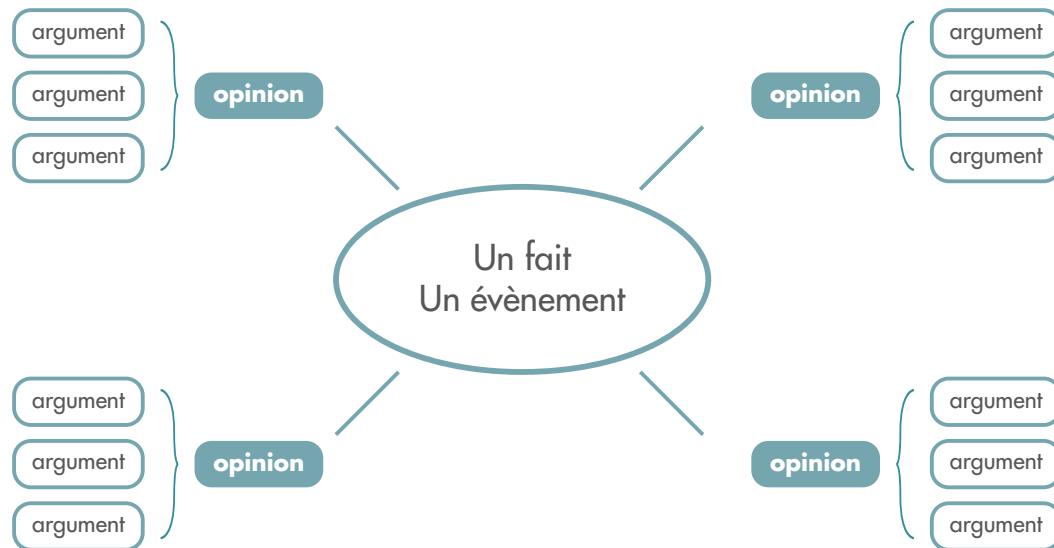


Explicitier || Faire apparaître de manière explicite que si les opinions peuvent être multiples, les faits, quant à eux, restent immuables.



Trace || Faire figurer ce constat au cahier.

Exemples



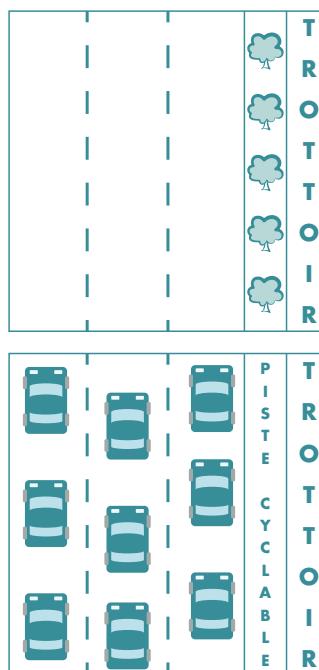
■ ACTIVITÉ N° 4

FORMULER UNE OPINION ARGUMENTÉE POUR PRENDRE POSITION

Environ 50' et plus

- Rappeler les statuts et les généralisations effectués lors de l'activité n° 2.
- Présenter la situation suivante aux élèves.

L'avenue Marie Colot est souvent embouteillée. Pour tenter de résoudre ce problème, la commune a décidé d'encourager les personnes à utiliser le vélo plutôt que la voiture. Toutefois, pour réaliser une piste cyclable, la commune devra couper les arbres qui bordent l'avenue.



- Au cahier de recherches, **demander aux élèves de se positionner individuellement pour ou contre la construction de la piste cyclable.**
- **Former cinq groupes et distribuer l'un des cinq documents suivants à chaque groupe.**



FLSco || Veiller à s'assurer de la compréhension des termes de vocabulaire spécifiques (par exemple, épurer, photosynthèse, stomates, décarboner, multi-modale...) en accompagnant la lecture de chaque document par une recherche dans un dictionnaire papier ou numérique. La méconnaissance de ce vocabulaire ne doit pas être un obstacle pour les élèves dans la réalisation de cette tâche.

Document 1 |

The screenshot shows a web browser with the URL <https://www.santemagazine.fr/sante/sante-environnementale/pollution/comment-eviter-la-pollution-lorsqu-on-est-dans-les-bouchons-426449>. The page is titled 'Est-ce qu'on consomme et on pollue plus dans les bouchons ?'. The text discusses traffic congestion and its impact on CO2 emissions, mentioning TomTom's study and the University of Graz's methodology. It also quotes TomTom's statement about traffic producing 13.8 megatonnes of CO2 and 13% specifically from traffic jams.

Source : <https://www.santemagazine.fr/sante/sante-environnementale/pollution/comment-eviter-la-pollution-lorsqu-on-est-dans-les-bouchons-426449>

Document 2 |

The screenshot shows a web browser with the URL <https://ecotree.green/blog/les-arbres-absorbent-ils-la-pollution-de-l-air>. The article title is 'Peut-on compter sur les arbres pour dépolluer l'air ?'. It discusses the irony of asking if trees can clean the air, noting that we are the ones responsible for pollution. It then goes on to explain that trees absorb pollutants like fine particles and gases, and that their leaves act as filters. The article also points out that trees can slow down the photosynthesis process if they are heavily polluted. It concludes by stating that while trees are beneficial, we must also reduce our own pollution.

Source : <https://ecotree.green/blog/les-arbres-absorbent-ils-la-pollution-de-l-air>



Document 3 |

6.2. Le vélo est un levier essentiel pour décarboner les mobilités

Le vélo est le mode de transport le plus écologique (avec la marche). Le développement d'infrastructures cyclables de qualité augmente le nombre de cyclistes du quotidien, diminue l'utilisation de la voiture et **a un impact positif sur les budgets des ménages, les émissions de gaz à effet de serre, la pollution atmosphérique et la santé de manière générale** (lutte contre la sédentarité, prévention des risques cardio-vasculaires, risques de cancer...) ou encore la création d'emplois. Le potentiel global du vélo à l'échelle du territoire français commence à faire l'objet de quelques débats et scénarios.

Aujourd'hui, le vélo représente 0,6 % des km parcourus. L'essentiel des émissions de gaz à effet de serre du secteur des transports de personnes s'élèvent à 100 MtCO2e. Si les distances parcourues à vélo étaient multipliées par 10 sans impacter le nombre de kilomètres totaux parcourus, cela **entraînerait une baisse de 6 % des émissions de gaz à effet de serre du secteur.**

Situation actuelle				
	Distances parcourues (Mds voy.km)	Part modale en km (%)	Temps dédié au déplacement (min/jour/personne)	GES directes (MtCO2e) Transports de voyageurs
Vélo	3,6	1%	1,5	0
VAE	3,6	1%	1,5	0,01
Marche + TC	192	16%	22	7
Voiture	825	68%	40	70
Avion	192	16%	0,7	23
	1217	100%	64%	100

Source : https://bl-evolution.com/Docs/2021-06-Etude_Impact-environnementaux-aménagements-cyclables_BLevolution.pdf

Document 4 |



en Europe est lui d'environ 200 000 €. À titre de comparaison c'est par exemple le prix en Wallonie NOUS CONNAÎTRE / COMMENT AGIR ? FORMEZ-VOUS CONSEILS VÉLO ACTUALITÉS AGENDA restaurer.

Coûts moyens des infrastructures cyclables en Europe

PRIX	TYPE D'INFRASTRUCTURE
50 000 €	Piste cyclable séparée hors agglomération (en terrain facile)
200 000 €	Piste cyclable séparée en milieu urbain Piste cyclable séparée hors agglomération (terrain plus difficile)
500 000 €	Piste cyclable séparée en terrain compliqué (ouvrages d'art) Voie express vélo hors agglomération (en terrain facile)
1 500 000 €	Voie express vélo en agglomération (terrain plus difficile)
10 000 000 €	Passerelle vélo au-dessus d'un fleuve, d'une grosse autoroute Voies cyclables surélevées

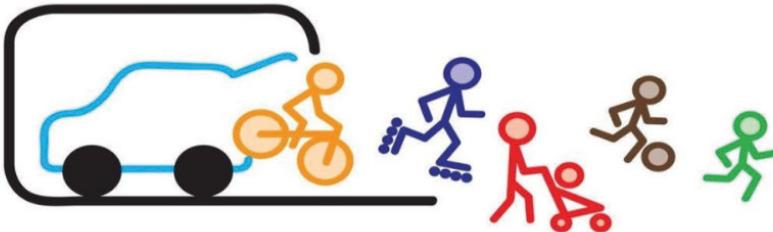
Source : <https://www.gracq.org/actualites-du-velo/cout-infrastructure-cyclable#:~:text=Le%20co%C3%BBt%20moyen%20d'une,tunnels%20ou%20ponts%20%C3%A0%20restaurer.>



Document 5 |

carfree.fr
La vie sans voiture(s)

Carfree Belgique Québec Suisse Ressources Thèmes Nous soutenir A propos Contact



FAIRE UN DON
SOUTENIR CARFREE

De nombreuses villes dans le monde ont rejeté cette croyance populaire menant à affecter la quasi-totalité de l'espace à l'automobile. Mais, elle reste encore assez largement un obstacle au développement des pistes cyclables et, de manière plus large, à la mise en place de rues réellement multi-modales.

Or, il apparaît désormais assez clair qu'en prenant de l'espace à la voiture pour l'affecter aux vélos, on résout par la même occasion la plupart des problèmes de circulation automobile [...].

En effet, un rapport récent sur les pistes cyclables protégées publié par le New York City Department of Transportation offre un excellent exemple de la façon dont la sécurité des cyclistes peut être augmentée alors même que la vitesse de la voiture est maintenue.

Ce rapport décrit une situation typiquement américaine et donc pas forcément adaptée au contexte français ou européen. Mais, pour résumer, des travaux ont été réalisés à New York dans certaines rues afin de créer des pistes cyclables. L'espace pour créer ces pistes cyclables a été obtenu en réduisant la largeur des voies de circulation automobile, et non pas en supprimant des voies.

Source : <http://carfree.fr/index.php/2014/09/18/quand-les-pistes-cyclables-ameliorent-le-trafic-automobile/>

- **Demander à chaque groupe de prendre connaissance du document qui lui a été attribué.**
- **Faire désigner/Désigner un(e) représentant(e) dans chaque groupe et demander à celui/celle-ci de résumer/d'expliquer aux autres groupes le contenu du document.**
- **Demander aux élèves de formuler individuellement une opinion à propos de la situation présentée et de justifier celle-ci à l'aide d'un argument issu des documents.**



Consigne || « À partir de la situation présentée et des documents à votre disposition, ajustez ou non votre opinion et justifiez celle-ci à l'aide d'un argument issu des documents. »



Point d'attention || Laisser les cinq documents à disposition de tou(te)s les élèves afin qu'ils/elles puissent les consulter si nécessaire.

- **Faire confronter les opinions et les arguments en dyades et faire vérifier que les arguments sont bien en lien avec l'opinion défendue.**
- **Au tableau, lister collectivement les arguments issus des documents.**

• Poser les questions suivantes aux élèves.

- Votre opinion a-t-elle changé après avoir pris connaissance des documents ?
- Si oui, pourquoi ?
- Les documents vous ont-ils aidé à formuler des arguments en faveur de votre opinion ? Pourquoi ?
- Les documents présentent-ils des arguments qui vont à l'encontre de votre opinion ?
- Si oui, pourquoi ne pas en avoir tenu compte pour formuler votre opinion ?

• Réaliser un débat argumenté autour de la problématique suivante : « Êtes-vous pour ou contre la construction d'une piste cyclable dans l'avenue Marie Colot ? ».

Point d'attention || Les modalités du débat argumenté sont détaillées dans la séquence EPC-P3 - *Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective*, les modalités du débat argumenté sont détaillées dans la fiche annexe de la séquence EPC-P3 - *Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective*.



Expliciter || Veiller à faire apparaître que, lorsqu'un argument s'oppose à un autre, il s'agit d'un contre-argument.



Trace || Faire noter la question du débat et garder une trace des opinions et des arguments avancés lors du débat au cahier de l'élève.



Identifier des atteintes aux droits à partir de situations concernant le travail des enfants



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EPC235	<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.
EPC204	<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC246	<ul style="list-style-type: none"> Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC207	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
	Contenu I Compétence	Attendu



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.
Problématiser pour conceptualiser.
Proposer des ressources variées.

|| pp. 32-33
 || pp. 34-35
 || pp. 32-33



MISE EN CONTEXTE

L'objectif de cette séquence est de permettre aux élèves d'identifier des situations d'atteinte aux droits. Connaitre ses droits et reconnaître quand ils ne sont pas respectés est un élément constitutif de la citoyenneté. Les élèves prennent connaissance des droits qui les concernent (et que la société se doit de mettre en œuvre) et découvrent comment reconnaître un abus en se référant à des textes législatifs¹. La démarche proposée est centrée sur le travail des enfants et ses limites, mais elle peut être appliquée/transférée à toute autre thématique liée aux Droits.

Cette séquence s'inscrit dans le cadre de la découverte de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) initiée en EPC-P3 - *Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit* : le droit à l'éducation a été identifié au travers de témoignages d'enfants. En P5, le droit d'être protégé(e) de l'exploitation économique² est abordé à partir d'une réflexion proche du vécu des élèves sur la distinction entre différents types de travail : bénévole, domestique, rémunéré.

Dans une logique spirale, l'enseignant(e) peut s'appuyer sur les documents, la réflexion et les traces de la séquence FHGES-P4 - *Découvrir le travail des enfants en Belgique (entre 1830 et le début du 20^e siècle) ainsi que les enjeux de l'obligation scolaire*. Le constat de « l'obligation scolaire comme moyen privilégié de lutter contre le travail des enfants en Belgique » y apparaît comme le déclencheur d'une législation de plus en plus restrictive en ce qui concerne le travail des enfants dans nos régions.

Une particularité de cette séquence est d'offrir l'occasion d'une approche interdisciplinaire : le titulaire de classe peut mettre en œuvre les activités n°s 1 et 2 dans le cadre de la Formation Économique et Sociale. L'enseignant(e) de CPC peut ensuite prendre en charge les activités n°s 3 et 4.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER L'ÉTONNEMENT À PARTIR DE PHOTOGRAPHIES ET RECUEILLIR LES RÉACTIONS



- **Afficher au tableau, au TBI les photos et en prévoir une copie en format vignettes pour les élèves.**
- **Poser la question aux élèves :** « Qu'est-ce qui vous étonne, vous fait réagir à la vue de ces photos ? ».

Photo n° 1



Enfants En Tâches Ménagères Images – Parcourir 51,381 le catalogue de photos, vecteurs et vidéos | Adobe Stock

1 Texte de la Convention relative aux droits de l'enfant in Texte de la Convention relative aux droits de l'enfant, UNICEF. La réglementation du travail des enfants, SPF Emploi, Travail et Concertation sociale (belgique.be).

2 Pour plus d'informations concernant le travail des enfants dans le monde : La Belgique œuvre pour un monde sans travail des enfants | SPF Affaires étrangères - Commerce extérieur et Coopération au Développement (belgium.be).

Photo n° 2



La Belgique œuvre pour un monde sans travail des enfants | SPF Affaires étrangères - Commerce extérieur et Coopération au Développement (belgium.be)

Photo n° 3



L'incroyable parcours d'Emma Watson, de l'enfant actrice à l'activiste (starsinsider.com)

- Recueillir les réactions, les étonnements et les questions des élèves. En prendre note et en garder une trace.

Des descriptions

Il y a un garçon qui fait la vaisselle.
Le garçon fait de la couture avec des adultes.
C'est une enfant qui est actrice et qui joue le rôle d'Hermione Granger dans les Harry Potter.

...

Des réactions

J'aime trop Emma Watson, elle est jolie !
Il n'a pas l'air content de devoir nettoyer...
Moi, je ne dois pas faire de corvées à la maison...
Ça n'a pas l'air très sécurisé l'endroit où le garçon fait de la couture !

...

Des questions

Est-ce que le garçon est obligé de faire la vaisselle ?
Pourquoi le garçon de la 1 photo n'est pas content ?
Pourquoi c'est un garçon qui fait de la couture ? Quel âge a-t-il ?
Pourquoi est-ce qu'il travaille avec des adultes ?
Est-ce qu'il travaille après l'école ?
Est-ce qu'il est obligé de travailler ?
À quel âge peut-on faire du cinéma ?
Est-ce que c'est elle qui a choisi de faire du cinéma ou ses parents ?

...

- **Proposer la comparaison des trois situations** en faisant observer les différences et/ou les ressemblances entre les photographies.



Consigne || « Au cahier de recherches, individuellement, comparez les situations des enfants présentées dans ces photographies : selon vous, quelles sont les ressemblances et les différences dans chacune des situations ? Répondez aux questions suivantes.

- À votre avis, l'enfant de la photo n° 1 est-il obligé de faire la vaisselle ? Pourquoi ?
- Quand doit-il le faire ? Tous les jours ? Toutes les semaines ? Tous les mois ?
- Ses parents ont-ils le droit de le lui imposer ? Pourquoi ?
- Ce garçon est-il payé pour ça ?
- À votre avis, est-ce la même chose pour l'enfant de la photo n° 2 ? Expliquez ?
- Est-il obligé de le faire ? Pourquoi ?
- Qui l'y oblige ? Ses parents ? Quelqu'un(e) d'autre ?
- Emma Watson doit-elle jouer la comédie ? Est-elle obligée de le faire ? Pourquoi ?
- Ses parents ont-ils le droit de le lui imposer ? Pourquoi ?
- Est-elle payée pour ça ?
- En quoi ces trois situations sont-elles identiques/différentes ? Expliquez.
- Vous êtes-vous déjà retrouvé(e)s dans une de ces situations ? Expliquez. »



Points d'attention ||

- Un temps de réflexion individuel suivi d'un échange en dyades permet à chacun(e) de s'engager dans la tâche, de formuler ses idées et de les affiner ensuite lors de l'échange entre pairs. Cela enrichit la discussion de groupe qui suit, chaque élève ayant pris note d'un élément de réponse qui peut être partagé.
- Veiller à poser l'ensemble des questions aux élèves : elles sont nécessaires pour nourrir leur réflexion dans la suite de la séquence.

- Procéder à la mise en commun et **s'accorder sur un constat** reprenant à minima les éléments suivants : **il arrive que les enfants travaillent pour participer au bon fonctionnement de la vie familiale (corvées). Ils/Elles sont parfois obligé(e)s, parfois libres de le faire. Il existe aussi des enfants qui travaillent en échange d'un salaire. En fonction des cas, ce travail peut être agréable/pénible, libre/obligatoire, fait par intérêt/par nécessité.**



Trace || Faire noter ce constat au cahier de l'élève, sous les photographies (en format « vignette »).

■ ACTIVITÉ N° 2 PROBLÉMATISER POUR CONCEPTUALISER LES NOTIONS DE CORVÉE/SERVICE/TRAVAIL



Environ 25'

- **Rappeler la réflexion et le constat de l'activité n° 1 ainsi que les termes qui ont émergé.**
- **Présenter la situation de vie quotidienne suivante**, en prévoir un exemplaire pour chaque élève (à coller au cahier) : *Comme chaque samedi matin, Sasha doit passer l'aspirateur pour aider sa maman dans le ménage. La voisine du dessus sonne : elle doit s'absenter quelques instants et elle aimerait que Sasha vienne garder Patou, son chien qui a été opéré la veille. Ça la rassurerait que Patou ne reste pas tout seul. « Je te donnerai 5 €. », lui promet-elle.*
- **Engager les élèves dans la réflexion à partir de questions.**





Consigne || « Au cahier de recherches, individuellement dans un premier temps, répondez aux questions suivantes.

- « Passer l'aspirateur » et « garder Patou » est-ce similaire pour Sasha ? Expliquez.
- À votre avis, Sasha peut-il refuser de passer l'aspirateur ? Pourquoi ? Expliquez.
- À votre avis, peut-il refuser de garder Patou ? Pourquoi ? Expliquez.
- Quelle tâche de Sasha est un travail rémunéré ? Quelle tâche de Sasha est un travail domestique ?
- Et si Sacha proposait librement de le faire sans être payé ? Comment appellerait-on le type de travail qu'il propose ?
- Sur la base de quels critères peut-on différencier un travail bénévole/volontaire (un service rendu à un club/une association ou une voisine) d'un travail domestique (corvées, tâches) ? D'un travail rémunéré ? Expliquez. »

- **Faire confronter en dyades les réponses des élèves.** Insister sur la justification des réponses.
- En fonction de la dynamique de la classe, **regrouper deux dyades et faire s'accorder le groupe sur une réponse commune.**
- **Procéder à la mise en commun et statuer/généraliser sur les éléments suivants :**

Travail domestique (corvée, charge...)	Travail rémunéré	Travail bénévole (service, volontariat...)
---	------------------	---

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - tâche effectuée au sein d'un groupe (famille, classe...); - tâche réalisée pour permettre le bon fonctionnement du groupe; - tâche réalisée au bénéfice du groupe (toutes les personnes du groupe profitent des effets positifs de la tâche); - parfois volontaire, parfois imposée/obligatoire. | <ul style="list-style-type: none"> - tâche effectuée en échange d'une rémunération (paiement, salaire, récompense...); - tâche parfois volontaire, parfois obligatoire; - tâche parfois répétitive; - tâche parfois agréable/parfois pénible; - tâche parfois intéressante/parfois faite par nécessité. | <ul style="list-style-type: none"> - tâche non rémunérée (pas de paiement, pas de salaire, pas de récompense...); - tâche choisie (non imposée) en dehors du contexte familial. |
|---|--|---|



Trace || Prévoir de faire figurer cette généralisation au cahier de l'élève. En garder une trace collective visible pour toute la classe (panneau, affiche...).



Explicitier || Expliquer aux élèves que le fait de s'accorder sur une définition générale commune des termes, des idées/des concepts est un élément important du CPC et que cela permet de discuter tou(te)s ensemble sur une base commune.

■ ACTIVITÉ N° 3 INTERROGER LE TRAVAIL DES ENFANTS POUR CONCEPTUALISER LA NOTION D'ATTEINTE AUX DROITS



Environ 75'

► INTERROGER LE TRAVAIL DES ENFANTS AU REGARD DU DROIT (CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT ET ARTICLES DE LOI BELGE)

- **Rappeler les découvertes de l'activité n° 2.**



• **Proposer les situations suivantes aux élèves :**

1. *Jona a 15 ans. Son papa est menuisier et il souhaite que son fils reprenne son entreprise dans quelques années. Tous les samedis et les mercredis après-midi, Jona doit les passer dans l'atelier de menuiserie avec son papa et les ouvrier(ère)s, pour apprendre le métier. Il reçoit de temps en temps un peu d'argent pour le travail fourni.*
2. *Selma a 16 ans. Pour se faire un peu d'argent de poche et pouvoir s'acheter le téléphone portable dont elle rêve, elle fait occasionnellement du baby-sitting pour ses voisin(e)s.*



Trace || Prévoir un exemplaire des situations par élève.

• **Engager une courte discussion avec les élèves à partir des questions suivantes.**

- Y a-t-il des choses qui vous questionnent, vous étonnent dans ces situations ?
- Que pensez-vous de la situation de Jona ? Expliquez.
- À votre avis, son papa a-t-il le droit de l'obliger à travailler ?
- Que pensez-vous de la situation de Selma ? Expliquez.
- Selma est-elle obligée de travailler ?
- À votre avis, Selma a-t-elle le droit de travailler de cette manière ?
- Comment pouvez-vous savoir si Jona et Selma ont le droit de travailler ?
- Qui fixe les conditions (âge, horaires...) du travail des enfants/des jeunes ?



Développer || Passer par un moment de réflexion individuelle puis par un échange en dyades avant de procéder à la mise en commun.

• Recueillir les propositions des élèves et **s'accorder/statuer sur le fait que c'est la loi qui permet de savoir si Jona et Selma peuvent travailler de la sorte.**



Trace || Faire noter ce statut au cahier de l'élève.

• **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont enquêter dans des textes de lois pour découvrir ce qui est autorisé en matière de travail des enfants, dans notre pays.**

► **ENQUÊTER DANS DES TEXTES LÉGISLATIFS**

• **Distribuer à tou(te)s les élèves et afficher** au tableau ou au TBI selon les modalités disponibles dans la classe :

- le texte simplifié de l'article 32 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) ;
- une synthèse des articles de loi belge concernant le travail des enfants.



Points d'attention ||

- Il est nécessaire de fournir des éléments de contextualisation à propos de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) ainsi qu'à propos des articles de loi belge (code du travail).
- Veiller à faire apparaître que cette Convention fixe un cadre général pour les pays signataires. Tous les pays signataires de la CIDE doivent veiller à sa mise en application en créant des lois propres à chacun d'eux.
- La complexité du texte (la formulation, le vocabulaire) rend l'exploitation des articles de loi, leur lecture et leur analyse particulièrement difficiles. Recourir à une synthèse permet de s'assurer que tou(te)s les élèves comprennent les éléments essentiels pour le déroulement de l'activité.

**Expliquer ||**

- Expliquer aux élèves que le fait de signer cette convention engage les pays à la respecter.
- Veiller à rendre visible par tou(te)s les élèves que la loi belge doit répondre aux exigences de la CIDE. Elle doit donc définir l'âge, les conditions... du travail des enfants.
- Rendre visible pour tou(te)s les élèves que la loi garantit des droits. Ce lien entre loi et droit a déjà été abordé dans la séquence EPC-P3 - *Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit*.

Document 1 |

Les enfants ont le droit d'être protégé(e)s de l'exploitation économique et ne peuvent pas être obligé(e)s à un travail qui comporte des risques ou qui peut empêcher leur éducation, nuire à leur santé ou leur développement physique, mental, spirituel, moral ou social.

Les États sont obligés d'assurer ces droits aux enfants. Pour cela, chaque État doit fixer un âge minimal pour le travail d'un(e) enfant, des horaires de travail et des conditions de travail adaptés aux enfants et doivent prévoir des sanctions si ce n'est pas respecté.

Texte adapté sur la base de l'Article 32 de la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989).

Document 2 |

La loi belge sur le travail des enfants applique la CIDE par le moyen d'articles de loi. En voici les principaux :

- le travail des enfants de moins de 15 ans ou qui vont encore à l'école est interdit;
- les enfants peuvent travailler dans le cadre d'une formation, en vue d'apprendre un métier;
- les enfants peuvent accomplir un travail domestique et un travail bénévole;
- les enfants de moins de 15 ans peuvent exercer un travail rémunéré si celui-ci ne porte pas atteinte à leur bien-être et leur intégrité physique ou morale : on ne peut pas leur faire accomplir un travail dégradant, par exemple;
- il faut demander une autorisation spéciale pour le travail rémunéré en-dessous de 15 ans;
- des sanctions sont prévues à l'encontre des personnes qui font ou laissent faire des activités qui ne respectent pas les lois sur le travail des enfants.

Synthèse des articles de la loi belge concernant le travail des enfants (cf. La réglementation du travail des enfants | SPF Emploi, Travail et Concertation sociale (belgique.be)).

- Faire lire les documents et **faire relever par les élèves les conditions énoncées par l'article de la CIDE pour le travail des enfants et les applications dans la loi belge.**



Consigne || « Lisez, individuellement, l'article 32 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (document 1) et la synthèse des articles de la loi belge (document 2). Répondez aux questions suivantes au cahier de recherches.

- Quel est/Quels sont le/les type(s) de travail qui est/sont concerné(s) par ce texte de loi ?
- Contre quels éléments précis les enfants ont-ils/elles le droit d'être protégé(e)s quand ils/elles travaillent ?
- Que doit prévoir la loi de chacun des pays qui ont signé la CIDE ?

Relevez (en soulignant, en entourant...) les éléments de la loi belge qui répondent aux exigences de la CIDE. »

- **Former des dyades. Demander aux dyades de s'accorder sur une réponse commune.** Insister sur l'importance de justifier les propositions.



- Procéder à la mise en commun et **statuer** sur les éléments suivants : **l'article de la CIDE n'interdit pas le travail des enfants (domestique, bénévole ou rémunéré) mais il impose des conditions précises et oblige les pays signataires à mettre en place des lois afin d'assurer ces droits aux enfants. La Belgique, signataire de la CIDE, a établi un âge minimum (15 ans) et a défini les types de travail que les enfants peuvent effectuer et prévoit des exceptions dans des conditions bien précises et des sanctions quand toutes les conditions ne sont pas respectées.**



Trace || Faire noter ce statut au cahier de l'élève.

► FAIRE ÉMERGER UNE PREMIÈRE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION D'ATTEINTE AUX DROITS

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont analyser les situations de Jona et Selma au regard de la CIDE et de la loi belge.**



Consigne || « Relisez les situations de Selma et Jona et analysez-les en fonction des critères établis par la classe sur base de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et des articles de loi belge. Répondez, individuellement et ensuite en dyades, aux questions suivantes.

- Le papa de Jona peut-il l'obliger à travailler dans son atelier de menuiserie les mercredis et samedis ? À quelle(s) condition(s) ?
- Les droits de Jona sont-ils respectés ?
- Selma peut-elle faire régulièrement du baby-sitting afin de gagner ce dont elle a besoin pour acheter un téléphone portable ? À quelles conditions ?
- Ses droits sont-ils respectés ?
- Si le papa de Jona le faisait travailler toute la journée le mardi ? Le jeudi ? Le vendredi ? Ses droits seraient-ils respectés ?
- Si Selma était obligée de rentrer seule, à pieds, la nuit ? Ses droits seraient-ils respectés ?
- Si, en plus, on obligeait à Selma à sortir les poubelles ? Ses droits seraient-ils respectés ? »



Différencier || Pendant les échanges en dyades, veiller à soutenir le travail de réflexion des élèves en reformulant les questions, en les incitant à utiliser les traces établies et/ou en organisant une table d'appui si nécessaire.

- Procéder à la mise en commun.



Point d'attention || Veiller à faire apparaître pour chaque question :

- en quoi les droits de Selma sont/ne sont pas respectés;
- en quoi les droits de Jona sont/ne sont pas respectés.

- Statuer en reprenant chaque question une à une.

Exemple de statut

Pour Jona :

- le papa de Jona peut le faire travailler dans son atelier car c'est dans le but de lui apprendre un métier;
- Jona peut travailler en recevant une rémunération car le travail qu'il fournit ne porte atteinte à son bien-être et à son intégrité physique ou morale;
- le papa de Jona doit avoir demandé une autorisation
- ...



Trace || Faire compléter les réponses des élèves par les éléments apportés lors de la mise en commun.

- **Généraliser : quand le Droit/la Loi est respecté(e), on dit que les droits sont garantis. Quand le Droit/la Loi n'est pas respecté(e) (au moins un élément), on dit qu'il y a atteinte aux droits. Ce constat est valable dans le cadre du travail des enfants, mais également dans toutes les autres situations où des droits sont garantis par un texte de loi** (Déclaration des Droits Humains, Déclaration des Droits de la Femme, Convention Internationale des Droits de l'Enfant, Convention de Genève...).



Trace || Faire figurer la généralisation au cahier de l'élève. La laisser visible pour toute la classe (au tableau, sur panneau...) pendant l'activité n° 4.

- Faire verbaliser/formuler par les élèves de exemples de situations où les droits sont respectés et/ou dans lesquelles il y a des abus/ou les droits ne sont pas respectés.



Différencier || Afin de permettre à tou(te)s les élèves de s'engager dans la tâche, un temps de travail individuel peut être organisé, suivi d'une confrontation des propositions des élèves en dyades avant une mise en commun.



Trace || Veiller à faire figurer les exemples de situations proposés par les élèves à la suite des traces construites.



Évaluer || À ce stade de la séquence, il est possible d'envisager une évaluation formative en proposant d'autres situations concrètes, pour s'assurer que les élèves comprennent ce qu'est une atteinte aux droits. En fonction des éventuels besoins/difficultés repéré(e)s, il peut être envisagé de recourir aux situations décrites en EPC-P3 - *Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit* et de les faire analyser au regard des critères établis par la classe sur base des articles de la CIDE et de la loi belge.



■ ACTIVITÉ N° 4 APPROPRIATION – MOBILISATION – IDENTIFIER/RECONNAITRE UNE SITUATION D'UNE ATTEINTE AUX DROITS



Environ 50' à 100'



Points d'attention ||

- Veiller à préparer, en amont de l'activité, un corpus de documents variés à fournir aux élèves qui permettent de cibler l'atteinte à un des droits reconnus par la CIDE, quel qu'il soit.
- En fonction du temps disponible et de la dynamique de la classe, une modalité de travail de type « Jugement au tribunal » peut être envisagée : en groupes, les élèves jouent les rôles de juge, accusé(e)s, avocat(e)s de la défense, avocat(e)s de l'accusation. Le juge énonce les faits, les avocat(e)s s'appuient sur la CIDE et la loi belge pour dénoncer l'atteinte au(x) droit(s). Veiller à adapter le nombre de situations dans ce cadre.

- **Rappeler la généralisation** formulée en fin d'activité n° 3 : **il y a atteinte au(x) droit(s) quand au moins un élément de la loi n'est pas respecté.**



Expliciter || Veiller à rendre visibles pour tou(te)s les élèves les étapes par lesquelles ils/elles sont passé(e)s pour arriver à cette généralisation. S'assurer que les élèves ont perçu les enjeux d'apprentissage : identifier une atteinte au droit.

- **Distribuer un exemplaire de la CIDE rédigé à destination des élèves³.** Les propositions d'albums faites en EPC-P3 - *Comprendre les principes de la démocratie en s'initiant au concept de droit* peuvent aussi être utilisées.

³ La Convention relative aux droits de l'enfant – Version pour les enfants, UNICEF.

- Former des dyades et **distribuer un document (sourcé/référencé) à analyser par les élèves de chaque dyade.** Afin de permettre la discussion, veiller à ce que chaque document soit analysé par au moins 2 dyades.

Exemples de documents

- un article du JDE sur un sujet d'actualité où un droit des enfants est mis en jeu ;
- un album de jeunesse (par exemple, BABA, L. (2014). *Mon ami Paco*, Les Territoires de la mémoire ASBL; ELZBIETA. (2000). *Petit-Gris*. Pastel; DUBOIS, C.K. (2012). *Akim court*. L'École des loisirs.
- une reproduction d'un tableau, de street art... par exemple, « La petite fille et le soldat » de Banksy (in Banksy : le Street Art qui fait cogiter - fredericgrolleau.com);
- un conte, ANDERSEN, H.C. (2008). *La petite fille aux allumettes*. Foliot Cadet, Les classiques, Gallimard Jeunesse; *Le vilain petit canard*, idem...;
- une scène du film « Le Kid » de Charlie Chaplin (scène de la bagarre, Charlie Chaplin - The Kid - Fight Scene - YouTube);
- une photographie de Steve Mac Curry in *Portraits*, (1999, 2013). Phaidon Press Limited;
- ...



Différencier ||

- Afin d'éviter tout effet potentiellement différenciateur, veiller à ne pas donner les documents qui paraissent les plus simples à analyser aux élèves qui n'ont pas encore la pleine maîtrise des attendus.
- Ce temps d'analyse en autonomie permet à l'enseignant(e) d'être disponible pour soutenir la réflexion des dyades (et par la suite des groupes) qui en expriment le besoin.



Consigne || « En dyades, lisez/observez le document qui vous a été attribué pour y retrouver le/les droit(s) de l'enfant qui n'est pas respecté à l'aide de la version simplifiée de la CIDE qui est à votre disposition. Répondez ensuite à la question : « En quoi y a-t-il atteinte à un/des droit(s) de l'enfant ? ». Justifiez votre réponse. »

- Regrouper les deux dyades qui travaillent sur le même document, faire confronter les réponses et faire s'accorder sur une formulation commune.**



Consigne || « Confrontez vos réponses, accordez-vous sur une formulation commune (un court résumé de la situation et une phrase d'explication de l'atteinte au droit). Désignez un « délégué aux droits de l'enfant » qui en fera l'exposé à toute la classe. »



Point d'attention || Les termes « délégué aux droits de l'enfant » ne sont pas choisis au hasard : en Fédération Wallonie-Bruxelles, cette fonction a été créée en 1992 pour veiller à la sauvegarde des droits et des intérêts des enfants. Veiller à l'expliciter aux élèves.

- Procéder à une mise en commun : **chaque « délégué aux droits de l'enfant » résume la situation traitée et explique en quoi il y a atteinte à un/des droit(s).**



Point d'attention || Il ne s'agit pas pour l'élève de défendre son avis personnel mais plutôt de démontrer en quoi la situation analysée est bien une atteinte aux droits.

- Permettre aux élèves des autres groupes d'intervenir** après chaque présentation pour demander des précisions, ajuster/amender/améliorer l'analyse et la valider.



Trace || Proposer à chaque groupe de garder une trace de la réflexion sous forme d'une affiche collective.



Évaluer || Une évaluation du travail de groupe peut être proposée : la grille d'(auto) évaluation qualitative du processus de travail de groupe/coopératif présentée dans la séquence EPC-P2 - *Imaginer des possibilités d'aménager la cour d'école et décider de manière démocratique* peut servir de base dans l'élaboration d'une grille adaptée aux élèves de P5.

Questionner et expliciter la coopération, ses forces et ses limites



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenus I Savoirs		Attendus
EPC260	<ul style="list-style-type: none"> Entraide-coopération. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner-expliciter.
EPC208	<ul style="list-style-type: none"> Raisons-arguments. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC264	<ul style="list-style-type: none"> Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique. 	<ul style="list-style-type: none"> Se concerter en vue de coopérer.
EPC265	<ul style="list-style-type: none"> Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner les forces et les limites de la coopération.
EPC209	<ul style="list-style-type: none"> Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC267	<ul style="list-style-type: none"> S'inscrire dans la vie sociale et politique. 	<ul style="list-style-type: none"> Confronter différentes possibilités d'action et de coopération.
EPC214	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre une position sur des questions de type philosophique liées 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.

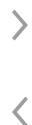
|| pp. 32-33

Conceptualiser par généralisation.

|| p. 35

Problématiser la notion du Référentiel.

|| pp. 34-35





MISE EN CONTEXTE

Cette séquence s'appuie sur les découvertes réalisées en EPC-P2 - *Imaginer des possibilités pour s'entraider et solliciter de l'aide pour soi et les autres*. Elle permet également d'établir des liens avec la séquence EP&S-P3-P4 - *Découvrir et vivre la notion de fair-play au travers d'activités de collaboration et de jeux en équipe*.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER ET RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT / LE QUESTIONNEMENT VIA UNE EXPÉRIENCE COOPÉRATIVE



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

Matériel

4 puzzles de 12 pièces complets et différents.

Remarque : la face arrière des pièces de chaque puzzle doit être différente (éventuellement les annoter pour les différencier).

- **Répartir les élèves en 4 groupes** de manière aléatoire.
- **Distribuer à chaque groupe une grande enveloppe contenant le même nombre total de pièces de puzzle, issues des différents puzzles et réparties de la manière suivante :**
 - enveloppe 1 : 4 pièces du puzzle A, 2 pièces du puzzle B, 4 pièces du puzzle C et 2 pièces du puzzle D ;
 - enveloppe 2 : 5 pièces du puzzle A, 2 pièces du puzzle B, 2 pièces du puzzle C et 3 pièces du puzzle D ;
 - enveloppe 3 : 1 pièce du puzzle A, 4 pièces du puzzle B, 2 pièces du puzzle C, 5 pièces du puzzle D ;
 - enveloppe 4 : 2 pièces du puzzle A, 4 pièces du puzzle B, 4 pièces du puzzle C, 2 pièces du puzzle D.
- **Engager les élèves dans l'activité à partir de la consigne suivante.**



Consigne || « Vous avez 7 minutes pour construire les puzzles. Les puzzles comportent 12 pièces. »

**Points d'attention** ||

- Ne pas insinuer ou laisser transparaître aux élèves qu'il serait plus efficace de travailler tou(te)s ensemble et/ou de s'organiser au préalable. À eux/elles de le découvrir au fil de l'activité.
- Ne pas entraver les éventuelles démarches d'entraide initiées par les élèves.

- **Recueillir les ressentis, les réactions et les questionnements des élèves suite à cette activité.**

Exemples de questions

- Y a-t-il des choses qui vous font réagir ? Qui vous questionnent ? Lesquelles ?
- Avez-vous apprécié vivre cette activité ? Pourquoi ?
- Cette activité vous a-t-elle semblé facile ? Pourquoi ?
- Cette activité vous a-t-elle semblé agréable ? Pourquoi ?



Expliciter || Si les groupes n'ont pas pu terminer les puzzles au terme du temps imparti, rendre visible pour les élèves que l'enjeu de l'activité n'est pas la réalisation d'un puzzle mais la manière dont ils/elles ont procédé pour réaliser les puzzles.



Trace || Prévoir de garder une trace de ces réactions : elles viendront nourrir la réflexion au moment de la problématisation.

■ ACTIVITÉ N° 2 COMMENCER À CONCEPTUALISER LA NOTION DE COOPÉRATION À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE EN CLASSE



- **Demander aux groupes de se réunir autour de leur puzzle (terminé ou pas) et entamer une discussion à partir des questions suivantes.**

- Avez-vous réussi à accomplir la tâche demandée pendant le temps imparti ? Pourquoi ?
- Chacun(e) a-t-il/elle pu participer à la construction du puzzle dans votre groupe ? Expliquez ?
- Avez-vous dû vous mettre d'accord/vous concerter au sein de votre groupe ? Si oui, pourquoi et comment ?
- Avez-vous dû vous organiser au sein de votre groupe ? Pourquoi ?
- Chacun(e) a-t-il/elle fait ce qu'il/elle voulait au moment où il/elle le voulait ?
- À votre avis, au sein de votre groupe, partagiez-vous tou(te)s les mêmes buts ? Si oui, lesquels ? Si non, lesquels ?
- Avez-vous dû vous mettre d'accord/vous concerter entre groupes ? Si oui, pourquoi et comment ?
- Avez-vous dû vous organiser avec les membres des autres groupes ? Pourquoi ?
- Chacun(e) dans le groupe a-t-il fait ce qu'il/elle voulait, au moment où il/elle le voulait ?
- À votre avis, tous les groupes partageaient-ils les mêmes buts ? Si oui, lesquels et aurait-il pu en être autrement ?
- Votre groupe aurait-il pu réaliser la tâche seul ? Sans recourir aux autres groupes ? Pourquoi ?
- Auriez-vous pu réaliser la tâche demandée sans vous organiser entre les différents groupes ?



Différencier || Un temps de travail individuel suivi d'un échange en dyades permet à tou(te)s les élèves de s'engager dans la tâche et de formuler au cahier de recherches des éléments de réponse à partager lors de la mise en commun.

- **Procéder à la mise en commun collective. Insister sur les justifications.**

- **Nommer l'expérience vécue en classe : il s'agit d'une expérience de coopération.**

- Sur la base de la discussion et des éléments de réponses apportés par les élèves, **statuer que, pendant l'expérience vécue, les groupes d'élèves ont été obligés de recourir aux autres groupes pour compléter leur puzzle. Aucun groupe n'aurait pu le compléter sans faire appel aux autres groupes. Ils ont partagé le but commun de réussir à construire tous les puzzles. Ils ont dû se concerter et s'organiser. Ils ont tous construit les puzzles ensemble (selon le matériel dont ils disposaient).**

- **Généraliser** : on peut parler de coopération quand

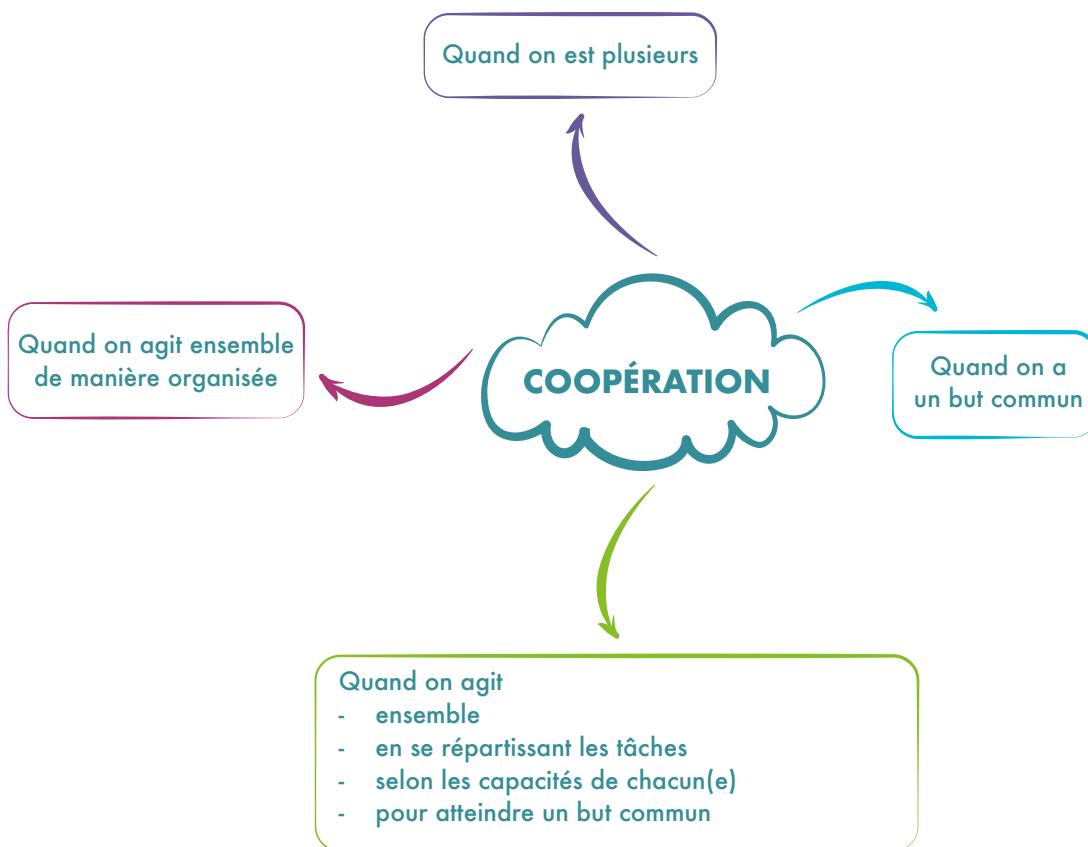
- on est plusieurs,
- on a un but commun,
- on agit tou(te)s ensemble en se répartissant les tâches (selon les capacités de chacun(e)) pour atteindre le but commun,
- on agit ensemble de manière organisée.



Trace || Faire figurer cette généralisation par exemple, sous forme de carte mentale au cahier de l'élève.



Exemple de carte mentale



Point d'attention || Il est possible de faire le lien avec l'expérience des cup cakes vécues dans la séquence EPC-P2 - *Imaginer des possibilités pour s'entraider et solliciter de l'aide pour soi et les autres*.



Environ 2 x 50'

■ ACTIVITÉ N° 3 PROBLÉMATISER LE CONCEPT DE COOPÉRATION

► COMMENCER À PROBLÉMATISER LE CONCEPT DE COOPÉRATION À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE EN CLASSE

- Rappeler l'activité n° 1 et le constat qui en a découlé.
- Demander aux élèves de réfléchir à la manière dont s'est déroulée l'activité **et de lister toutes les actions qui ont favorisé et toutes les actions qui ont nui à la réalisation de la tâche**.



Consigne || « Au cahier de recherches, lister individuellement les actions qui vous paraissent avoir favorisé la coopération et les actions qui ont freiné ce travail. »



Point d'attention || Permettre aux élèves de recourir aux traces des activités précédentes.

- Faire confronter les propositions en dyades. Insister sur l'importance d'établir une liste commune à proposer ensemble.



Différencier || Les échanges collectifs étant potentiellement différenciateurs, un temps de réflexion individuel suivi d'un échange en dyades permet à chaque élève de formuler des éléments de réponse à partager à la classe.



Point d'attention || Proposer ensemble une liste commune suite à l'échange en dyades est déjà une mise en œuvre de la coopération. Il peut être intéressant d'attirer l'attention des élèves sur ce point.

- Procéder à la mise en commun et **statuer sur les actions qui favorisent la coopération et sur celles qui freinent/nuisent à la coopération.**

Exemple de statut

Dans notre classe, suite à l'activité n° 1, nous pensons que la coopération est facilitée quand on :

- discute ensemble ;
- s'écoute ;
- s'arrête pour observer tout ce qu'il faut faire ;
- prend le temps de voir ce que chacun(e) a comme matériel (nombre de pièces...);
- s'organise ;
- se répartit le travail ;
- s'entraide ;
- demande de l'aide ;
- ne fonce pas ;
- ne fait pas n'importe quoi tout(e) seul(e) sans s'occuper des autres ;
- ...

Dans notre classe, suite à l'activité n° 1, nous pensons que la coopération est freinée quand on :

- veut aller vite ;
- ne prend pas de temps pour réfléchir ensemble à l'objectif commun ;
- ne s'occupe pas des autres / ne s'intéresse pas aux autres ;
- veut gagner/battre les autres ;
- travaille sans s'organiser ;
- veut avoir raison à tout prix/faire le/la cheffe) ;
- ne communique pas ;
- ne dit pas ce dont on a besoin ;
- n'aide pas les autres ;
- ...



Trace || Prévoir une trace de ces listes, à la fois collective (affiche) et individuelle à faire figurer au cahier de l'élève.

- **Questionner les élèves** : « Avez-vous déjà vécu d'autres situations où vous ne pouviez pas réaliser une tâche sans coopérer avec d'autres personnes ? Cela s'est-il bien déroulé ? Cela s'est-il moins bien déroulé ? ».
- Suite à cette phase de discussion, **convenir collectivement d'éventuels éléments à ajouter aux listes établies.**



Trace || Annoter les traces établies pour les compléter, le cas échéant.

► POURSUIVRE LA PROBLÉMATISATION DU CONCEPT DE COOPÉRATION À PARTIR D'ALBUMS JEUNESSE

- Rappeler les premiers éléments découverts lors des activités précédentes.

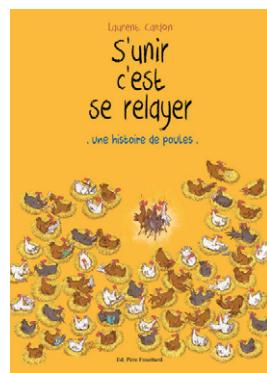


Expliquer || Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont approfondir le questionnement autour de la « coopération » en réfléchissant à partir de la lecture d'albums jeunesse : ils/elles vont lire, en dyades, un des albums proposés pour découvrir une facette de la coopération.

- **Proposer aux élèves la lecture de trois albums ayant la même thématique, illustrée différemment.**



CARDON, L. (2019).
S'unir c'est se mélanger - une histoire de poules.
Éd. Père Fouettard.



CARDON, L. (2016).
S'unir c'est se relayer - une histoire de poules.
Éd. Père Fouettard.



CARDON, L. (2016).
S'unir c'est se réinventer - une histoire de poules.
Éd. Père Fouettard.

- **Former des dyades.**



Développer || Les échanges en dyades permettent des interactions de type tuteur(rice)s/tutoré(e)s de manière informelle. Veiller toutefois à ce que l'un(e) des deux élèves ne monopolise pas la réflexion pendant ce temps de travail.

- **Distribuer les albums jeunesse** : plusieurs dyades travaillent sur le même album, de manière indépendante dans un premier temps.

- **Engager les élèves dans la tâche grâce aux consignes suivantes.**



Consigne || « En dyades, lisez l'album qui vous a été attribué. Résumez, au cahier de recherches, l'histoire en quelques phrases. Répondez ensuite aux questions suivantes.

- Dans quelles circonstances les poules du récit sont-elles amenées à s'unir pour coopérer ? Expliquez.
- Dans quel but les poules sont-elles amenées à coopérer ? Quel est leur objectif commun ?
- Comment les poules s'organisent-elles pour coopérer ?
- Dans la ou les situation(s) repérée(s), les poules coopèrent-elles facilement ? Justifiez en vous servant d'exemples tirés du récit.
- Qu'est-ce qui facilite leur coopération ? Qu'est-ce qui la complique ? Expliquez.
- Qu'est-ce qui permet de dépasser les difficultés et de continuer/de reprendre la coopération ? Expliquez.
- À votre avis, dans le monde réel, les enfants/les adultes qui coopèrent rencontrent-ils/elles le même type de difficultés ? Expliquez. »

- **Rassembler les dyades qui ont travaillé sur le même album. Leur demander de s'accorder en vue d'une présentation commune du résultat de leurs réflexions.**



Point d'attention || Faire désigner un porte-parole par groupe (modalité au choix : vote, désignation, volontariat).

- **Procéder aux présentations des différents groupes.**
- À l'issue des présentations, demander aux élèves de **repérer les similitudes/les différences dans les situations de coopération vécues par les poules**.



Consigne || « Oralement, relevez les similitudes/les différences dans les situations de coopération vécues par les poules dans les trois albums. »

- Discuter collectivement et **statuer avec la classe sur le fait que les albums montrent tous les trois :**
 - **qu'il n'est pas toujours facile de coopérer** (certain(e)s poule(s)/coq(s) font les chef(fe)s, ils/elles perdent de vue l'objectif commun, ils/elles se posent des questions inutiles pour atteindre l'objectif visé, ils/elles se disputent pour avoir raison, ils/elles veulent que chacun(e) fasse exactement la même chose (égalité parfaite)...; ;
 - **que certains comportements permettent de dépasser les difficultés/de reprendre la coopération** (prendre le temps de discuter, oser dire que cela ne fonctionne pas, faire appel à la créativité/innover, repenser la stratégie/l'organisation).



Expliciter || Rendre visible pour tou(te)s que des situations semblables (les poules s'unissent pour coopérer face à un problème à gérer) ne sont pas traitées de la même manière (les difficultés rencontrées pour coopérer sont différentes et les solutions apportées face à ces difficultés le sont tout autant).



Trace || Noter au tableau les similitudes et les différences relevées par les élèves, en trace collective visible pour tou(te)s les élèves. Faire noter le statut au cahier de l'élève, en guise de trace individuelle.

- Pour poursuivre la problématisation, **engager une discussion à partir des questions suivantes**.
 - À votre avis, est-ce toujours facile de coopérer ? Expliquez.
 - À votre avis, est-ce toujours agréable de coopérer ? Expliquez.
 - À votre avis, est-ce toujours plus efficace de coopérer que d'agir seul(e) ? Pourquoi ? Dans quel(s) cas ?
 - À votre avis, peut-on parfois préférer agir seul(e) que coopérer ? Pourquoi ? Expliquez.



Point d'attention || En fonction de la dynamique de la classe et du temps disponible, il peut également être intéressant d'aborder la question suivante : « Ne pas avoir envie de coopérer et empêcher les autres de coopérer, est-ce la même chose ? Expliquez. ».

- À l'issue de l'analyse des albums jeunesse et de la discussion, **procéder à la généralisation avec la classe, qui reprend, à minima, les idées suivantes** :
 - **il n'est pas toujours facile de coopérer** (+ exemples de comportements relevés par les élèves) ;
 - **il n'est pas toujours agréable de coopérer** (+ exemples de situations relevées par les élèves) ;
 - **parfois, on peut avoir des raisons de ne pas avoir envie de coopérer/de refuser de coopérer** (+ exemples relevés par les élèves) ;
 - **certains comportements permettent de dépasser les difficultés qu'on peut rencontrer quand on coopère** (+ exemples relevés par les élèves).



Point d'attention || Veiller à faire établir des liens avec les leviers et les difficultés rencontrés lors de l'activité n° 1.



Trace || Faire figurer les éléments de généralisation au cahier de l'élève.



ACTIVITÉ N° 4

MOBILISER LE CONCEPT DE COOPÉRATION

- Proposer aux élèves une affiche « Un mercredi après-midi au parc » reprenant différentes situations de la vie quotidienne (Tableau de ressources, EPC-P5-LIEN 1).



Trace || Prévoir un exemplaire à afficher au tableau et un exemplaire en format A3 par élève.



- Demander aux élèves d'entourer individuellement les situations de coopération et de répondre aux questions.

Consigne || « Sur le document A3 que vous avez reçu, entourez un maximum de situations de coopération que vous repérez. Ensuite, répondez aux questions dans votre cahier de recherches. »

Exemples de questions

- En quoi chaque situation entourée est-elle une situation de coopération ?
 - Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? Expliquez et notez quelques mots-clés pour vous permettre d'échanger en dyades puis avec la classe.
 - En quoi les situations que vous n'avez pas entourées ne sont pas des situations de coopération ?
 - Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? Expliquez et notez quelques mots-clés pour vous permettre d'échanger en dyades puis avec la classe.
- Former des dyades et faire confronter les propositions et les réponses des élèves. Insister sur l'importance de justifier celles-ci.
 - Procéder à la mise en commun en commençant par attirer l'attention des élèves sur trois situations semblables : « récupérer un ballon coincé en hauteur ». Initier une discussion collective via les questions suivantes.

À propos des situations où un(e)/des enfant(s) essaie(nt) de récupérer un ballon

- À votre avis, les enfants ont-ils/elles coopéré dans les trois cas ? Expliquez à l'aide des éléments de l'affiche.
- Qu'est-ce qui est identique entre ces trois situations ? Expliquez.
- Qu'est-ce qui est différent ? Expliquez.
- Combien d'enfants essaient de récupérer le ballon rouge ? Et le bleu ? Et le vert ?
- Jouent-ils/elles tou(te)s un rôle actif dans la récupération du ballon ? Expliquez.
- Les enfants se sont-ils/elles organisé(e)s/ont-ils/elles établi une stratégie ? Expliquez.
- Est-ce le cas dans toutes les situations ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

- Poursuivre la correction collective et **valider les situations de coopération entourées sur l'affiche à partir des critères construits en classe.**
- **Demander aux élèves de formuler**, individuellement, dans leur cahier de recherches, **un exemple d'une situation de coopération tirée de leur quotidien** (à l'école, à la maison, en classe, au cours d'EP&S, dans la cour...) et qui n'a pas encore été évoquée dans le cadre du cours. **Insister sur l'importance de justifier pourquoi il s'agit bien d'une situation de coopération en argumentant à partir des critères construits en classe.**



Consigne || « Formulez au cahier de recherches un exemple de situation de coopération tirée de votre quotidien. Cet exemple doit être original (non encore évoqué dans le cadre du cours). Justifiez par un argument en quoi c'est une situation de coopération, à l'aide des critères établis en classe. »



Point d'attention || Il est possible à ce stade de faire des liens avec les activités vécues dans le cadre du cours d'EP&S (par exemple, les stratégies de coopération quand on a réfléchi à une tactique, aux rôles/postes de chacun(e) dans une équipe, attendus HSC1-1.35 et 1.42).

- **Faire confronter les propositions en dyades** avant la mise en commun. **Faire vérifier par les dyades que les propositions sont argumentées sur base des critères découverts en classe.**



Point d'attention || Veiller à rappeler, si nécessaire, ce qui a été découvert dans la séquence **EPC-P5**
- *Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse*, concernant les arguments et l'argumentation.

- **Faire valider les exemples par l'ensemble de la classe. Insister sur l'importance d'amener des justifications argumentées à partir des critères découverts en classe.**

S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
EPC197	<ul style="list-style-type: none"> Questionnement philosophique – philosophie. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier – exemplifier.
EPC237	<ul style="list-style-type: none"> Autorité – pouvoir. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner – expliciter.
EPC262	<ul style="list-style-type: none"> Autonomie – responsabilité. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier – exemplifier la notion de responsabilité.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC204	<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC209	<ul style="list-style-type: none"> Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
	Contenus I Compétences	Attendus
EPC200	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer un questionnement philosophique. 	<ul style="list-style-type: none"> À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.
EPC207	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC214	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre une position sur des questions de type philosophique liées 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

Travailler les concepts en tensions.

|| p. 34

Conceptualiser par généralisation.

|| p. 35

Problématiser via une DVP.

|| p. 34, p. 41





MISE EN CONTEXTE

Bien que la séquence s'appuie sur un exemple issu de la culture populaire, il est logiquement envisageable que tou(te)s les élèves n'aient pas connaissance des éléments de l'histoire racontée par le film *Spider-man* (2002), ni même des particularités présentées par le héros. L'enseignant(e) doit s'assurer que le contexte dans lequel se situe l'extrait visionné est bien perçu et compris par l'ensemble de la classe.

■ ACTIVITÉ N° 1

SUSCITER LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS VIA UN EXTRAIT DU FILM SPIDER-MAN



Environ 25'

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont visionner une scène du film *Spider-man* de Sam Raimi (2002).**
- **Vérifier que tou(te)s les élèves connaissent le personnage de Spider-man et ses particularités (super-héros, supers pouvoirs, anonymat).**



Point d'attention || Veiller à situer l'extrait dans la totalité de l'histoire : Peter (Spider-man) a découvert qu'il avait des super-pouvoirs. Son oncle est inquiet car Peter s'est battu au lycée, il craint que celui-ci devienne un voyou. Peter ne veut pas parler de ses pouvoirs à son oncle. Plus tard, oncle Ben meurt et Peter décide d'utiliser ses pouvoirs pour faire le bien.

- **Faire visionner l'extrait suivant** : tableau de ressources, EPC-P5-LIEN 2.
- **Questionner les élèves sur le contenu de la vidéo** pour s'assurer qu'ils/elles comprennent tou(te)s le contexte et les enjeux de l'extrait proposé.

Exemples de questions

- Qui sont les personnages dans l'extrait que vous venez de voir ?
 - Pouvez-vous résumer la scène en quelques mots ?
 - Qui peut expliquer ce qui s'est passé avant la scène visionnée ?
 - Pourquoi Oncle Ben est-il inquiet ?
 - Selon Oncle Ben, quels sont les changements qu'il observe chez Peter ? À quoi ces changements seraient-ils liés ?
 - Tous les changements vécus par Peter sont-ils liés à l'adolescence ?
 - Quels sont les autres changements qui interviennent dans la vie de Peter ?
 - Qui peut expliquer ce qui se passe dans la suite de l'histoire ?
- **Proposer une seconde vision de l'extrait si besoin.**

■ ACTIVITÉ N° 2

RECUEILLIR LE QUESTIONNEMENT/LES RÉFLEXIONS/LES RÉACTIONS



Environ 25'

- **Poser la question aux élèves** : « Y a-t-il des choses qui vous questionnent, vous font réagir, vous font réfléchir dans l'extrait que nous avons visionné ? ».
- **Recueillir les réponses des élèves et les classer au tableau en fonction de l'objet sur lequel elles portent.**



Exemples de classement des questions/des réactions/des réflexions possibles des élèves**Réflexions concernant la relation entre les personnages**

Peter n'est pas gentil avec son oncle.
Oncle Ben ne comprend pas ce que vit Peter.
Peter ne devrait pas parler comme ça à son oncle.

...

Questions sur les propos des personnages

Pourquoi Peter ne dit-il pas à son oncle qu'il a des supers-pouvoirs ?
Pourquoi Oncle Ben parle de grand pouvoir alors que Peter ne lui en a pas parlé ?

...

Réactions factuelles ou expressions de préférence

Est-ce qu'on peut voir la suite du film ?
Je préfère les nouveaux Spider-man.
Ça existe aussi en bande dessinée.
J'aime bien Spider-man.

...

- **Expliquer aux élèves que la suite du cours portera sur le concept de pouvoir.**
- **Demander aux élèves de sélectionner les questions/les réactions/les réflexions qui sont en lien avec la notion de pouvoir. Si aucune intervention ne porte sur la question des pouvoirs, poser des questions de relance pour permettre aux élèves de s'exprimer sur ce concept.**

Exemples de questions de relance

- Oncle Ben sait-il que Peter possède des super-pouvoirs ?
- Que dit-il à propos du pouvoir ?
- À votre avis, Peter et Oncle Ben parlent-ils des mêmes pouvoirs ?
Quelles différences existe-t-il entre les deux ?

- **Faire visionner l'extrait suivant (*Spider-man*, Sam Raimi, 2002) : tableau de ressources, EPC-P5-LIEN 3.**



Point d'attention Dans cet extrait, la phrase de l'oncle Ben, « Un grand pouvoir implique une grande responsabilité. » est explicitement mise en lien avec les super-pouvoirs de Peter. La scène permet de mettre les élèves en réflexion sur la problématique qui sera traitée dans l'activité n° 4.



Environ 2x50'

■ ACTIVITÉ N° 3 CONCEPTUALISER LES TERMES DE LA DISCUSSION

► ANALYSER LA PHRASE DE L'ONCLE BEN

- **Rappeler la phrase de l'oncle Ben** « Un grand pouvoir implique une grande responsabilité. » et la noter au tableau. Faire, éventuellement, visionner l'extrait à nouveau.



Expliciter Expliquer aux élèves que, pour bien comprendre une phrase, il faut s'entendre sur les mots utilisés et s'accorder sur une définition commune à la classe avant de pouvoir en discuter tou(te)s ensemble. Il s'agit de conceptualiser pour pouvoir problématiser par la suite via une discussion.



FLSco Vérifier que le terme « responsabilité » n'est pas totalement inconnu des élèves. Le recours à la définition du dictionnaire peut s'avérer utile pour la suite de la séquence.





Différencier || Il est possible d'établir un lien entre la nécessité de définition commune et la chasse aux gestes différenciateurs préconisée par les repères méthodologiques généraux (p. 23). En effet, l'étape de conceptualisation, lorsqu'elle intervient en amont de la problématisation, vise en partie à dissiper tout malentendu éventuel quant à la manière dont chacun(e) pourrait apprêhender les concepts en jeu lors de la discussion.

- **Noter la phrase de l'oncle Ben au tableau.**
- **Par questionnement, amener les élèves à identifier les termes qu'il convient de conceptualiser** pour comprendre ce que signifie la phrase.

Exemples de questions pour guider l'analyse de la phrase

- Quels sont les mots importants dans la phrase ?
- Quel est le verbe qui relie ces deux mots ?
- Que signifie « implique » ?

- **Statuer sur le fait qu'il existe une relation de conséquence entre les deux concepts présents dans la phrase.**
« Peter a des pouvoirs **DONC** il a des responsabilités. »



Expliciter || Veiller à faire apparaître la relation de conséquence exprimée par le DONC. Si besoin, formuler d'autres exemples/contre-exemples qui permettent de rendre visible pour tou(te)s la relation de conséquence.

Exemples

- On annonce de la pluie cet après-midi DONC je prends mon parapluie pour sortir.
- J'ai oublié mes affaires de gym DONC je ne peux pas participer au cours de gym.
- Mon père est arrivé en retard à la gare DONC il a raté son train.



Trace || Faire noter la phrase et le statut au cahier. Faire entourer les concepts. Surligner le « DONC ». >



► CONCEPTUALISER « POUVOIR »

- **Former quatre groupes.**
- **Faire travailler les groupes 1 et 2 sur le champ lexical du mot « pouvoir ».**



Consigne || « Sur une feuille ou au cahier de recherches, notez tous les mots qui vous passent par la tête pour compléter la phrase « Quand je pense au mot pouvoir, je pense à... »

Exemple

- « Quand je pense au mot pouvoir, je pense à...
... héros/héroïne ; roi/reine ; chef(fe) ; droit ; police ; maître ; esclave ; super-pouvoirs ; décider ; punir ; force ; argent ; magie ; peur... »

- **Faire travailler les groupes 3 et 4 sur des exemples et des contre-exemples de l'expression « avoir du pouvoir ».**



Consigne || Sur une feuille, au cahier de recherches, complétez la phrase « Avoir du pouvoir, par exemple, c'est... » et la phrase « Ne pas avoir du pouvoir, par exemple, c'est... »

Exemple

- « Avoir du pouvoir, par exemple, c'est...
... quand les autres font tout ce qu'on veut qu'ils/elles fassent ; décider ; forcer les autres à faire des choses ; avoir tout ce qu'on veut ; être le/la chef(fe) ; faire des choses que les autres ne savent pas faire ; faire obéir les autres ; être riche ; être puissant(e)/fort(e)... »

- « Ne pas avoir du pouvoir, c'est...
... ne rien pouvoir faire ; être obligé(e) d'obéir ; être obligé(e) de faire des trucs pas cools être faible ; être pauvre ; ... »
- **Afficher les productions au tableau et en discuter le contenu par questionnement.**



Point d'attention || Afin de mettre les élèves en réflexion sur leurs propres affirmations, l'enseignant(e) peut reformuler celles-ci sous forme interrogative pour questionner la permanence de ces affirmations et amener les élèves à nuancer/affiner leur réflexion (« Quand vous dites que..., est-ce toujours le cas ? Est-ce le cas partout ? Est-ce le cas pour tout le monde ? »).

Exemples de questions

- Tout le monde a-t-il du pouvoir ? Sur quoi ? Dans quelle(s) situation(s) ?
- Comment s'exerce ce pouvoir ?
- Quand peut-on dire qu'on a du pouvoir ? Comment cela se manifeste-t-il ?
- Certaines personnes ont-elles plus de pouvoir que d'autres ? Pour quelles raisons ?

- **Généraliser les éléments de la réflexion menée par les groupes et le résultat du questionnement ci-dessus. Veiller à faire apparaître, à minima, la distinction pouvoir/possibilité/permission (je peux = j'ai le droit de...) et pouvoir/capacité/potentiel (je peux = je suis capable de...).**



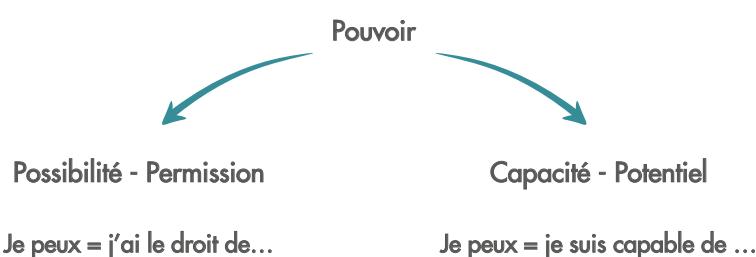
Point d'attention || Lors de cette étape, il est possible d'établir un lien entre la généralisation du concept et les éléments mis en évidence dans la séquence EPC-P4 - *Comprendre les principes de la démocratie en questionnant le concept de pouvoir*.

- **Réaliser une trace collective de cette généralisation sous forme de carte mentale en y intégrant les exemples donnés par les élèves.**



Trace || Prévoir une copie de cette trace au cahier.

Exemple de trace



► CONCEPTUALISER « RESPONSABILITÉ »



Point d'attention || Veiller à rappeler les premiers éléments de définition du mot « responsabilité » établis au début de l'activité.

- **Reformer les mêmes groupes que précédemment.** Afin que chaque élève travaille les deux techniques de conceptualisation, **veiller à inverser les tâches attribuées aux groupes.**
- **Faire travailler les groupes 3 et 4 sur le champ lexical du mot « responsabilité ».**



Consigne || « Sur une feuille ou au cahier de recherches, notez tous les mots qui vous passent par la tête pour compléter la phrase « Quand je pense au mot « responsabilité », je pense à... ». »

Exemple

- « Quand je pense au mot pouvoir, je pense à...
... droit; devoir; pouvoir; chef(fe); délégué(e) de classe; vote; décider; charges... »

- **Faire travailler les groupes 1 et 2 sur des exemples et des contre-exemples de l'expression « avoir des responsabilités ».**



Consigne || « Sur une feuille, au cahier de recherches, complétez la phrase « Avoir des responsabilités, par exemple, c'est... » et la phrase « Ne pas avoir de responsabilités, par exemple, c'est... ». »

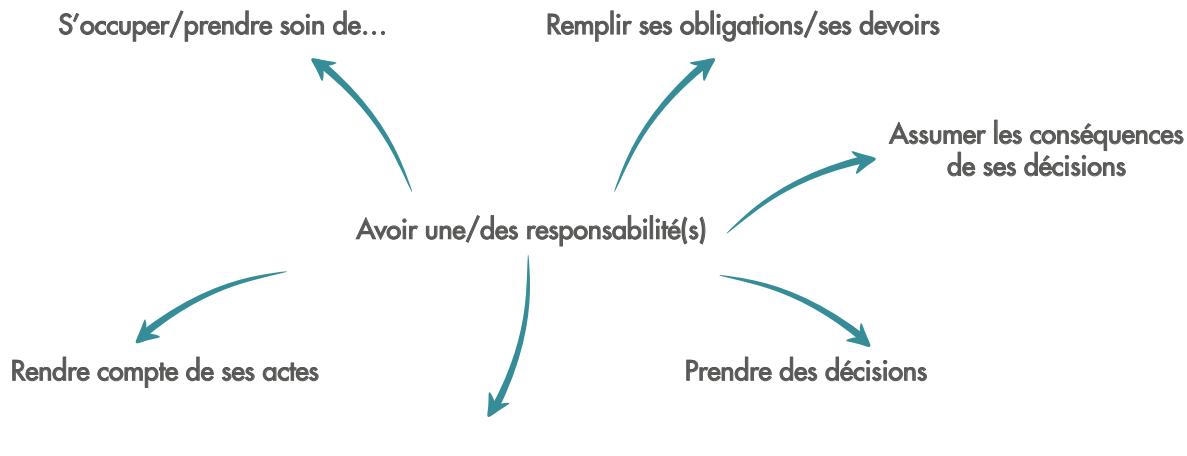
Exemple

- « Avoir des responsabilités, par exemple, c'est...
être responsable de quelque chose/de quelqu'un(e)/d'un animal; avoir des devoirs; devoir faire des choses; être obligé(e) de faire des choses/des corvées/des charges;
se comporter comme un(e) grand(e), un(e) adulte; ne pas pouvoir faire n'importe quoi/
des bêtises; assumer les conséquences de ce que je fais, de ce que je dis... »
- « Ne pas avoir de responsabilités, c'est...
... pouvoir faire tout ce qu'on veut/pouvoir faire des bêtises; ne pas être
obligé(e) de faire des choses qu'on ne veut pas; avoir la paix; ne pas être
responsable des choses qu'on fait; se comporter comme un bébé... »

- **Afficher les productions au tableau et en discuter le contenu par questionnement pour problématiser davantage.**
 - Quand vous dites que..., est-ce toujours le cas ?
 - Est-ce le cas partout ?
 - Est-ce le cas pour tout le monde ?
 - À votre avis, le fait d'être masqué(e) change-t-il quelque chose ? Expliquez.
- **Généraliser** les éléments de la réflexion menée par les groupes et par le résultat du questionnement. Veiller à faire verbaliser par les élèves un lien entre la notion de responsabilité et la notion d'obligation (s'occuper de, rendre des comptes par rapport à ses actions, remplir ses devoirs, prendre des décisions, assumer les conséquences de ses décisions...).
- **Réaliser une trace collective de cette généralisation en y intégrant les exemples donnés par les élèves, par exemple sous forme de corolle conceptuelle.**



Trace || Prévoir une copie de cette trace au cahier.

Exemple de trace : une corolle conceptuelle

ACTIVITÉ N° 4

PROBLÉMATISER VIA UNE DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE



Expliciter || Veiller à expliciter aux élèves que la phase de conceptualisation va leur permettre de problématiser, c'est-à-dire de questionner les deux concepts « pouvoir » et « responsabilité » dans une même question.

- **Formuler la problématique et l'inscrire au tableau** : « À votre avis, avoir du pouvoir implique-t-il d'avoir des responsabilités ? ».
- **Demandez aux élèves s'il s'agit d'une question de type philosophique.**
- **Faire rappeler par les élèves les critères qui permettent de dire d'une question qu'elle est de type philosophique.**



Point d'attention || Les critères ont été établis lors de la séquence EPC-P4 - *À partir d'un texte narratif, dégager les caractéristiques d'une question de type philosophique*. Au besoin, permettre aux élèves de se référer à la trace collective réalisée lors de cette séquence (en activité n° 2).

- **Au cahier de recherches, demander aux élèves d'établir individuellement si la problématique affichée au tableau remplit bien les critères d'une question de type philosophique.**



Consigne || « Au cahier de recherches, en justifiant à partir des critères que nous avons listés en 4^e année, dites si la problématique affichée au tableau est ou n'est pas une question de type philosophique. »

- **En dyades, faire confronter et discuter les réponses.**



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.

- **Statuer collectivement** sur le fait que la problématique remplit les quatre critères de la question de type philosophique.
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont préparer la discussion individuellement.**



Différencier || La discussion à visée philosophique est un dispositif qui repose sur la prise de parole et l'oralité. En ce sens, elle est potentiellement différenciatrice. Afin d'en minimiser les effets différenciateurs, veiller à prévoir un moment de réflexion individuel au cahier de recherches.

- **Demandez aux élèves de formuler individuellement, par écrit, leur position ainsi que deux arguments en faveur de cette position et deux exemples pour illustrer leurs arguments.**



Consigne || « Au cahier de recherches, répondez par oui ou non à la problématique posée. Formulez deux arguments pour expliquer votre position et deux exemples ou contre-exemples pour illustrer vos arguments. »

- En dyades, **faire vérifier que les productions sont bien des arguments et des exemples.**



Différencier || Veiller à s'assurer que la distinction entre « argument » et « exemple » est bien acquise par tou(te)s les élèves. Procéder à une courte évaluation si nécessaire.

► LANCER LA DISCUSSION

- Sur la base de la préparation, **engager la discussion** à propos de la problématique.



Explicitier || Durant la discussion, veiller à faire apparaître à tou(te)s que, lorsqu'un argument est énoncé par un(e) élève, cet argument est bien en lien avec les éléments de la discussion. Faire la même chose pour les exemples/contre-exemples et les liens qu'ils doivent entretenir avec les arguments énoncés.

- Afin de mettre la classe en réflexion sur les arguments et les exemples/contre-exemples énoncés, questionner ceux-ci** pour permettre de nuancer et d'affiner les éléments de la discussion.

Exemples de questions

- Tout le monde est-il d'accord avec ce que dit X ?
- Ce que dit Y est-il toujours vrai ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des élèves qui ne pensent pas comme Z ? Pourquoi ?
- ...

- Au terme de la discussion, statuer sur le lien établi entre pouvoir et responsabilité.**

- Faire reformuler oralement les idées principales de la discussion.**



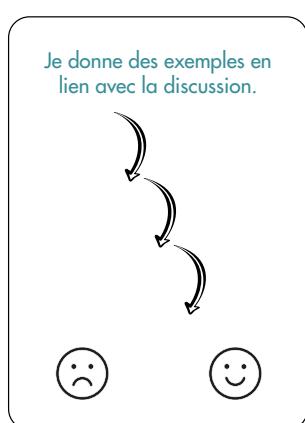
Différencier || Lors de cette étape, veiller à ne pas systématiquement solliciter les élèves plus fragiles pour les tâches moins complexes (telles que donner des exemples) et les moins fragiles sur les tâches plus complexes (telles que citer des arguments, reformuler ou synthétiser ce qui a été dit). Il est nécessaire que tou(te)s les élèves travaillent les mêmes démarches et les mêmes apprentissages.

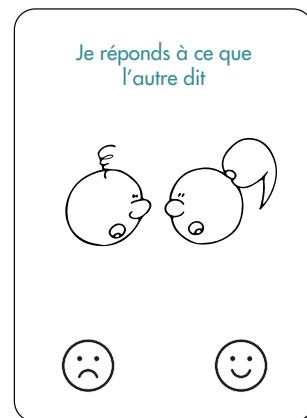
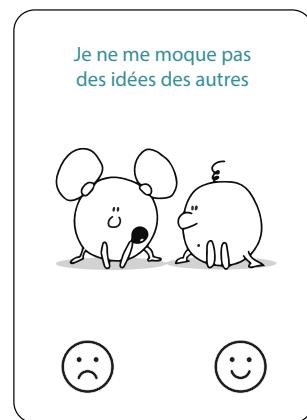
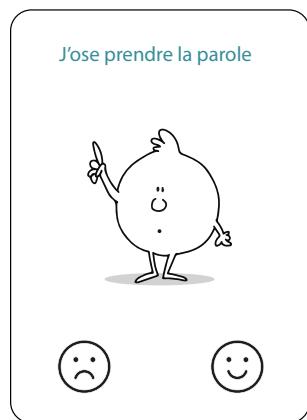


Trace || Garder une trace des éléments de la discussion, des arguments et des exemples énoncés.

► ÉVALUER LA DISCUSSION

- Effectuer un retour réflexif collectif sur le dispositif de discussion en faisant verbaliser** le vécu des élèves (prise de parole, écoute, respect de l'avis de chacun(e)...). Ce retour peut se réaliser à l'aide des cartes proposées ci-dessous. Cette modalité d'autoévaluation est connue des élèves qui ont déjà utilisé ce type de cartes auparavant (EPC-P1 - *À partir de la tension « mensonge/vérité », assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai*; EPC-P3 - *Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective*).
- Engager les élèves dans une autoévaluation formative portant sur les savoir-faire philosophiques liés à la pratique de la discussion** (voir EPC-P3 - *Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective*).





Point d'attention || La discussion et le débat ayant déjà fait l'objet d'une autoévaluation, veiller à attirer l'attention de chaque élève sur le point/la carte qu'il/elle avait choisi d'améliorer lors des débats et discussions ultérieurs.

■ ACTIVITÉ N° 5 APPROPRIATION

- **Faire évoquer les activités précédentes**, les statuts et généralisations réalisés.
- Au cahier de recherches, **demander aux élèves de reformuler et d'expliquer individuellement avec leurs propres mots la phrase « Un grand pouvoir implique une grande responsabilité. »**



Consigne || « Au cahier de recherches, reformulez et expliquez avec vos propres mots la phrase de l'Oncle Ben : « Un grand pouvoir implique une grande responsabilité. »

- **Vérifier que le lien entre les deux notions et la relation de conséquence apparaît bien dans les productions.**
- **Demander aux élèves d'imaginer individuellement qu'ils/elles possèdent un super-pouvoir et de déterminer les responsabilités que ces super-pouvoirs impliqueraient en tant que citoyen(ne), dans la famille, à la maison, dans le quartier, à l'école...**



Consigne || « Imaginez-vous en super-héros/héroïne. Quel super-pouvoir auriez-vous ? Qu'en feriez-vous en tant que citoyen(ne) ? Dans votre famille ? À l'école ? Dans votre quartier ? Quelles responsabilités ce super-pouvoir impliquerait-il ? Expliquez. Ensuite, dessinez-vous en super-héros/héroïne. »

Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenus I Savoirs		Attendus
EPC273	<ul style="list-style-type: none"> Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner-expliciter.
EPC297	<ul style="list-style-type: none"> Pluralité. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC276	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des erreurs de raisonnement. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des erreurs de raisonnement (lien de causalité, pensée magique, sophisme...).
EPC277	<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.
EPC280	<ul style="list-style-type: none"> Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC278	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC285	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre une position sur des questions de type philosophique liées 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
Problématiser pour conceptualiser.	pp. 34-35
Rendre explicites les notions du Référentiel lors de la conceptualisation.	p.31, pp. 34-35
Constituer une trace collective et individuelle.	p. 36





MISE EN CONTEXTE

Cette séquence s'inscrit dans la continuité de la séquence EPC-P3 - *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.*

Bien que la notion de croyance (ce que je crois) ne figure pas dans les attendus de P5/P6, une activité propose à l'enseignant(e) d'intégrer cette distinction supplémentaire à « ce que je sais » et « ce que je pense » afin de familiariser les élèves avec le terme « croyance » qui intervient dans la séquence [EPC-P6 - Identifier et exemplifier des critères pour reconnaître la manifestation d'une religion](#).

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LA RÉFLEXION ET RECUEILLIR LES PRÉCONCEPTIONS



- Afficher au tableau l'illustration suivante (Tableau de ressources, EPC-P6-LIEN 4).



Point d'attention || Le dialogue entre les personnages présente des registres de discours à propos d'un même sujet : un savoir, un raisonnement et une croyance. À ce stade, l'intention est de placer les élèves en présence de ces discours pour susciter et recueillir leur questionnement et leur réflexion. Ce support sera réutilisé en activité n° 4, cette fois pour faire identifier les trois registres par les élèves.

- Au cahier de recherches, demander aux élèves d'**observer l'illustration puis de se questionner individuellement sur le document.**



Consigne || « Observez l'illustration et répondez aux questions suivantes.

- Y a-t-il des choses qui vous questionnent dans cette illustration ?
- Êtes-vous d'accord avec un(e) ou plusieurs personnages ?
- Lequel (laquelle)/lesquel(le)s ? Expliquez.
- Êtes-vous en désaccord avec un(e) ou plusieurs personnages ?
- Lequel (laquelle)/Lesquel(le)s ? Expliquez. »

- Faire confronter et discuter les réponses en dyades.**
- Effectuer une mise en commun et garder une trace des justifications proposées par les élèves.**

**ACTIVITÉ N° 2****DISTINGUER CE QUE L'ON SAIT DES FAITS ET CE QUE L'ON EN PENSE
À PARTIR D'UNE ENQUÊTE POLICIÈRE**

Point d'attention || Par souci de cohérence de la démarche et pour renconter les notions travaillées de manière complète et détaillée, cette séquence se base sur une enquête policière inédite. Il est toutefois possible pour l'enseignant(e) de transférer (moyennant quelques éventuelles adaptations) la démarche utilisée à d'autres supports : roman policier (« Les enquêtes de l'Inspecteur Lafouine », « Les enquêtes d'Anatole Bristol »...), jeu de société, épisode de séries policières...



Environ 25'

► RELEVER DES FAITS VIA UNE ENQUÊTE POLICIÈRE

- **Distribuer quatre documents aux élèves** : un texte, un plan et deux témoignages (voir fiches en annexes, pp. 104 à 106).
- **Expliquer qu'il s'agit d'une enquête et qu'ils/elles vont devoir trouver le ou la coupable d'un vol.**
- **Préciser que les voisin(e)s ne mentent pas dans leurs témoignages et que leurs déclarations ont été vérifiées.**

**Points d'attention** ||

- Il est primordial de faire cette mise au point concernant les témoignages afin que les élèves puissent établir une série de faits à partir des déclarations des voisin(e)s.
- Sur la base du récit et des témoignages, aucun élément ne permet d'affirmer clairement qui est le/la coupable du vol. De la même manière, chaque personnage a des éléments qui l'accablent. L'objectif de l'activité n'est pas de résoudre l'énigme. Il s'agit de faire recenser des faits dans le récit et les témoignages, ensuite de produire un raisonnement à partir de ces faits. En outre, il faut faire apparaître explicitement toute cette démarche.



Consigne || « Vous êtes dans la peau d'un(e) inspecteur(rice) de police. Voici quatre documents : le récit de la visite à la victime, un plan des lieux et les témoignages des voisin(e)s de la victime. Prenez connaissance de ces documents, lisez-les attentivement, plusieurs fois si nécessaire. »



Point d'attention || Les documents présentent un nombre important d'informations. Veiller à laisser un temps suffisant aux élèves pour en prendre connaissance.

- Au cahier de recherches, **demander aux élèves de noter individuellement le nom de la personne qu'ils/elles pensent coupable et de justifier leur réponse.**
- **Faire comparer les réponses et les justifications en dyades.**
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles reviendront sur ces réponses à la fin de la séquence.**



Environ 50'

► DISTINGUER CE QUE L'ON SAIT, CE QUI RELÈVE DES FAITS

- **Effectuer un rappel de ce qu'est un fait** à partir de la séquence EPC-P3 - *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.*





Évaluer || Réaliser une rapide évaluation pour s'assurer que la notion de fait est bien acquise pour tou(te)s les élèves.

- **Distribuer le tableau suivant et demander aux élèves de le compléter individuellement.**



Consigne || «À partir des documents, complétez le tableau et établissez ainsi la liste des faits, ce que vous savez à propos des éléments du tableau.»

Quels sont les faits ? Ce que je sais à propos de...

Élisabeth Morteau

L'objet volé

La maison d'Élisabeth Morteau

Carole Glass

Victor Da Costa

- **En dyades, comparer les tableaux et discuter des réponses.**
- **Former cinq groupes et attribuer à chaque groupe un élément du tableau.** Un groupe d'élèves travaille donc sur « Élisabeth Morteau », un autre sur « l'objet volé » et ainsi de suite pour les cinq éléments.
- **Demander à chaque groupe de s'accorder pour présenter les faits concernant l'élément qui leur est attribué.**
- **Effectuer une mise en commun et une correction collective** des tableaux présentés par chaque groupe.
- **Questionner collectivement les affirmations** des groupes une à une afin de s'assurer qu'il s'agit bien de faits.

Exemples de questions

- Comment peut-on être certain(e) de cette affirmation ?
- Y a-t-il un ou plusieurs éléments dans les documents qui la confirme(nt) ? Lequel/Lesquels ?
- S'agit-il bien de faits ?

- **Faire confirmer et justifier que chaque fait énoncé figure explicitement dans les documents présentés.**



Trace || Une fois les faits établis, distribuer une copie du tableau corrigé à chaque élève ou faire noter la correction dans un tableau vierge.

Exemple de tableau corrigé

Quels sont les faits ? Ce que je sais à propos de...

Élisabeth Morteau

Elle habite au 18, rue du Mystère.
 On ne connaît pas son âge exact.
 Elle prend le thé avec Victor Da Costa.
 Elle était en possession de l'œuf.
 Elle dit que des voleurs sont entrés en brisant la fenêtre.
(Et/ou toute autre affirmation exacte formulée de cette manière)

L'objet volé

C'est un œuf en albâtre.
 Il se trouvait dans le tombeau de Néfertiti.
 Il a appartenu au grand-père de Mme Morteau.
 Il se trouvait dans la bibliothèque quand il a été volé.
 Il est assuré contre le vol.
(Et/ou toute autre affirmation exacte formulée de cette manière).

La maison d'Élisabeth Morteau

Le hall est grand.
 Les plafonds sont hauts, avec des moulures.
 Il y a de la moquette dans les couloirs et des œuvres d'art aux murs.
 La pièce où se trouvait l'objet possède une fenêtre.
 Cette fenêtre donne sur le jardin.
 La fenêtre est brisée.
 Les murs de cette pièce sont couverts de livres.
 On y accède par une lourde porte en bois.
(Et/ou toute autre affirmation exacte formulée de cette manière).

Victor Da Costa

Il habite au 20, rue du Mystère.
 Il a 62 ans.
 Il est retraité.
 Il déménage dans le Sud de la France.
 Il a les clés de la maison d'Élisabeth Morteau.
 Il prend le thé avec Mme Morteau tous les mardis.
 Il possède des perroquets.
(Et/ou toute autre affirmation exacte formulée de cette manière).

Carole Glass

Elle habite au 16, rue du Mystère.
 Elle a 54 ans.
 Elle est professeure de l'art et d'archéologie à l'université.
 Elle n'aime pas Élisabeth Morteau.
 Son chien a fait un trou dans la haie de Mme Morteau.
(Et/ou toute autre affirmation exacte formulée de cette manière)

• Faire émerger par les élèves le statut suivant :

- les faits sont ce dont je peux affirmer l'existence ;
- je peux en faire l'expérience ou en observer la trace dans des documents et des témoignages ;
- ce que je sais des faits est ce dont je peux être certain(e) à leur propos.

Exemple

Fait : la fenêtre donne sur le jardin.

Ce que l'inspecteur(rice) en sait :

- l'inspecteur(rice) le sait parce qu'il/elle s'y est lui-même rendu(e) (expérience vécue) ;
- il/elle le sait parce que cette fenêtre figure sur le plan de la maison (trace dans un document).

- **Au cahier de recherches, demander aux élèves de formuler individuellement un exemple d'un fait à propos de la classe**, d'une chose dont ils/elles peuvent être certain(e)s.
- **Faire confronter et valider les propositions en dyades.**

Exemple

Fait : nous sommes 22 élèves présent(e)s dans la classe aujourd'hui.

Ce que j'en sais :

- je le sais parce que je peux les compter moi-même (expérience vécue) ;
- je le sais parce que je peux le vérifier dans le registre (trace dans un document).

- **Faire figurer ce statut sous le tableau corrigé.**



Environ 50'

DISTINGUER CE QUE L'ON PENSE, CE QU'ON PEUT RAISONNER À PARTIR DES FAITS

- **Rappeler ce qui a été découvert lors des activités précédentes.**
- **Noter les trois affirmations suivantes au tableau.**
 - Élisabeth Morteau est riche.
 - Le/les voleurs sont entré(s) chez Mme Morteau en brisant une fenêtre.
 - Le vol a été commis par l'un(e) des deux voisins.
- Au cahier de recherches, **demander aux élèves d'expliquer individuellement** :
 - **si ces propositions peuvent être présentées comme des faits** ;
 - **s'ils/elles pensent que ces affirmations peuvent être vraies** ;
 - **de justifier leurs réponses**.



Consigne || « À partir des documents que vous possédez (récit, plan, témoignages), ces affirmations peuvent-elles être présentées comme des faits ? Justifiez votre réponse. Ensuite, dites si vous pensez que ces affirmations peuvent être vraies et justifiez vos réponses. »

- **En dyades, faire confronter les réponses et faire discuter des justifications.**
- **Procéder à une mise en commun au tableau. Insister sur les justifications.**

Exemples de justifications

- Il n'est dit nulle part qu'Élisabeth est riche. Ce n'est donc pas une chose dont on peut être certain(e). Néanmoins, on peut quand même le penser, produire un raisonnement à ce sujet parce qu'il est dit que le hall de sa maison est très grand, qu'elle possède des œuvres d'art et un objet de collection.
- On ne peut pas être certain(e) que le/voleur(euse) est entré(e) par la fenêtre. Néanmoins, on peut quand même le penser, produire un raisonnement à ce sujet puisque la fenêtre est brisée et que des débris de verre ont été trouvés sur les lieux du vol.
- On ne peut pas affirmer que le vol a été commis par l'un ou l'une des deux. On peut penser qu'il s'agit de M. Da Costa car il avait les clés de la maison et a pu dérober l'objet pendant l'absence de Mme Morteau. De plus, des graines pour oiseaux ont été trouvées sur les lieux du vol et M. Da Costa possède des perroquets. On peut également penser que Mme Glass a commis le vol en passant par le trou de la haie et en brisant la fenêtre qui donnait sur le jardin (on le voit sur le plan).



- Faire apparaître et **rendre explicite que ces affirmations sont le fruit d'un raisonnement, d'une pensée qui met en relation des faits entre eux.**

- **Reprendre chaque affirmation et faire apparaître explicitement le passage entre ce que je sais et ce que je pense.**

1. Ce que je sais

- La maison d'Élisabeth Morteau est grande.
- Élisabeth Morteau possède plusieurs œuvres d'art.
- Élisabeth Morteau possède un objet de collection.

Ce que j'en pense → Je pense qu'Élisabeth Morteau pourrait être riche.

2. Ce que je sais

- La fenêtre donne sur le jardin.
- La fenêtre est brisée.
- Les débris de vitres se trouvent à l'intérieur de la pièce dans laquelle se trouvait l'objet.

Ce que j'en pense → Je pense que le/la voleur(se) pourrait avoir brisé la fenêtre pour s'introduire dans la maison.

3. Ce que je sais

- M. Da Costa a les clés de la maison d'Élisabeth Morteau.
- Da Costa a des perroquets.
- Des graines pour oiseaux ont été trouvées sur les lieux du vol.
- Da Costa quitte le pays pour s'installer à l'étranger.

Ce que j'en pense → Je pense que Da Costa pourrait avoir volé l'œuf.



Expliciter || S'assurer que tou(te)s les élèves ont bien compris l'articulation entre le(s) fait(s) et le raisonnement. Insister sur l'importance de l'utilisation du conditionnel dans la formulation pour renforcer l'idée que ce que l'on pense n'est pas un fait et ne peut pas être considéré comme une certitude.



FLSco || Attirer l'attention des élèves sur le fait qu'utiliser l'indicatif présent ou le conditionnel présent pour exprimer une idée a des répercussions importantes sur le sens de la phrase. Une même idée renvoie à une certitude, à un fait avéré si elle est exprimée à l'indicatif présent tandis qu'elle renvoie à une possibilité, quelque chose d'incertain, qui ne se produira peut-être pas, si elle est exprimée au conditionnel présent. Rendre visible pour les élèves que le conditionnel est souvent accompagné d'un début de phrase commençant par « Si » mais que ce n'est pas toujours le cas. Parfois le doute/l'incertitude n'est pas explicite/pas formulé(e) clairement. Néanmoins, l'utilisation du conditionnel renvoie systématiquement à cette incertitude/ce doute.

Exemple

- Je peux venir demain chez toi. → Sous-entendu : j'en suis déjà certain(e)/j'en ai déjà l'autorisation.
- Je pourrais venir demain chez toi. → Sous-entendu : je n'en suis pas encore certain(e)/j'en aurai peut-être l'autorisation.



Trace || Faire figurer une trace de ces raisonnements au cahier de l'élève.

- **Statuer qu'une pensée est un raisonnement effectué à partir d'un ou plusieurs faits.**



Points d'attention ||

- Dans le cadre d'une enquête, on peut aussi parler de déduction, d'interprétation ou de supposition. Il n'est cependant pas nécessaire d'établir cette nuance avec les élèves.
- Lorsque cette pensée ne s'appuie ni sur un raisonnement mathématique, ni sur des faits scientifiques, on parle d'opinion. Ce point est développé dans la séquence *EPC-P5 - Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse*.



Trace || Faire figurer ce statut au cahier de l'élève.

- Afin de permettre aux élèves de mobiliser ce qui vient d'être installé, leur **demander de produire individuellement un raisonnement, une pensée à partir d'une série de faits concernant Élisabeth Morteau**.



Consigne || «À partir des faits du tableau concernant Élisabeth Morteau, élaborez une pensée, un raisonnement qui établirait Élisabeth Morteau comme coupable du vol de l'œuf.»

Exemple

Ce que je sais

- Élisabeth Morteau avait des problèmes d'argent.
- L'œuf valait beaucoup d'argent chez les collectionneur(se)s.
- L'objet était assuré contre le vol et Élisabeth sera remboursée.

Ce que je pense → Élisabeth Morteau pourrait avoir revendu l'objet et pourrait faire croire à un vol pour toucher l'argent de l'assurance.

- **Faire confronter les raisonnements en dyades.**
- **Procéder à une mise en commun/correction collective.**
- **Généraliser à propos des faits :**
 - je peux en montrer, en affirmer, en prouver l'existence ;
 - ce que j'en sais est ce dont je peux être certain(e) ;
 - ce que j'en pense est le raisonnement que je peux faire à partir de ces faits.



Trace || Faire figurer cette généralisation au cahier de l'élève et dans une trace collective.

- **Demander aux élèves de revenir sur le moment où il leur a été demandé de désigner un(e) coupable** (au début de l'activité n° 2) **et faire vérifier que leurs justifications s'appuyaient bien sur un raisonnement à partir de faits.** Faire corriger si nécessaire.



Différencier || Cette dernière étape permet à l'enseignant(e) de s'assurer que tou(te)s les élèves ont atteint les attendus visés par la séquence et, si nécessaire, de mettre en place un dispositif de soutien.

■ ACTIVITÉ N° 3

IDENTIFIER CE QUI RELÈVE DES CROYANCES, LES DISTINGUER DE CE QUE JE SAIS ET DE CE QUE JE PENSE



Environ 25'

- **Expliquer aux élèves que d'autres témoignages ont été relevés lors de l'enquête mais que ceux-ci n'ont pas été retenus.**
- **Distribuer ou afficher les deux témoignages suivants.**

Wanda F. Garagiste.

«Ce que je crois, c'est que cet œuf est maudit. C'est pour cela que Mme Morteau s'en est débarrassée. On dit que les objets qui proviennent des tombeaux égyptiens portent malheur. En tout cas, je n'aimerais pas être à la place de celui ou celle qui l'a volé...»

Basile C. Marchand de journaux.

«Mme Morteau ? Il me semble qu'elle est née fin janvier, non ? Dans le journal, il était écrit dans l'horoscope que les Verseaux devaient se méfier de leurs voisins. Je crois que c'est l'un des deux qui a fait le coup !»



- En dyades, **demandez aux élèves de lire les témoignages et de dire pourquoi ceux-ci n'ont pas été retenus.**



Consigne || « Lisez attentivement ces deux témoignages à propos du vol. À votre avis, pour quelles raisons ne sont-ils pas considérés comme valables dans le cadre de l'enquête ? »

- Procéder à une mise en commun et discuter des justifications** via les questions suivantes.

- Y a-t-il des choses qui vous questionnent dans ces deux témoignages ?
- À votre avis, pour quelles raisons n'ont-ils pas été retenus par la police ?
- Présentent-ils des faits ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?
- De quoi peut-on être certain(e) ? Que peut-on savoir de ces témoignages ?
- Quel(le) mot ou expression est utilisé(e) dans les deux témoignages ?
- Que croit Wanda ?
- Que croit Basile ?
- Est-ce que tout le monde partage la croyance de Wanda ?
- Est-ce que tout le monde partage la croyance de Basile ?
- Est-ce que dire « je crois » signifie la même chose que dire « je sais » ? Pourquoi ?
- Est-ce que dire « je crois » signifie la même chose que dire « je pense » ? Pourquoi ?

- Pour donner suite au questionnement, amener les élèves à **statuer : ces deux témoignages n'ont pas été retenus car ils ne se basent pas sur des faits, ce sont des expressions de croyances. Or les croyances relèvent de ce que l'on choisit de croire ou non sans s'appuyer sur des faits. Ces croyances peuvent être partagées avec d'autres personnes ou non.**



Trace || Faire figurer ce statut dans le cahier de l'élève.



ACTIVITÉ N° 4

RECONNAITRE LES FAITS, CE QUE L'ON SAIT, CE QUE L'ON PENSE, CE QUE L'ON CROIT



Environ 25'

- Faire évoquer les découvertes des activités précédentes.
- Distribuer l'illustration de l'activité n° 1.**
- Au cahier de recherches, **demandez aux élèves de lire et de se questionner individuellement sur les affirmations des trois personnages.**



Consigne || « À la suite de ce que nous avons découvert précédemment, observez à nouveau l'illustration de l'activité n° 1 et répondez aux questions suivantes.

- Y a-t-il des choses qui vous questionnent dans la formulation de ces affirmations ?
- Lesquelles ?
- Si vous pouviez les reformuler, comment feriez-vous ? »

- Faire confronter les réponses en dyades.**

- Procéder à la mise en commun et **s'accorder sur le statut suivant :**
 - le personnage 1 croit que s'il croise les doigts toute la nuit, la neige ne fondera pas. Il ne s'appuie pas sur un savoir ou un raisonnement mais sur ce qu'il choisit de croire ;
 - le personnage 2 s'appuie sur des faits, des choses dont on peut être certain(e)s : la neige ne fond pas quand la température est en-dessous de zéro degré Celsius ;
 - le personnage 3 formule un raisonnement à partir des faits suivants : si on met un manteau au bonhomme de neige, on maintient sa température et donc on évite qu'il fonde.





Point d'attention || Veiller à expliquer aux élèves que le raisonnement consistant à mettre un manteau au bonhomme est exact (le manteau permet de maintenir la température de la neige).



Expliquer || Faire observer aux élèves que, dans la vie de tous les jours, on utilise parfois les expressions «je sais», «je pense» et «je crois» de manière erronée. Par exemple, lorsqu'on dit «Je crois que la réponse à mon calcul est juste», il ne s'agit pas d'une chose que l'on croit mais que l'on pense après avoir raisonné.

- À partir de ce statut, **faire reformuler collectivement les affirmations** :

- Personnage 1 → **Je crois que** si je croise les doigts toute la nuit, le bonhomme de neige ne fondra pas.
- Personnage 2 → **Je sais que** quand la température reste en-dessous de zéro degré, la neige ne fond pas.
- Personnage 3 → **Je pense que** si on lui met un manteau, ça conservera la température de la neige et le bonhomme ne fondra pas.



Trace || Faire figurer le statut et les reformulations dans le cahier de l'élève.



Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois

Tu arrives sur les lieux du crime...

Il est 19 h 16, la pluie tombe à verse sur le macadam de la rue du Mystère quand tu t'arrêtes devant le numéro 18. Tu vérifies l'adresse dans ton carnet avant de pousser sur le bouton de la sonnette indiquant « Morteau Élisabeth ».

— Oui ? demande une voix dans l'interphone.

Tu te présentes, précises que tu es inspecteur(rice) de police. La lourde porte s'ouvre avec un bruit métallique.

— Vous voilà enfin, t'accueille une dame d'un certain âge. Vous en avez mis du temps !

Soixante-cinq, peut-être septante ans. Tailleur strict, coiffure impeccable, maquillage discret.

— Vous êtes bien jeune pour être dans la police, te dit-elle avant de s'effacer pour te laisser pénétrer à l'intérieur.

Tu constates que le hall d'entrée est pratiquement aussi grand que ton propre appartement. Les plafonds, d'une hauteur impressionnante, sont ornés de moulures. En suivant Élisabeth Morteau à travers les couloirs, dont le sol est tapissé d'une moquette épaisse, tu jettes un coup d'œil aux œuvres d'art suspendues aux murs.

— C'est ici, déclare-t-elle en ouvrant une lourde porte en chêne.

D'un mouvement de la main, elle te désigne une pièce de taille moyenne dont les murs sont couverts de livres. Face à la porte, tu remarques une fenêtre brisée qui donne sur le jardin.

— Vous voyez ? Ils sont entrés par là. Je n'ai touché à rien, explique Élisabeth Morteau en pointant son index vers les débris de vitres qui jonchent le sol.

— C'est là que se trouvait l'objet volé ? demandes-tu en indiquant le promontoire vide qui se trouve à côté de la fenêtre.

— Oui, confirme Morteau, l'œuf y était exposé. C'est une pièce de collection. Il n'en existe que trois dans le monde. Mon grand-père en avait fait l'acquisition juste avant la guerre mais je ne l'ai récupéré que très récemment.

Au pied du promontoire, tu remarques la présence de petites traces noires sur le sol. Au départ, tu penses à des traces de terre mais en t'approchant, tu constates qu'il s'agit plutôt de graines.

— Bien, dis-tu avec autorité, je vais demander à mes collègues de la police scientifique d'intervenir. D'ici-là, plus personne ne pénètre dans cette pièce !

© Mathieu Pierlot



Plan que tu as dessiné dans ton carnet

Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois

Témoignage de l'habitante du 16, rue du Mystère

« Je m'appelle Carole Glass, j'ai 54 ans. Je suis professeure d'histoire de l'art et d'archéologie à l'Université Libre de Bruxelles.

Mme Morteau ? Je ne l'aime pas beaucoup. Quand je la croise dans la rue, elle ne dit jamais bonjour. Sous prétexte que son grand-père était un explorateur connu, elle se prend pour la reine d'Angleterre, alors que tout le monde sait que cet homme avait la réputation d'être un voleur...

D'ailleurs, cet œuf n'aurait jamais dû être en sa possession.

C'est un objet sacré, vous savez ? Il n'a rien à faire dans une vitrine ou exposé dans l'appartement de qui que ce soit. La place de cet œuf est en Egypte, dans un musée. Certainement pas ici en Belgique !

Morteau répète à qui veut l'entendre que l'œuf provient de la tombe de Néfertiti, la fameuse grande reine égyptienne. On trouvait effectivement ce type d'objets dans les pyramides. Ils étaient le plus souvent taillés dans l'albâtre. Beaucoup de ces objets ont été pillés par des explorateurs. Comme le grand-père Morteau si vous voyez ce que je veux dire...

Le plus dramatique dans tout ça, c'est que maintenant que l'objet a été volé, on ne le retrouvera probablement jamais. J'imagine que ça doit valoir une fortune chez les collectionneurs !

Enfin, au moins, avec tout ça, elle va me laisser tranquille quelque temps avec le trou que mon chien a fait dans la haie de son jardin... »

© Mathieu Pierlot



Témoignage de l'habitant du 20, rue du Mystère

« Mon nom est Victor Da Costa, j'ai 62 ans. Je suis récemment retraité. Les caisses de déménagement dans l'entrée ? Oh, c'est parce que je pars demain m'installer dans le Sud de la France. J'aime la chaleur, voyez-vous.

Élisabeth ? Une femme exceptionnelle. Je la connais depuis des années. Nous prenons le thé tous les mardis après-midi. J'ai même la clé de sa maison pour arroser ses plantes quand elle s'absente. J'ai d'ailleurs eu la chance d'admirer l'œuf avant qu'il ne soit volé. Quelle tragédie, n'est-ce pas ?

Encore dernièrement, je lui avais conseillé de placer cet œuf dans un coffre à la banque. C'est un objet bien trop précieux pour être laissé dans une pièce sans alarme. Surtout lorsque cette pièce donne sur son jardin.

Elle m'avait répondu que sa maison était un endroit parfaitement sûr et qu'il était impossible d'y pénétrer de l'extérieur. Elle aurait dû faire plus attention mais je crois qu'elle était perturbée ces derniers temps. Je n'aime pas parler sur les gens mais je dois vous dire qu'elle a perdu beaucoup d'argent avec la crise...

Heureusement que l'objet était assuré, elle pourra bientôt être remboursée...

Pardonnez-moi mais je dois vous laisser, je dois aller nourrir mes perroquets et j'ai encore beaucoup à faire avant mon départ. »



© Mathieu Pierlot

Identifier et exemplifier des critères pour reconnaître la manifestation d'une religion



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenu I Savoir		Attendu
EPC300		<ul style="list-style-type: none"> Religion. <ul style="list-style-type: none"> Identifier-exemplifier.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC275		<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.
EPC280		<ul style="list-style-type: none"> Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.
EPC281		<ul style="list-style-type: none"> Se positionner par rapport à une prise de position.
EPC282		<ul style="list-style-type: none"> Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.
EPC283		<ul style="list-style-type: none"> Questionner l'autre pour obtenir des précisions. Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC278		<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée.
EPC285		<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée.
EPC304		<ul style="list-style-type: none"> S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.



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

Conceptualiser par exemplification.	p. 35
Rendre explicites les notions du Référentiel lors de la conceptualisation.	p. 31, pp. 34-35
Réaliser une trace évolutive et collaborative.	p. 36





MISE EN CONTEXTE

Dans cette séquence, l'objectif est de faire identifier les critères et les caractéristiques de la religion/du fait religieux. Afin de garantir la neutralité, ce savoir est abordé comme concept, détaché en temps et en lieux, du vécu personnel des élèves.

Cette séquence s'inscrit dans la continuité des activités développées dans la séquence *EPC-P6 - Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois*. Cette dernière doit donc avoir été abordée en amont.

Le dispositif pédagogique de cette séquence se déploie sur plusieurs séances : la construction du savoir EPC300 et du savoir-faire EPC275 nécessitent cet investissement en temps.

■ ACTIVITÉ N° 1 SUSCITER LE QUESTIONNEMENT ET LES RÉACTIONS



- Afficher la photographie suivante au tableau (en grand format) ou au TBI selon les modalités disponibles en classe.



Point d'attention || Présenter l'image sans la source pour laisser les élèves découvrir qu'il s'agit d'un rite religieux. La référence est donnée par la suite.



© Sergio Pessolano

- Demander aux élèves de décrire et d'expliquer ce qu'ils/elles voient sur cette image.



Consigne || « Observez la photographie. Au cahier de recherches, décrivez ce que vous voyez. »



Différencier || Permettre un temps de réflexion individuel donne l'occasion à tou(te)s les élèves de formuler leurs idées avant de les confronter en dyades.

- Procéder à la mise en commun en dyades. Insister sur les justifications.

- **Procéder à la mise en commun collective des observations et initier une courte discussion à partir des questions suivantes.**
 - De quel type de document s'agit-il ? Quels sont les éléments qui vous permettent de le savoir ?
 - À votre avis, que se passe-t-il sur cette image ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
 - À votre avis, voit-on un(e) enfant ? Un homme ? Une femme ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
 - À votre avis, où peut se dérouler cette scène ? Expliquez.
- Au cours de cette étape, **dévoiler que la photographie montre un homme de la tribu Punu** (Burkina Faso, à situer sur un planisphère) **en train de danser dans un costume lors d'une cérémonie religieuse publique pour rendre hommage aux ancêtres.**



FLSco || Il est nécessaire de s'assurer de la compréhension commune des expressions « rendre hommage », « ancêtres » et « cérémonie ».



Point d'attention || Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails des rites évoqués sur la photographie (au risque de déjà entamer la phase de conceptualisation) mais bien d'étonner les élèves sur la manière dont se manifeste, s'exprime une religion. Si les élèves veulent avoir plus d'informations à ce propos ou posent des questions supplémentaires, leur expliquer qu'ils/elles auront l'occasion d'en savoir plus dans la suite de la séquence.



Trace || Prévoir un exemplaire sourcé de la photographie pour chaque élève, à placer dans leur cahier.

- **Convenir avec les élèves d'une courte description (légende) à indiquer sous la photographie.**

Exemple

« La photographie montre une personne de la tribu Punu en train de danser dans un costume pour rendre hommage aux ancêtres, lors d'une cérémonie religieuse. Il y a des gens qui y assistent. »



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



- Rappeler les découvertes de l'activité n° 1.
- Par questionnement, **recueillir l'étonnement, les réactions des élèves. Insister sur les justifications.**



Consigne || « Au cahier de recherches, répondez aux questions suivantes. Maintenant que vous savez que cet homme participe à une cérémonie religieuse pour rendre hommage à ses ancêtres, cela vous étonne-t-il... »

- qu'il danse ? Pourquoi ?
- qu'il porte un masque ? Pourquoi ?
- qu'il porte un costume ? Pourquoi ?
- qu'il se trouve à l'extérieur ? Pourquoi ?
- que cela se déroule en public ? Pourquoi ?
- par rapport aux pratiques que vous connaissez/côtoyez ? Expliquez. »



Développer || Pour encourager tou(te)s les élèves à s'engager dans la tâche et à justifier leur réponse, il est utile de passer par un moment de réflexion et de préparation individuel au cahier de recherches.

- À partir des informations relevées durant l'activité, **construire un premier statut avec la classe.**

Exemple

« À la suite de nos réflexions et nos discussions à propos de la photographie de la tribu Punu, nous constatons qu'il existe des manières différentes de manifester sa religion.

Certaines manières de manifester sa religion peuvent nous sembler étonnantes car elles sont éloignées de celles que nous côtoyons dans notre vie de tous les jours. »

Trace || Faire noter ce statut à la suite de la trace de l'activité n° 1.



■ ACTIVITÉ N° 3 CONCEPTUALISER LA NOTION DE « RELIGION/FAIT RELIGIEUX »



► EXPLICITER LES OBJECTIFS ET LES ENJEUX DE L'ACTIVITÉ

- **Rappeler le constat de l'activité n° 2 :** il existe différentes manières de manifester sa religion et certaines sont très éloignées des nôtres, peuvent nous étonner. Il est dès lors parfois possible de ne pas identifier que l'on est face à la manifestation d'une religion.
- **Explicitier les finalités d'apprentissage de l'activité** aux élèves : faire émerger des caractéristiques permettant d'identifier que l'on est face à la manifestation d'une religion/d'un fait religieux.



Explicitier || Il est important d'explicitier les enjeux d'apprentissage aux élèves : identifier et exemplifier la notion de religion en découvrant des caractéristiques générales et non en s'intéressant de manière approfondie à une religion précise. Au besoin, ne pas hésiter à reformuler en expliquant que l'on va essayer de répondre à la question suivante : « S'il n'est pas toujours facile d'identifier que l'on est en présence de la manifestation d'une religion quand on ne l'a encore jamais rencontrée, quelles seraient les caractéristiques qui nous permettraient d'identifier que l'on est face à la manifestation d'une religion ? ».



Points d'attention ||

- Aborder les religions/le fait religieux en s'intéressant aux critères généraux permettant de les identifier plutôt qu'en approfondissant les spécificités des religions pratiquées par les élèves de la classe permet d'éviter d'entrer dans la sphère des croyances personnelles et de prévenir tout malentendu pouvant nuire au climat de classe. Cela donne l'occasion aux élèves de s'ouvrir progressivement à la pluralité des cultures et des convictions en prenant tout d'abord conscience des points communs qui existent entre les religions/les faits religieux, au-delà des spécificités qui peuvent se manifester au quotidien.
- À ce stade de la séquence et en fonction de la dynamique de la classe, il est possible de mobiliser les acquis concernant les critères d'une question philosophique (EPC-P4 - *À partir d'un texte narratif, dégager les caractéristiques d'une question de type philosophique*) pour vérifier que les élèves identifient bien qu'il ne s'agit pas ici d'une question de type philosophique, mais d'une question à laquelle ils/elles peuvent répondre de manière factuelle.
- **Indiquer au tableau la question/problématique qui guide l'ensemble de l'activité : quelles seraient les caractéristiques qui nous permettraient d'identifier/de reconnaître que l'on est face à la manifestation d'une religion ?**



Trace || Faire noter la question de recherche au cahier de l'élève. Les réponses à cette question seront ajoutées au fil des découvertes des élèves tout au long de la séquence.

► **ENQUÊTER POUR DÉCOUVRIR DES RELIGIONS/DES FAITS RELIGIEUX MOINS CONNU(E)S CAR ÉLOIGNÉ(E)S, SOIT DANS LE TEMPS, SOIT DANS L'ESPACE**

- **Rappeler la problématique de recherche de l'activité et expliquer aux élèves que pour parvenir à y répondre, ils/elles vont tout d'abord découvrir des religions/des faits religieux qu'ils/elles ne connaissent pas ou peu car ceux-ci/celles-ci sont éloigné(e)s soit dans le temps, soit dans l'espace.** Leur expliquer que l'on cherchera des critères communs aux différentes religions/faits religieux découvert(e)s dans un second temps.



Points d'attention ||

- Découvrir des religions moins connues (car éloignées, soit par le temps, soit par l'espace) permet aux élèves d'acquérir une base commune de connaissances relatives à des faits religieux ne les concernant pas directement. C'est cette base commune qui pourra ensuite être problématisée de manière à faire émerger des critères communs à toutes les religions/à tous les faits religieux.
- Par souci d'explorer des religions/faits religieux éloigné(e)s tant dans le temps que dans l'espace et afin de disposer d'un nombre suffisant de cas pour pouvoir commencer à faire émerger des critères significatifs, cette séquence propose de travailler la religion de l'ancienne Rome, la religion de l'ancienne Égypte, la religion des Punus au Burkina-Faso ainsi que le Shintoïsme au Japon. D'autres religions/faits religieux peuvent être choisi(e)s par l'enseignant(e) pour autant qu'ils permettent aux élèves de découvrir des religions qu'aucun(e) élève de la classe ne connaît bien ou ne pratique. L'idéal est de travailler au minimum une religion issue du passé et une religion éloignée dans l'espace.

- **Distribuer aux élèves un document informatif reprenant les principales informations à découvrir à propos d'une première religion/d'un premier fait religieux.**

Exemple de document à distribuer

Concernant la religion de l'ancienne Rome

La puissance des nombreux dieux romains inquiète, il faut donc vivre en bonne entente avec eux, en reconnaissant leur supériorité (...). La religion est simplement de la « diplomatie » avec les dieux : on recherche la paix des dieux. Les pratiques pour rendre hommage aux dieux sont très ritualisées. Il faut accomplir des gestes ou des actions dans un certain ordre et d'une certaine façon. Pour les Romains, il n'est pas question de changer quoi que ce soit, ni les formules ni les gestes rituels. Si au cours des cérémonies qui se déroulent à l'extérieur, devant des lieux de cultes appelés temples, un oubli ou une modification est apporté, il faut recommencer (...).

Pendant la période républicaine, du début du 5^e siècle av. J-C au 1^{er} siècle av. J-C, 45 fêtes religieuses ponctuent l'année des Romains. Ces fêtes sont inscrites au calendrier religieux de la cité. Ces fêtes sont essentiellement célébrées pour repousser les maléfices dus aux dieux ou aux morts. Elles se rapportent souvent à la guerre, mais elles peuvent aussi présenter un caractère agraire (agricole). À côté des grandes fêtes regroupant la cité toute entière, il y a des fêtes particulières à certains quartiers de la ville, ou bien concernant un temple particulier.

Les Romains honorent les dieux principaux de manière publique lors de grandes cérémonies regroupant toute la population. Dans le cadre familial, ils honorent également (...) des divinités propres à chaque foyer : les Lares et les Pénates. L'autel où sont installés les Lares et les Pénates est souvent au centre de la maison. Tous les matins, le père de famille, entouré de ses proches et de ses serviteurs, leur adresse une prière. Aux principaux jours de fête, on offre un sacrifice aux Lares et aux Pénates. On orne alors les statuettes de guirlandes de feuilles ou de fleurs récemment cueillies. On fait brûler de l'encens. On offre des fruits, des gâteaux de farine de blé, du miel en rayon.

Synthèse réalisée à partir de https://fr.vikidia.org/wiki/Religion_romaine/, https://fr.vikidia.org/wiki/F%C3%A0tes_religieuses_romaines et <https://fr.vikidia.org/wiki/Lares>





Laraire (autel ou sorte de petit sanctuaire destiné au culte des Lares, les dieux du foyer) retrouvé dans une demeure romaine lors des fouilles de Pompéi.
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Lararium>

• **Engager les élèves dans la tâche à partir des consignes suivantes.**



Consigne || « Individuellement, prenez connaissance du document concernant la religion de l'ancienne Rome. Complétez le tableau ci-joint, à l'aide des informations fournies par ce document. »

Exemple de tableau d'analyse validé

Tableau d'analyse de{nom de la religion}

Qui pratique(ait)
cette religion ?

Où pratique(ait)-on
cette religion ?

Quand
pratique(ait)-on
cette religion?
Aujourd'hui ?
Dans le passé ?

Se réunit-on/se
réunissait-on pour
pratiquer cette
religion ?
Si oui, où ?

Que
croient/croyaient
les pratiquants de
cette religion ?
Quelles sont/étaient
leurs croyances ?

Quels gestes ou
actions rituelles
font/faiscaient les
pratiquants de cette
religion pour rendre
hommage à leur(s)
divinité(s) ?



Y-a-t-il/y-avait-il des fêtes ou des cérémonies particulières organisées par les pratiquants de cette religion ?

Quels gestes ou actions rituelles font/faisaient les pratiquants de cette religion durant les fêtes ou les cérémonies ?

Points d'attention

- Veiller à s'assurer de la compréhension des termes spécifiques utilisés dans les différents documents. Proposer, par exemple, de recourir au dictionnaire en version papier ou numérique (voir FMTTN-P3 - *Exploiter la recherche numérique*).
- Il importe que, tout au long de l'activité, l'enseignant(e) puisse se rendre disponible pour soutenir la compréhension d'éventuels termes spécifiques dont la signification échappe aux élèves, malgré le recours à des outils tels que le dictionnaire.

FLSco

- Veiller à attirer l'attention des élèves sur le fait que lorsque l'on parle de gestes dans le cadre religieux, il ne s'agit pas de simples actions de la vie de tous les jours, mais bien d'actions rituelles/ritualisées/codifiées, c'est-à-dire réalisées d'une certaine manière, dans un certain ordre (toujours la même manière et le même ordre). Pour bien faire comprendre la nuance entre geste et rituel, il peut être utile de faire le lien avec les rituels vécus en classe.
- Concernant la notion de croyance, il est possible de s'appuyer sur les découvertes de la séquence EPC-P6 - *Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois*.

- **Former des dyades et faire comparer les tableaux complétés.** Insister sur la justification des réponses et sur la nécessité de présenter un tableau commun.
- **Procéder à la mise en commun collective des tableaux et valider un tableau commun pour la classe.**

Exemple de tableau d'analyse validé

Tableau d'analyse de l'ancienne Rome

Qui pratique(ait) cette religion ?

Les anciens Romains.

Où pratique(ait)-on cette religion ?

Dans des temples et au sein du foyer, de la maison.

Quand pratique(ait)-on cette religion ?
Aujourd'hui ?
Dans le passé ?

Dans le passé.

Se réunit-on/se réunissait-on pour pratiquer cette religion ?
Si oui, où ?

Oui : à la maison, la famille se réunissait devant l'autel des *Lares* et des *Pénates* et devant les temples, pour des cérémonies publiques.

Que croient/croyaient les pratiquants de cette religion ?
Quelles sont/étaient leurs croyances ?

Les Romains croyaient en la puissance de leurs nombreux dieux, avec qui il fallait « négocier » pour s'attirer leur appui et éviter les maléfices.

Quels gestes ou actions rituelles font/faisaient les pratiquants de cette religion pour rendre hommage à leur(s) divinité(s) ?

Il pratiquaient des cérémonies rituelles (des prières chaque matin) dans leur maison pour les *Lares* et les *Pénates*. Pour les autres dieux, ils se rassemblaient dans les temples pour des cérémonies rituelles très codifiées pendant lesquelles des gestes précis devaient être respectés.

Y-a-t-il/y-avait-il des fêtes ou des cérémonies particulières organisées par les pratiquants de cette religion ?

Il avaient de grandes fêtes religieuses pour toute la cité, pour des quartiers de la ville ou dans un temple particulier.

Quels gestes ou actions rituelles font/faisaient les pratiquants de cette religion durant les fêtes ou les cérémonies ?

Les gestes et les formules sont très codifiés : s'il y a un oubli, il faut tout recommencer. Ils ornent les statues de guirlandes de fleurs ou de feuilles, font des offrandes de fleurs, de nourriture à leurs dieux ; ils font brûler de l'encens.



FLSco || Sur la base des exemples concrets découverts dans le document, veiller à rendre visible pour tou(te)s les élèves ce que recouvre la notion de rites. Il s'agit ici de venir compléter le point FLSco déjà consacré aux gestes rituels/gestes religieux du début de l'activité. Dans le cadre d'un fait religieux, un rite est une pratique, un ensemble de gestes que l'on fait et qui est très codifiée/sont très codifiés : on ne fait pas comme on veut mais en suivant des règles. Les fêtes et cérémonies religieuses sont généralement l'occasion de mettre en œuvre plusieurs rites.



Trace || Prévoir une trace collective visible par l'ensemble des élèves tout au long des activités ainsi qu'une trace individuelle (nouveau tableau corrigé) à placer au cahier de l'élève.

- **Distribuer un nouveau document informatif concernant une autre religion/un autre fait religieux. Répéter la tâche, la consigne et la démarche de mise en commun** pour découvrir et analyser d'autres religions/faits religieux moins connu(e)s des élèves car éloigné(e)s dans le temps ou dans l'espace.

Exemples de documents à fournir aux élèves et à analyser

Pour la religion des anciens Égyptiens

Les Égyptiens pensaient que le dieu était présent dans la statue installée dans le temple. Seuls les prêtres d'un rang élevé avaient accès à la salle où se trouvait la statue. Leur rôle était de servir le dieu comme on servait un prince. Le matin, l'armoire contenant la statue était ouverte et le dieu était éveillé au son de cantiques (chants religieux). Puis la statue était lavée et parfumée. On présentait au dieu les offrandes qui lui serviraient de repas, puis on se retirait en effaçant toute trace de pas. Plusieurs fois dans la journée on venait lui apporter de la nourriture toujours avec des chants et des prières. Le soir, les portes de l'armoire étaient refermées et le dieu pouvait dormir tranquillement dans la partie la plus reculée du temple.

Les fidèles pouvaient voir le dieu au moment des fêtes religieuses. Ces jours-là, la statue posée dans la barque sacrée portée à épaules d'hommes sortait du sanctuaire et partait en procession dans les alentours du temple. Cela donnait lieu à de grandes fêtes. À cette occasion, le peuple célébrait son dieu même si la pratique de la prière personnelle était chose courante afin d'être protégé par les dieux. Se placer sous la protection des dieux était important dans la culture égyptienne : les gens portaient d'ailleurs souvent des amulettes protectrices.

Les Égyptiens, en tant que polythéistes, croyaient en de nombreux dieux qu'ils respectaient. Ils élaboraient autour de leurs dieux des mythes qui racontaient leurs exploits. Les rites participaient à l'organisation de la pratique religieuse qui dictait la vie du peuple égyptien. La plupart des divinités égyptiennes avaient une tête ou un corps d'animal, des pouvoirs magiques et certaines pouvaient même changer de visage au fil de la journée ! Voici le nom de quelques divinités égyptiennes, présentes dans le mythe d'Osiris : Osiris, Isis, Seth, Nephtys.

Si les Égyptiens construisaient des temples pour leurs différents dieux, ils bâtissaient aussi des pyramides (« les monuments d'éternité ») pour leurs pharaons qui y étaient ensevelis avec toutes leurs richesses afin de poursuivre une vie dans l'au-delà. Les immenses constructions pyramidales permettaient de protéger les corps momifiés et les richesses des voleurs et des dommages du temps. C'était très important dans la religion de l'Egypte antique : les Égyptiens croyaient que seuls les corps intacts accédaient à la vie éternelle.

Les plus connues des pyramides sont celles de Gizeh, situées près du Caire.

Synthèse réalisée d'après :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Temple_%C3%A9gyptien et https://fr.wikipedia.org/wiki/Religion_de_l%C3%A9gypte_antique#:~:text=La%20religion%20%C3%A9gypte,temple%20dont%20celui%20de%20Ptah.

Pour la religion des shintoïstes (le Shintoïsme)

Le Shintoïsme est la religion la plus ancienne du Japon. C'est une religion de la nature, fondée sur les kami. Les shintoïstes croient en effet qu'il existe des kami, des divinités ou des esprits liés à la nature. Les mers, les animaux, les plantes sont des kami. Certains ancêtres sont également considérés comme des kami. Il en existerait plus de 8 millions vénérés à travers tout le Japon, dans des sanctuaires nationaux, locaux ou familiaux. La nature est considérée comme divine par les shintoïstes. Elle leur inspire la crainte et l'émerveillement. Les sanctuaires les plus importants sont tous liés à des sites naturels exceptionnels : au cœur des montagnes, au bord de la mer, au milieu des forêts. On accède aux sanctuaires shintô par des portiques sacrés appelés torii. Les sanctuaires shintô peuvent être très grands comme très petits (par exemple, ils peuvent entourer un arbre séculaire). On y retrouve souvent un temple, mais pas toujours. Parfois, un torii signale juste qu'un élément naturel est considéré comme un sanctuaire. La divinité la plus souvent vénérée dans ces sanctuaires est Inari, le kami associé au riz, à la protection des maisons et à de nombreux métiers... Certains sanctuaires sont des lieux où se rendent de nombreux pratiquants. Avant de pénétrer dans la zone du sanctuaire, le pèlerin ou visiteur doit procéder à un rite de purification qui consiste en une série de gestes : se rincer la bouche et à se laver les mains. En s'approchant du sanctuaire, le pèlerin (pratiquant) fait également sonner une cloche ou frappe des mains pour prévenir le kami de sa présence. Puis il jette une offrande d'argent dans une grande boîte qui se trouve devant le sanctuaire.

Le Shintoïsme accorde une place importante aux rites liés au culte des ancêtres. Ces cultes sont souvent différents selon les régions. Les gestes rituels visent des résultats immédiats : écarter les dangers, obtenir le bonheur et la prospérité et guérir les malades.

Par exemple, pour que les ancêtres soient bien disposés envers les humains, des offrandes de nourriture leur sont faites et leurs noms sont cités au cours de cérémonies périodiques (souvent des repas dont les préparatifs, la composition et les étapes suivent des règles précises).

Synthèse réalisée à partir de *L'encyclopédie universelle des religions*, 2004. Gallimard-Jeunesse, de MALHERBE, M. (éd. Resp). (1997). *Encyclopédie des religions de l'humanité*. Édition Fleurus et de HATTSTEIN, M. (1997) *Les grandes religions*. Könemann.



Vue du grand Torii du temple shintô Itsukushima sur l'île de Miyajima. Ce sanctuaire est dédié à trois divinités féminines (Ichikishima-hime-no-mikoto, Tagori-hime-no-Mikoto et Tagitsu-hime-no-Mikoto) vénérées comme déesses de la mer, du transport, de la fortune et des arts.

Pour la religion des Punus

Dans les religions traditionnelles comme celle des Punus, les divinités sont souvent très nombreuses. Les gens croient que ces êtres supérieurs existent depuis toujours et disposent de pouvoirs sur le monde naturel et sur les esprits. Ils sont souvent liés à des éléments naturels.

La plupart des peuplades qui pratiquent des religions traditionnelles croient que les morts continuent d'exister sous la forme d'esprits. Elles honorent leurs ancêtres parce qu'elles pensent qu'ainsi leurs esprits encourageront les esprits supérieurs (qui contrôlent la vie sur Terre) à rester cléments/favorables aux vivants. Beaucoup de ces peuples rendent hommage aux ancêtres en produisant des peintures, des sculptures, de la musique, de la danse ou de la poésie.

On sait peu de chose avec précision sur les pratiques religieuses et les croyances des Punus. On peut néanmoins affirmer que les pratiques traditionnelles du peuple Punus accordent une grande place au culte des ancêtres. Des cérémonies et des gestes rituels permettent de leur rendre hommage. Tout comme leurs voisins du nord, les Fang et les Kota, les Punus sculptent traditionnellement des statues en bois qui sont ensuite attachées à un panier contenant les os des ancêtres de la famille. Cela semble indiquer qu'il existe entre ces cultures une similitude dans les pratiques religieuses liées au culte des ancêtres.

Les Punus rendent hommage aux ancêtres, mais craignent aussi les mauvais esprits. La maladie a, par exemple, toujours été considérée comme l'œuvre d'un esprit maléfique et la seule façon de guérir est d'effectuer un rituel spécial pour rejeter l'œuvre de l'esprit maléfique.

La religion des Punus est une religion liée à des croyances et à des rites transmis uniquement oralement. Dans la plupart des peuplades traditionnelles africaines, on ne retrouve en effet aucun livre ou texte religieux : tout repose sur la parole transmise de génération en génération depuis des temps très lointains. Dans ce type de culture, l'humain fait corps avec la nature. Il n'y a pas véritablement de lieu de culte spécifiquement construit par l'homme. Le divin est dans la nature (la terre, l'eau, la montagne, les sources, les champs, les rochers...), dans le monde des esprits et des génies, dans le monde des ancêtres. Il est possible de vénérer ces forces extraordinaires partout, l'important étant de respecter un certain nombre de rites. La manière de vivre et d'accomplir les rites et le déroulement des cérémonies sont des éléments qui se transmettent oralement.

Synthèse réalisée à partir de *L'encyclopédie universelle des religions*. (2004). Gallimard-Jeunesse, de Punu (peuple) — Wikipédia (wikipedia.org).

► **FAIRE ÉMERGER DES CARACTÉRISTIQUES PERMETTANT D'IDENTIFIER LA MANIFESTATION D'UNE RELIGION/D'UN FAIT RELIGIEUX VIA UNE PHASE DE DISCUSSION**

- **Rappeler les principales découvertes de l'activité. Rassembler les traces construites pour les différentes religions/faits religieux découvert(e)s (les différents tableaux d'analyse validés). Permettre aux élèves d'aligner les tableaux devant eux/elles. Afficher, si possible, les tableaux de synthèse afin qu'ils soient visibles par toute la classe.**
- **Expliquer aux élèves que, à partir des découvertes réalisées à propos de plusieurs religions jusqu'alors peu ou pas connues, ils/elles vont à présent pouvoir faire émerger des critères. Ces critères leur permettront à l'avenir d'identifier qu'ils/elles rencontrent la manifestation d'une religion/d'un fait religieux.**
- **Engager les élèves dans une phase de discussion à partir des questions suivantes.**
 - Parmi les religions découvertes, y a-t-il des éléments, des ressemblances, des différences qui vous questionnent, vous étonnent ?
 - Selon vous, peut-on dire que toutes les religions étudiées présentent des différences ? Expliquez.
 - Selon vous, peut-on dire que toutes les religions étudiées présentent des similitudes même si elles prennent des formes très différentes à travers le temps et les lieux ? Expliquez.
 - Les pratiquant(e)s des religions étudiées sont-ils/elles tou(te)s amené(e)s à se rassembler ? Expliquez.
 - À votre avis, peut-on dire que le fait de se rassembler autour de lieux spécifiques est un critère commun à toutes les religions ?
 - Est-ce également le cas dans les religions que vous connaissez ou dans la religion que vous pratiquez ? Expliquez.
 - Les pratiquant(e)s des religions étudiées partagent-ils/elles tou(te)s des croyances ? Expliquez.
 - À votre avis, peut-on dire que le fait de partager des croyances est un critère commun à toutes les religions ?
 - Est-ce également le cas dans les religions que vous connaissez ou dans la religion que vous pratiquez ? Expliquez.
 - Les pratiquant(e)s des religions étudiées pratiquent-ils/elles tou(te)s des rites, des actions/gestes rituel(le)s dans le cadre de leur religion ? Expliquez et donnez des exemples.
 - À votre avis, peut-on dire que le fait de pratiquer des rites est un critère commun à toutes les religions ?
 - Est-ce également le cas dans les religions que vous connaissez ou dans la religion que vous pratiquez ? Expliquez et donnez des exemples.
 - Les pratiquant(e)s des religions étudiées se réunissent-ils/elles tou(te)s lors de fêtes et/ou de cérémonies ? Expliquez.
 - À votre avis, peut-on dire que le fait de se réunir pour célébrer des fêtes/des cérémonies est un critère commun à toutes les religions ?
 - Est-ce également le cas dans les religions que vous connaissez ou dans la religion que vous pratiquez ? Expliquez.



Différencier || En fonction de la dynamique de la classe et du temps disponible, il est possible de proposer une question de dépassement : « Selon vous, faudrait-il ajouter d'autres critères à ceux que nous avons déjà repérés ? Justifiez. ».



Points d'attention ||

- À ce stade de la séquence, il importe de confronter progressivement ce qui a été découvert dans les documents à propos de religions/faits religieux éloigné(e)s dans le temps et dans l'espace avec ce que les élèves connaissent des religions dans leur quotidien (soit en les côtoyant, soit en pratiquant une religion). Il s'agit ici d'utiliser le vécu des élèves pour valider et généraliser les critères qui ont émergé de la phase de discussion. Cette étape est essentielle pour permettre aux élèves de s'ouvrir progressivement à la pluralité des cultures et des convictions en prenant tout d'abord conscience des points communs qui existent entre les religions/les faits religieux, au-delà des spécificités qui peuvent se manifester au quotidien.
- Au cours de cette étape, veiller à éviter tout jugement sur les éléments apportés par les élèves quant aux religions qu'ils/elles pratiquent ou connaissent. Rappeler l'objectif de la séquence, si nécessaire : il s'agit de valider les critères qui ont émergé, pas d'étudier en détails les religions, les croyances et les pratiques des élèves de la classe.

- **Procéder à la mise en commun** collective de cette dernière étape du travail mené en collaboration par les élèves. **Insister sur l'importance de justifier chaque proposition par des éléments et des exemples découverts au fil de la réflexion.**



Point d'attention || Il est possible que les élèves aient relevé la nécessité de faire émerger d'autres critères. Vérifier avec eux/elles, par une courte phase de discussion, si les différentes propositions peuvent être regroupées sous un des critères déjà établis par la classe. À ce stade de leur parcours scolaire, les quatre premiers critères proposés ci-dessous sont suffisants pour permettre de reconnaître toute manifestation d'un fait religieux/d'une religion.

Exemple

Si le critère « danser ensemble » émerge, il est possible d'interroger les élèves de manière à les amener à le ranger dans la catégorie « rites ».

- **Généraliser avec les élèves à la suite de la discussion.**

Selon notre classe de 6^e, les religions ont au minimum en commun les éléments suivants :

- elles sont l'expression de croyances partagées ;
- elles donnent lieu à des rites/des gestes rituels ;
- elles donnent lieu à des fêtes/des cérémonies ;
- elles rassemblent des gens autour de lieux/monuments de culte/spécifiques à la pratique d'une religion.

Ces quatre points communs peuvent servir de critères pour reconnaître une religion/pour savoir que l'on est face à un fait religieux.



Point d'attention || Cette première généralisation est adaptée à l'âge des élèves et peut être nuancée/complexifiée au cours de la scolarité (voir attendus de S1-S2 : Religion | Questionner-expliciter et de S3 : Religion | Conceptualiser-problématiser).



Trace || Prévoir une copie de la généralisation au cahier de l'élève.



2 x 50'

■ ACTIVITÉ N° 4 APPROPRIATION – MOBILISATION

- Rappeler les découvertes des activités précédentes. Insister sur la démarche.
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont à présent être amené(e)s à utiliser les savoirs construits durant la séquence pour identifier-reconnaitre s'ils/elles sont face à la mise en scène/la représentation d'une religion lors de la vision ou de la lecture de certains médias.**



Point d'attention || Veiller à insister sur le fait qu'il s'agit d'une représentation imaginaire d'une religion/d'un fait religieux.

- **Proposer** aux élèves de **regarder la scène d'ouverture du film « Avatar 2 – La voie de l'eau »** (les deux premières minutes du film) après leur avoir donné les consignes suivantes.



Consigne || «Visionnez l'extrait de film proposé. Ensuite, au cahier de recherches, répondez individuellement à la question : « Y reconnaissiez-vous la mise en scène/la représentation d'un fait religieux/d'une religion ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? ». Veillez à utiliser les critères mis à jour en classe pour reconnaître la manifestation d'une religion. Justifiez vos réponses et illustrez-les d'exemples tirés de l'extrait de film. »



Différencier || En fonction de la dynamique de la classe, permettre aux élèves de visionner plusieurs fois l'extrait proposé.

- **Faire confronter les réponses en dyades et insister sur la justification des propositions.**
- **Regrouper plusieurs dyades pour une première mise en commun des propositions. Encourager les élèves à formuler une réponse commune.**



Différencier || Un temps de réflexion individuelle et/ou un moment d'échange en dyades puis en groupes permet de minimiser les risques différenciateurs des échanges collectifs. Veiller toutefois à ce qu'un(e) seul(e) élève ne monopolise pas la parole lors des discussions de groupe.

- **Mettre en commun les propositions des groupes. Insister à nouveau sur les justifications et veiller à l'utilisation des critères établis par la classe.**
- **Faire réaliser individuellement une affiche au format A4 reprenant les quatre critères et des exemples concrets du film** (par exemple, sous forme de dessins). Elle pourra servir de mémo aux élèves pour retenir les caractéristiques du fait religieux/des religions.

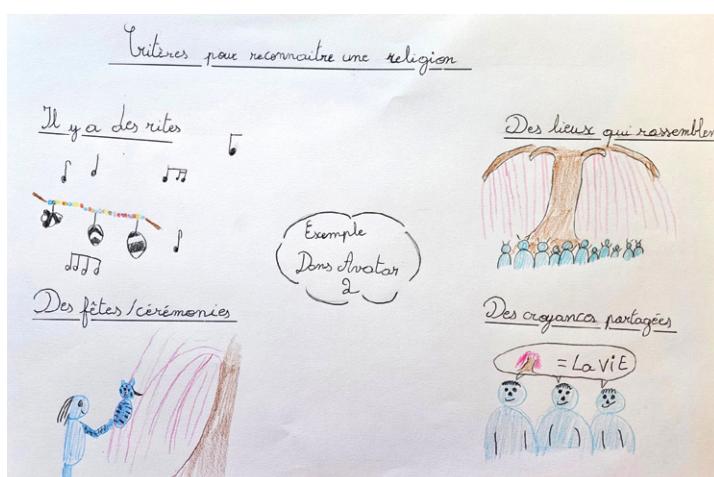


Différencier || Si des difficultés ont été relevées lors du travail en dyades et/ou en groupes, il est possible de profiter de ce temps de travail individuel pour organiser une table d'appui pour un temps d'explication/exercisation/réflexion supplémentaire.



Trace || Après validation de l'affiche par l'enseignant(e), chaque élève place sa création dans son cahier.

Exemple



Point d'attention || Au terme de la séquence, en fonction de la dynamique de classe et du temps disponible, des prolongements peuvent être envisagés pour continuer à appliquer/tester dans différentes situations les critères mis à jour pour reconnaître une religion/un fait religieux (enquêtes dans des livres, interviews de personnes pratiquant différentes religions, réalisation de panneaux sur des religions supplémentaires...).

Se reconnaître comme citoyen(ne) en questionnant le principe d'égalité devant la loi



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenus I Savoirs		Attendus
EPC307	• Équité-égalité.	• Questionner-expliciter.
EPC310	• Citoyen-citoyenneté.	• Voir attendu de savoir-faire : « Se reconnaître comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».
EPC279	• Raisons-arguments.	• Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC275	• Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	• Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC312	• Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	• Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi.
EPC315	• Reconnaître l'égalité devant la loi.	• Questionner égalité et équité.
EPC280	• Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	• Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
EPC281	• Se positionner par rapport à une prise de position.	• Identifier une raison, un argument dans une prise de position.
EPC282	• Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	• Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
EPC283	• Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	• Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
EPC284	• Élargir sa perspective.	• Identifier la perspective depuis laquelle on parle.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC278	• Assurer la cohérence de sa pensée.	• Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC285	• Prendre position de manière argumentée.	• Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC319	• Comprendre les principes de la démocratie.	• Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.



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

Rendre explicites les notions du Référentiel lors de la conceptualisation.

|| p. 31, pp. 34-35

Mobiliser les concepts dans une logique spirale.

|| p. 32, p. 41





MISE EN CONTEXTE

Dans cette séquence, les élèves sont amené(e)s à réfléchir à l'égalité des citoyen(ne)s devant les règles/la loi. La « théâtralisation » présente dans les activités n°s 1 et 4 favorise l'implication des élèves et participe à instaurer un climat de classe engageant pour tou(te)s.

Dans la logique spirale des Référentiels et des Programmes, cette séquence s'inscrit dans la continuité de la séquence d'EPC-P3 - *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*, prend appui sur la séquence d'EPC-P6 - *Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois* ainsi que sur celle d'EPC-P5 - *Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse*.

ACTIVITÉ N° 1 SE QUESTIONNER ET FORMULER UNE OPINION ARGUMENTÉE À PARTIR D'UNE SITUATION



Point d'attention || Dans un souci de cohérence, les trois premières activités prennent appui sur une situation inédite. L'enseignant(e) est libre de l'adapter ou de choisir un autre support en veillant à ce que des faits, des opinions opposées et des arguments soient clairement formulés.



FLSco || Vérifier que tou(te)s les élèves maîtrisent le vocabulaire utilisé dans la situation avant de la leur faire lire et/ou de la leur faire jouer dans son intégralité. À cet effet, installer, pour tou(te)s les élèves, les éléments nécessaires à la compréhension du texte.

- Faire lire la situation suivante par les élèves.

Jeudi vers 20 h, le directeur de l'école de la commune XY est passé en voiture, à toute vitesse, devant son école. C'est une zone 30 et il a été flashé à 85 k/h. Des parents d'élèves qui promenaient leur chien l'ont vu et reconnu.

Le lendemain, devant la grille de l'école, il y a un petit attrouement de parents... Ça discute ferme : certains parents veulent le renvoi du directeur en plus d'une amende, d'autres sont contre ce renvoi.

- **Faire relever les faits par les élèves individuellement** (en les notant au cahier de recherches, en les surlignant dans le texte...).
- **Faire confronter les propositions en dyades et établir une réponse commune.**
- **Procéder à la mise en commun des propositions et faire valider les réponses.**
- **Faire formuler, individuellement, au cahier de recherches, une opinion et un argument pour soutenir cette opinion à propos du renvoi ou non du directeur.**



Consigne || «À partir des faits que vous avez relevés, donnez votre opinion à propos du renvoi du directeur / de la question « Êtes-vous pour ou contre le renvoi du directeur de l'école ? ». Formulez un argument pour soutenir votre opinion.»



Point d'attention || Veiller à rappeler les éléments de conceptualisation des notions d'opinion et d'argument travaillées dans les séquences d'EPC-P3 - *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*, EPC-P6 - *Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois* ainsi que EPC-P5 - *Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse*.



Expliciter || Expliquer aux élèves qu'ils/elles auront l'occasion de revenir sur cette opinion à la fin de la séquence.



ACTIVITÉ N° 2

EXPLOITER LE DIALOGUE POUR EN DÉGAGER LES OPINIONS ET LES ARGUMENTS



Point d'attention || Il s'agit ici de mobiliser et de travailler les éléments de conceptualisation de la notion d'opinion travaillée dans les séquences d'EPC en P3 et en P5.

- **Faire rappeler les statuts formulés dans les séquences** d'EPC-P3 - *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, EPC-P6 - Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois* ainsi que *EPC-P5 - Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse*.

- **Distribuer le dialogue suivant aux élèves. Le leur faire lire/ faire jouer sous forme de saynète.**

«C'est incroyable pour un directeur de rouler à une telle vitesse ! Quel exemple pour nos enfants ! S'exclame un des pères.

- Oui, je trouve aussi : il est directeur quand même, il doit montrer l'exemple, non ?, ajoute un autre.

- Je suis d'accord avec vous, encherit une grand-mère venue accompagner ses petits-enfants à l'école. De mon temps, le directeur était quelqu'un de respectable et respecté parce qu'il avait conscience de sa fonction officielle ! C'est quand même une fonction publique qu'il exerce ! Je trouve que le directeur de note école mérite d'être sanctionné : son renvoi me semble indispensable.

- Oui mais c'était en dehors des heures scolaires : les enfants n'étaient plus là ! C'est sa vie privée, quoi !, dit une maman en essayant de calmer la discussion.

- N'empêche, il représente l'autorité ! Peu importe la raison, passer devant l'école à cette vitesse, je trouve que ça ne se fait pas !

- De toute façon, il va recevoir une amende, comme Monsieur tout le monde... Le flash a fonctionné d'après ce que je sais... C'est le genre de mésaventure qui peut arriver à n'importe qui. Vous connaissez le dicton « L'erreur est humaine. ».

- C'est normal qu'il paie une amende ! Mais je pense que l'amende ne suffit pas : peut-être pas le renvoi mais il devrait au moins être obligé de faire des excuses publiques !

- Mais enfin vous vous rendez compte de ce que vous dites ?, intervient la coiffeuse qui habite en face de l'école. Vous voulez que notre directeur soit renvoyé alors qu'il a fait rénover l'école, que des classes vertes sont enfin organisées ? Il fait bien son boulot, non ? Ma fille est super contente de venir en classe cette année !

- Oui, mes enfants l'apprécient beaucoup aussi : les jeux dans la cour des petits, c'est quand même plus sympa maintenant. Et puis, c'est comme si on te demandait de fermer ton salon de coiffure parce qu'aujourd'hui ta coupe de cheveux est ratée !

- Je me demande si on oserait demander le renvoi de la directrice de la banque si c'était elle qui avait roulé si vite », conclut un des papas en s'éloignant...

- **Demander aux élèves de relever individuellement les opinions présentes dans le dialogue/la saynète ainsi que les arguments/les contre-arguments pour justifier ces opinions.**



Consigne || « Dans le texte de la saynète, soulignez/ entourez les opinions des parents et les arguments qu'ils/elles avancent pour soutenir cette opinion. Vous pouvez utiliser des couleurs différentes pour faciliter votre travail. »

- **Former des dyades**, faire confronter et faire justifier les propositions des élèves.

- **Proposer aux dyades d'établir des fiches/des tableaux de synthèse** reprenant les opinions et les arguments relevés (voir ci-dessous).



Consigne || « À partir de vos propositions, en dyades, complétez les fiches de synthèse. »

Exemples de fiches

Fiche/tableau de synthèse

Parents contre le renvoi

Fiche/tableau de synthèse

Parents pour le renvoi

Fiche/tableau de synthèse

Parents contre le renvoi mais pour une sanction

- Procéder à une mise en commun des fiches et **statuer sur le fait que trois opinions différentes sont exprimées par les parents, chacune justifiée par une série d'arguments spécifiques.**
- **Faire compléter/corriger les fiches par les élèves.** Prévoir d'en distribuer un nouvel exemplaire si besoin.

Exemples de fiches corrigées

Fiche de synthèse

Parents contre le renvoi

L'erreur est humaine.
Il est déjà sanctionné par la loi (amende).
L'excès de vitesse a eu lieu en dehors des heures de travail et de sa fonction de directeur.
Il a droit à une vie privée.
Il fait bien son travail.
Si c'était quelqu'un d'autre, serait-on aussi sévère ?

Fiche de synthèse

Parents pour le renvoi

Un directeur capable de commettre une telle faute est capable de faire pire.
Il doit montrer l'exemple.
Pas d'excuse possible.
Il a une fonction publique, il représente une certaine autorité, il doit être irréprochable même quand il ne travaille pas, même quand c'est pour sa vie privée.
Pour être respecté, il faut être respectable.

Fiche de synthèse

Parents contre le renvoi mais une sanction

Opposés au renvoi : infraction hors du temps de travail, pendant la vie privée.
Mais le directeur doit montrer l'exemple et il représente l'autorité → excuses publiques nécessaires en plus de l'amende.



Trace || Faire figurer les fiches complété(e)s/corrigé(e)s au cahier de l'élève. Prévoir aussi un exemplaire à afficher au tableau.

ACTIVITÉ N° 3

SE POSITIONNER, IDENTIFIER UN ARGUMENT DANS UNE PRISE DE POSITION ET QUESTIONNER L'ÉGALITÉ DEVANT LES RÈGLES/LA LOI



Environ 75'

► SE POSITIONNER ET IDENTIFIER UN ARGUMENT DANS UNE PRISE DE POSITION

- Afficher les fiches de synthèse au tableau.
- Rappeler les éléments de la généralisation effectuée en *EPC-P5 - Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse* à partir de la trace de l'activité n° 2.



- **Engager individuellement les élèves dans une réflexion à propos de l'opinion argumentée formulée en activité n° 1 et des opinions des groupes de parents, à partir des consignes suivantes.**



Consigne ||

- « 1. Analysez l'opinion que vous avez formulée en activité n° 1 et répondez aux questions suivantes, au cahier de recherches.
- Quels sont les faits sur lesquels se fonde votre opinion ?
 - Est-ce une opinion ? L'avez-vous bien formulée ? Expliquez.
 - Y a-t-il un argument ? L'avez-vous bien formulé ? Expliquez.
 - Votre argument est-il en lien avec l'opinion que vous avez formulée ? Expliquez.
 - Votre opinion est-elle proche de celle avancée par un groupe de parents de la saynète ? Si oui, lequel ?
2. Reprenez les arguments proposés par les parents qui ont la même opinion que vous.
- Y retrouvez-vous votre argument ? Êtes-vous d'accord avec les arguments de ce groupe de parents ?
 - À votre avis, peut-on partager la même opinion avec quelqu'un(e) et ne pas utiliser les mêmes arguments pour justifier cette opinion ? Expliquez. »

- **Former des dyades et faire confronter les propositions des élèves. Insister sur la vérification des arguments en lien avec l'opinion émise.**
- **Permettre aux élèves d'améliorer la formulation de leur opinion et de leur argumentation et, éventuellement, de la compléter par des arguments supplémentaires issus de la saynète.**



Développer || Le coenseignement peut être envisagé dans ce cadre et favoriser la mise en œuvre de dispositifs tels qu'une table d'appui.



Point d'attention || En fonction de la dynamique de la classe et du temps disponible, faire verbaliser par les élèves leur opinion et leur argumentation.



Trace || Garder une trace de la formulation.

Exemple

- Je suis d'accord avec l'opinion du groupe de parents en faveur de l'amende seule parce que...
- Je suis d'accord avec l'opinion en faveur du renvoi parce que...
- Je suis d'accord avec l'opinion des parents en faveur de l'amende et d'une sanction supplémentaire parce que...

► QUESTIONNER LE POSITIONNEMENT POUR (SE) RECONNAITRE COMME CITOYEN(NE), AUTEUR(RICE) ET BÉNÉFICIAIRE DE LA LOI (ATTENDU P6-EPC312)

- Annoncez aux élèves qu'ils/elles vont reprendre le texte de la saynète et se questionner à propos de la situation du directeur.
- **Engager une discussion collective à partir des questions suivantes.**
 - À votre avis, est-il possible de trouver une solution à la situation du directeur en se basant uniquement sur les opinions des différents groupes de parents ? Expliquez.
 - Y a-t-il un élément avec lequel tous les parents sont d'accord ?
- À partir des réponses à ces deux premières questions, **établir un statut intermédiaire (qui sera complété au fil de la discussion) : en ce qui concerne la situation du directeur, il est nécessaire de se baser sur les faits : il y a eu excès de vitesse, ce qui représente une infraction au code de la route, sanctionnée par une amende.**



Trace || Faire prendre note de ce premier statut par les élèves.

- **Poursuivre la discussion collective par une nouvelle série de questions.**

- Les parents sont-ils/elles tou(te)s d'accord pour dire qu'il faut renvoyer le directeur ?
- Sont-ils/elles tou(te)s d'accord pour dire qu'il faut donner une sanction supplémentaire au directeur ?
- Sont-ils/elles tou(te)s d'accord pour dire que le directeur doit payer l'amende de police ?
- Et si le directeur était un coiffeur ? S'il était un directeur de banque ? un plombier ?... les parents auraient-ils/elles les mêmes opinions ?
- Et si le directeur était un coiffeur, un plombier, un directeur de banque... devrait-il payer l'amende de police ? L'amende serait-elle identique ? Plus élevée ?
- À votre avis, y a-t-il des amendes plus/moins élevées en fonction du métier ? Pourquoi ?
- En raison de l'âge ? Pourquoi ?
- En fonction du genre ? Pourquoi ?

- Compléter le statut précédent par les éléments issus de la discussion (à minima) : **les amendes et leur montant sont fixés en fonction du type d'infraction et non en fonction de l'âge, du métier, du genre...**



Trace || Faire noter ce statut sous le précédent, au cahier de l'élève.

- **Poursuivre la discussion collective à partir des questions suivantes.**

- Qui décide du montant de l'amende du directeur ? La police peut-elle décider de ce montant ? Expliquez.
- Quelle notion apprise précédemment en EPC peut-on mobiliser pour expliquer que la loi garantit à tout le monde la même sanction/de payer le même montant d'amende pour la même infraction ?
- Dans le cas du directeur, peut-on également parler d'égalité devant la loi si on appliquait des sanctions supplémentaires voulues par certains parents ?
- À votre avis, une loi peut-elle être appliquée différemment en fonction des personnes ?



Point d'attention || Veiller à faire mobiliser les acquis d'apprentissage de la séquence EPC-P4 - *Comprendre les principes de la démocratie en identifiant les notions d'égalité et d'équité.*

- À l'issue de la discussion, **statuer : dans notre société,**

- **toute infraction à la loi (ici au code de la voie publique) est suivie d'une sanction ;**
- **la loi s'applique de la même manière à tou(te)s les citoyen(ne)s : on dit que tou(te)s les citoyen(ne)s sont égaux/égales devant la loi.**



Explicitier || Rendre visible pour tou(te)s les élèves que notre société, dans notre pays, est régie par des « principes démocratiques » dont le statut qui vient d'être énoncé est un exemple. S'assurer de la compréhension du terme « principe » par les élèves.



Trace || Faire figurer ce statut au cahier.

- Sur la base de ce statut, **généraliser : les règles/la loi (ici le code de la voie publique) condamnent les excès de vitesse et prévoient des amendes qui varient en fonction du constat d'excès de vitesse. C'est un fait. Des sanctions supplémentaires ne peuvent pas être attribuées en fonction du métier d'un(e) citoyen(ne) : cela créerait une inégalité devant la loi.**



Trace || Compléter la trace précédente avec cette généralisation.



ACTIVITÉ N° 4

MOBILISER LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE POUR QUESTIONNER L'ÉGALITÉ DEVANT LES RÈGLES/LA LOI

- **Rappeler les découvertes et les constats des activités précédentes.**

- **Afficher la situation suivante au tableau.**

« Timéo et Lenny volent, chacun, un paquet de chips dans un supermarché. Au moment de sortir, le vigile les interpelle et leur demande de vider leurs poches. Alors qu'il s'apprête à appeler leurs parents, Timéo dit au vigile que son oncle est le gérant du supermarché. Après une hésitation, le vigile laisse Timéo repartir du supermarché et emmène Lenny dans son bureau. »

- **Demander aux élèves de lire et de se positionner individuellement à propos de cette situation.**



Consigne || « Lisez individuellement la situation proposée et identifiez en quoi l'égalité devant la loi est ou n'est pas respectée. Dans votre cahier de travail, justifiez votre opinion par un argument que vous formulerez en vous basant sur les découvertes et les traces des activités précédentes. »

- Former des dyades et faire confronter les réponses des élèves. Insister sur la justification des réponses.

- **Procéder à la mise en commun des réponses.**



Points d'attention ||

- S'assurer que tou(te)s les élèves ont relevé l'inégalité de traitement de la part du vigile.
 - Dans une logique spirale, en guise de prolongement, il peut être possible d'engager les élèves dans une discussion à partir des questions suivantes :
 - Si l'un des deux enfants n'était pas le neveu du gérant, que ce serait-il passé ?
 - Si le vigile les avait laissé partir tous les deux, aurait-il appliqué l'égalité devant la loi ? Expliquez.
- Cela permet de revenir sur/d'approfondir les notions d'équité, d'égalité, de justice...

Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Contenus I Savoirs		Attendus
EPC305	<ul style="list-style-type: none"> Démocratie-autoritarisme. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner-expliciter.
EPC306	<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"> Questionner-expliciter.
EPC308	<ul style="list-style-type: none"> Autorité-pouvoir. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner-expliciter.
Contenus I Savoir-faire		Attendus
EPC275	<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC282	<ul style="list-style-type: none"> Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
EPC283	<ul style="list-style-type: none"> Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
EPC316	<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 règle, de loi et de pouvoir.
EPC318	<ul style="list-style-type: none"> Critiquer l'atteinte aux droits et les abus de pouvoir. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des situations d'atteinte à la dignité, aux droits (discrimination, moquerie, rejet, exclusion, maltraitance, harcèlement...) et les moyens de s'y opposer.
Contenus I Compétences		Attendus
EPC278	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la cohérence de sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
EPC285	<ul style="list-style-type: none"> Prendre position de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.
EPC319	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les principes de la démocratie. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques



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

Problématiser pour conceptualiser.

|| pp. 34-35

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

|| p. 31, p. 35





MISE EN CONTEXTE

Cette séquence donne l'occasion aux élèves de commencer à problématiser et à nourrir le concept de démocratie. Des liens peuvent être établis avec la séquence *EPC-P6 - Problématiser les concepts de citoyenneté et de démocratie en questionnant et en explicitant ce qui caractérise des pratiques démocratiques/non démocratiques à partir d'une sélection de BD de la série «Les Schtroumpfs»* et la notion de citoyenneté à partir d'une sélection de BD de la série «Les Schtroumpfs» qui développe davantage les principes et les pratiques démocratiques. Par son dispositif pédagogique (un cercle de lecture), cette séquence permet un traitement en interdisciplinarité. Si les titulaires de classe sont familiarisé(e)s à la pratique du cercle de lecture, celle-ci n'est pas habituelle en EPC. L'idéal est de mettre en place une collaboration entre enseignant(e)s d'EPC et titulaires en vue d'exploiter ce dispositif et de rencontrer les enjeux de transversalité des Référentiels du Tronc commun : l'activité n° 1, détaillée ici à l'attention de l'enseignant(e) d'EPC, peut, par exemple, aussi être réalisée par le/la titulaire de la classe en FRALA avant que les activités n°s 2 et 3 soient travaillées en EPC.

Le dispositif « cercle de lecture » est explicité dans la fiche annexe, [pp.144-145](#). Pour plus d'informations, l'enseignant(e) d'EPC peut aussi prendre connaissance de quelques éléments du Référentiel de FRALA (Référentiel de français-langues anciennes, pp. 133-134, p. 233).

Le choix de ce dispositif modifie le déroulement habituel des séquences d'EPC : il permet en effet aux élèves de problématiser et de conceptualiser au fil de la lecture proposée en activité n° 1. C'est pourquoi cette séquence ne comporte que trois activités et non quatre comme habituellement.

Le cercle de lecture est un dispositif intéressant à exploiter dans le cadre du cours d'EPC : il favorise les phases de discussion, d'argumentation et de justification des opinions émises par les élèves. Il permet également de travailler différents attendus discursifs ou liés à l'aspect démocratique de la discussion.

Le roman choisi pour cette séquence est « *Le goût de la tomate* » de Christophe Léon. Néanmoins, la démarche est applicable à d'autres albums/courts romans au choix de l'enseignant(e) à condition de respecter le critère de « *texte résistant* »¹ permettant de mobiliser de nombreux attendus travaillés au fil de la scolarité primaire en EPC et plus particulièrement en P5 et P6.



■ ACTIVITÉ N° 1 DÉCOUVRIR UN ROMAN, SE QUESTIONNER, COMMENCER À PROBLÉMATISER ET À CONCEPTUALISER VIA LE DISPOSITIF « CERCLE DE LECTURE »



Environ 3 x 50'

► DÉCOUVERTE DE LA 1^{RE} DE COUVERTURE, DES PAGES TITRES ET DE L'AUTEUR

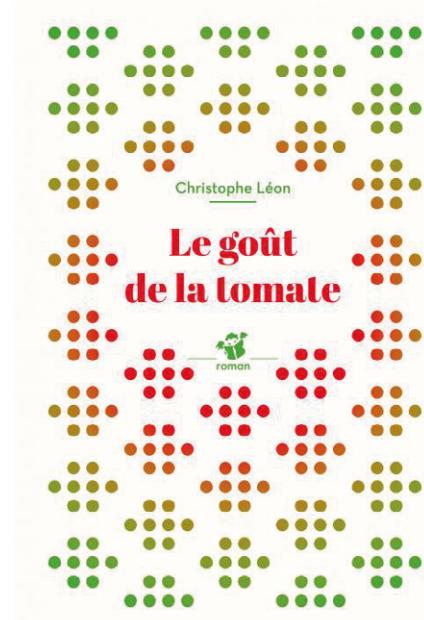


Point d'attention || « *Le goût de la tomate* » de Christophe Léon est une dystopie : un récit de fiction qui décrit un monde imaginaire chaotique dans lequel le/la lecteur(rice) pourrait être plongé(e). Dans ce cas-ci, on découvre un monde totalitaire où les gens vivent dans la peur et où la consommation/production des denrées alimentaires est strictement contrôlée par les autorités, de manière violente et intrusive.

- **Présenter aux élèves les objectifs, les enjeux du projet de lecture et le dispositif du cercle de lecture :** lire un court roman ensemble, en étapes, afin d'en construire le sens par un travail de réflexion, d'échanges, de débats communs et pour développer des habiletés en compréhension d'un récit, utiles en EPC et dans d'autres disciplines telles qu'en FRALA.

¹ Texte qui, par la manière dont il est composé, pose un ou plusieurs problème(s) de compréhension et/ou d'interprétation. En contexte scolaire, travailler sur des textes résistants permet de développer chez les élèves de meilleures capacités de compréhension et d'interprétation (Référentiel de français-langues anciennes, p. 236).

- **Distribuer un exemplaire du roman « *Le goût de la tomate* » de Christophe Léon et un carnet de lecture** à chaque élève, ce dernier reprenant les arrêts, les étagages et questions que l'enseignant(e) a choisi de proposer aux élèves au fil du cercle de lecture (voir fiche annexe, pp.144-145).



© LÉON, C., (2015), *Le goût de la tomate*, Éditions Thierry Magnier.



Points d'attention ||

- D'autres supports peuvent être utilisés comme l'album « *La rédaction* » d'Antonio Skarmetá, aux éditions Syros.
- Si le roman « *Le goût de la tomate* » est retenu pour le cercle de lecture, veiller à occulter le résumé apéritif de la 4^e de couverture afin de ne pas dévoiler le message du roman aux élèves (le résumé apéritif, rédigé par l'éditeur, apporte des informations qui peuvent interférer avec les découvertes des élèves).



Explicitier || Expliciter qu'à chaque arrêt dans la lecture du roman choisi, un temps de réflexion individuelle est instauré pendant lequel les élèves rédigent des notes, dans leur carnet individuel et personnel. Ils/Elles peuvent y écrire leurs observations, leurs questionnements, leurs hypothèses de compréhension, l'illustrer par des dessins. Ces notes servent à garder des traces de leur réflexion et de leurs ressentis avant une discussion collective. Ce carnet peut servir de moyen de communication entre l'enseignant(e) et les élèves mais ne peut en aucun cas faire l'objet d'une évaluation.

- **Faire lire la 1^{re} de couverture, les pages titres et faire recueillir, individuellement, les informations que donnent ces pages. La 4^e de couverture doit impérativement être cachée pour ne pas dévoiler les éléments qui interfèreraient avec les découvertes et réflexions des élèves au fil de la lecture.**



FLSco || Veiller à rendre visible pour tou(te)s les élèves que les termes « tchoutchoucka, coca, fritenga, frite ou séchée » renvoient à des préparations culinaires à base de tomates. Mais l'important est de comprendre que cela permet de présenter l'auteur de manière originale en mettant en avant son goût pour la tomate et sa volonté de découvrir, de connaître ces gouts.

- **Faire confronter les informations relevées en dyades et procéder à une mise en commun.**



Point d'attention || Donner quelques informations concernant l'auteur du roman : Christophe Léon est un auteur et romancier français, né à Alger en 1959. Il a publié de nombreux romans pour la jeunesse et il traite souvent de la protection de l'environnement, de faits de société et des dangers de la mondialisation dans ses livres.



Trace || Élaborer une trace (sous forme de fiche signalétique, de carte mentale...) et prévoir une copie individuelle à faire figurer au cahier de l'élève.

Exemple (sous forme de fiche signalétique)

Le goût de la tomate	
1 ^{re} de couverture	<p>Titre</p> <hr/> <p>Auteur</p> <hr/> <p>Le goût de la tomate - roman</p> <hr/> <p>Christophe Léon</p>
Page titre 1	<p>Recto</p> <hr/> <p>Titre</p> <hr/> <p>Verso</p> <hr/> <p>Texte de présentation de l'auteur</p> <hr/> <p>Autres éléments</p> <p>Le goût de la tomate</p> <hr/> <p>Une liste de préparations culinaires à base de tomates pour présenter de manière originale C. Léon et informer de son goût pour les tomates et l'écriture.</p> <hr/> <p>Mentions des années d'édition, de la maison d'édition et autres mentions légales.</p>
Page titre 2	<p>Recto</p> <hr/> <p>Titre et auteur</p> <hr/> <p>Verso</p> <hr/> <p>Dédicace</p> <p>Idem 1^{re} de couverture</p> <hr/> <p>Pour Arna</p>

- **Faire formuler par les élèves**, individuellement, **une hypothèse quant à l'histoire que pourrait raconter le livre**, dans leur cahier de lecture. **Faire justifier celle-ci à partir des premiers éléments en leur connaissance**. **Leur indiquer qu'ils/elles reviendront sur cette hypothèse en fin de lecture**.



Consigne || « Dans votre carnet de lecture, formulez individuellement un avis concernant ce petit roman à partir des éléments de la couverture, des pages titres et de la biographie de l'auteur : que pourrait raconter ce récit ? Vous aurez l'occasion de revenir sur votre avis à la fin de l'activité n° 1 et de confirmer/ infirmer vos premières impressions. »

- **Demander aux élèves de formuler individuellement, au carnet de lecture, un avis quant à leur envie ou pas de lire ce livre à partir des premiers éléments.**



Consigne || « Dans votre carnet de lecture, formulez individuellement un avis : ce que vous avez déjà découvert du roman vous donne-t-il envie de le lire ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? »

► PREMIER ARRÊT APRÈS LA LECTURE DU CHAPITRE 1



Point d'attention || La lecture par dévoilement progressif implique un découpage stratégique du texte à des moments clés. Plusieurs contraintes pragmatiques peuvent guider ce choix : éviter un bloc de texte trop conséquent à lire ou s'arrêter à la fin d'une page, par exemple. Toutefois, l'élément principal qui devrait guider le choix de cette coupure est l'intérêt que celle-ci peut apporter au questionnement et à la réflexion des élèves. Cette première partie concerne la lecture du chapitre 1.



Définir || Pour éviter les effets différenciateurs d'une lecture partagée et engager tou(te)s les élèves dans la lecture, plusieurs modalités peuvent être proposées (une lecture individuelle du texte, une lecture via un dispositif numérique pour soutenir la lecture individuelle, la création d'un QRcode renvoyant à une lecture enregistrée...).

- **Faire lire le premier chapitre** par les élèves.
- **Faire compléter individuellement le carnet de lecture.** Demander aux élèves d'y indiquer les éléments qui leur paraissent importants, qui les étonnent, les questionnent, leur donnent envie de réagir.
- **En petits groupes, inviter les élèves à discuter à partir des éléments de réponse contenus dans leur carnet.** Insister sur l'importance de participer à cette discussion.



Point d'attention || Lors de cette étape (et de toutes celles qui reprennent ce processus au fil de l'activité), l'enseignant(e) s'intéresse aux productions des élèves et relève les éléments qui peuvent enrichir la phase collective de discussion.



Explicitation || Veiller à ce que tou(te)s les élèves comprennent le principe du cercle de lecture : il ne s'agit pas de s'ajuster sur une réponse unique mais d'échanger sur un maximum d'idées afin de construire le sens ensemble.

- **Recueillir collectivement les réponses et les justifications. Encourager la discussion. Recourir si nécessaire à une série de questions de relance préparées en amont par l'enseignant(e).**

Exemple de questions de relance

- Qui sont les deux personnages présentés dans le chapitre 1 ?
- Que sont-ils en train de faire ?
- Où se déroule cette action ?
- Que signifie les expressions : « Les murs ont des oreilles » et « Les pieds sont d'équerre », « T'es un as, papa » ?
- Quel est l'état d'esprit de ces deux personnages ?
- Et vous, auriez-vous ressenti de l'impatience comme Clovis ? Pourquoi ? De l'inquiétude comme Marius ? Pourquoi ?
- La lecture de ce chapitre confirme-t-elle l'hypothèse faite sur le contenu du livre ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi

**Points d'attention** ||

- Ce temps de discussion et de confrontation des compréhensions est le cœur du dispositif du cercle de lecture. Il ne s'agit pas de rechercher « la » bonne réponse, mais de confronter les points de vue pour faire évoluer la compréhension de chacun(e). Il est donc nécessaire de prendre du temps pour cette discussion, en veillant à solliciter tou(te)s les élèves.
- L'étape de préparation est ici primordiale. Plus celle-ci aura été précise et détaillée, plus l'enseignant(e) mènera aisément ces moments de discussion et rebondira sur les réponses des élèves.
- Il importe, à chaque étape d'arrêt dans la lecture, de poser des questions qui permettent à l'élève de travailler la compréhension du texte, d'effectuer un retour réflexif sur ses hypothèses de départ (contenu du livre) ainsi que sur ses ressentis (envie ou non de lire le roman) et d'activer un processus de lecture participative (voir fiche en annexe, Tableau de ressources, EPC-P6-LIEN 3).



Trace || Élaborer une trace comparative évolutive à partir des éléments lus et apportés par les élèves lors de la discussion interprétative. Veiller à laisser, dans ce tableau, deux colonnes vides qui permettront de prendre en compte les personnages qui interviennent par la suite.

Exemple

Les personnages	
Clovis	Marius
Comment sont-ils présentés/décris ?	C'est le fils de Marius, il a sept ans.
Que font-ils ?	Il observe son père, assis sur une caisse dans l'atelier.
Quels sont leurs sentiments, leur état d'esprit ?	Il est impatient. Il est admiratif du travail de son papa.
C'est le papa de Clovis.	Il construit, en cachette, une table en bois dans son atelier.
Il est occupé et soucieux, inquiet.	

Notre classe	
Nos sentiments, notre état d'esprit, nos questions ?	
Notre réflexion sur le fonctionnement de la société dans laquelle vivent Marius et Clovis.	

► DEUXIÈME ARRÊT, APRÈS LA LECTURE DES CHAPITRES 2 ET 3



Points d'attention ||

- Le choix de grouper la lecture des chapitres 2 et 3 a été opéré ici. En effet, ils décrivent la société dans laquelle vivent Marius et Clovis et permettent aux élèves de comprendre qu'il s'agit d'un monde très différent du leur. Ils/Elles vont pouvoir commencer à conceptualiser la notion d'autoritarisme. Veiller, lors de cette étape, à ne pas nommer ce concept.
- La suite de la séquence sollicitant la même méthodologie que l'activité précédente, seul le tableau de questionnements est proposé.
- La vérification des hypothèses émises précédemment peut être effectuée pendant l'échange collectif lors de la première phase ou peut faire l'objet d'une question spécifique.

- **Faire lire les chapitres 2 et 3** du livre par les élèves.



FLSco|| Quelles que soient les modalités choisies pour la phase de lecture, veiller à expliciter en amont ce que signifie l'expression « avoir le monopole ». Il importe que les élèves comprennent le sens de cette expression pour pouvoir répondre aux questions de leur carnet de lecture.

- **Faire compléter individuellement le carnet de lecture.** Demander aux élèves d'y indiquer les éléments qui leur paraissent importants, qui les étonnent, les questionnent, leur donnent envie de réagir.
- En petits groupes, **procéder à une discussion à partir des éléments de réponse contenus dans les carnets.** Insister sur l'importance de maximiser les échanges.
- **Recueillir collectivement les réponses et les justifications. Encourager la discussion. Recourir si nécessaire à une série de questions de relance préparées en amont par l'enseignant(e).**

Exemple de questions de relance

- Quels sont les nouveaux personnages évoqués au chapitre 2 ? Que savez-vous d'eux ?
- À quoi ressemble le lieu de vie de Clovis ?
- À votre avis, Clovis aime-t-il vivre dans cet environnement ? Quels sont les indices qui vous permettent de le dire ?
- Marius et Clovis pourraient-ils choisir d'aménager autrement leur lieu de vie ? Expliquez.
- Marius et Clovis ont-ils le droit de manger ce qu'ils veulent ? Expliquez.
- Marius et Clovis ont-ils le droit d'acheter ce qu'ils veulent ? Expliquez.
- Qui a le pouvoir/Qui décide de ces règles ?
- Que peut-il se passer si Marius et Clovis ne respectent pas ces règles ?
Cela explique-t-il des éléments découverts à l'étape précédente ? Lesquels ?
- À votre avis, Marius et Clovis obéissent-ils aux règles ?
Quels sont les indices qui vous permettent de le savoir ?
- La vie de Marius et Clovis vous semble-t-elle différente de la vôtre ?
Si oui, en quoi ? Si non, en quoi ?
- Et vous, aimeriez-vous vivre dans un tel environnement et avec de telles règles ? Expliquez.
- Les personnages du livre ont-ils plus ou moins de libertés/de droits que nous dans notre société ?
Quels indices dans le vocabulaire utilisé vous permettent de le dire ?
- La lecture de ces chapitres confirme-t-elle l'hypothèse faite au départ sur le contenu du livre ?
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Que pensez-vous qu'il va se passer au chapitre suivant ?



Trace || Faire noter les éléments essentiels de la discussion interprétative sous la trace précédente (voir arrêt n° 1).

Exemple

Les personnages				
	Clovis	Marius	La mère	Les autorités
Comment sont-ils présentés/décris ?	C'est le fils de Marius, il a sept ans.	C'est le papa de Clovis.	×	Représentées par des hommes en uniforme.
Que font-ils ?	Il observe son père, assis sur une caisse dans l'atelier.	Il construit, en cachette, une table en bois dans son atelier.	Elle s'est enfuie.	Elles ont le monopole de l'alimentation, contrôlent les déchets, confisquent des objets, dressent des procès-verbaux et donnent des amendes.
Quels sont leurs sentiments, leur état d'esprit ?	Il est impatient. Il est admiratif du travail de son papa.	Il est occupé et soucieux, inquiet.	×	Autoritaires.

Notre classe	
Nos sentiments, notre état d'esprit, nos questions ?	
Notre réflexion sur le fonctionnement de la société dans laquelle vivent Marius et Clovis.	

► TROISIÈME ARRÊT, APRÈS LA LECTURE DU CHAPITRE 4

- **Faire lire le chapitre 4 par les élèves et faire compléter le carnet de lecture.** Demander aux élèves d'y indiquer les éléments qui leur paraissent importants, qui les étonnent, les questionnent, leur donnent envie de réagir.
- En petits groupes, **procéder à une discussion à partir des éléments de réponse contenus dans les carnets.** Insister sur l'importance de maximiser les échanges.
- **Recueillir collectivement les réponses et les justifications.** Encourager la discussion. **Recourir si nécessaire à une série de questions de relance préparées en amont par l'enseignant(e).**

Exemple de questions de relance

- À quel moment se déroule l'action du chapitre 4 ?
- Que fait Clovis dans ce chapitre ? Que fait Marius dans ce chapitre ?
- Comment Clovis se sent-il ? Comment Marius se sent-il ?
Quels indices vous permettent de le savoir ?
- Selon vous, qu'est-ce qui explique les sentiments de Clovis ? Qu'est-ce qui explique les sentiments de Marius ? Cela explique-t-il des éléments découverts dans les étapes précédentes ? Lesquels ?
- Quelle règle la maman de Clovis n'a-t-elle pas respectée ?
- Qui sont les « hommes » auxquels Marius a dû faire face ? Quels indices de ce chapitre et/ou des chapitres précédents vous permettent de formuler une hypothèse à leur sujet ?
- À votre avis, pourquoi la maman de Clovis a-t-elle décidé de s'enfuir ? Que serait-il arrivé selon vous si elle ne s'était pas enfuie ? Quels indices permettent de le savoir ?
- Et vous, à la place des parents de Clovis, auriez-vous pris le risque d'élever deux poules pondeuses ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Dans notre pays, le fait d'élever des poules est-il risqué, comme ça l'est pour Clovis et Marius ? Pourquoi ?
- La lecture de ces chapitres confirme-t-elle l'hypothèse faite au départ sur le contenu du livre ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Trace || Faire noter les éléments essentiels de la discussion sous la trace précédente (voir arrêt n° 2).



► QUATRIÈME ARRÊT, APRÈS LA LECTURE DES CHAPITRES 5 ET 6

- **Faire lire les chapitres 5 et 6 par les élèves et faire compléter le carnet de lecture.**



FLSco || Veiller à ne pas expliquer en amont certains termes (comme *tergiverser*) qui peuvent poser des problèmes de compréhension. L'enjeu du cercle de lecture est, en effet, la compréhension et la mise en place de stratégies pour comprendre en toute autonomie. Dès lors, si on donne les définitions des mots, l'enjeu ne peut être atteint. Il convient donc de laisser lire les chapitres par les élèves, de leur faire repérer les éléments de compréhension globale et de proposer, lors des échanges, un arrêt guidé sur ces mots pour faire émerger comment chacun(e) a fait pour les comprendre.

- En petits groupes, **procéder à une discussion à partir des éléments de réponse contenus dans les carnets.** Insister sur l'importance de maximiser les échanges.
- **Recueillir collectivement les réponses et les justifications.** Encourager la discussion. **Recourir si nécessaire à une série de questions de relance préparées en amont par l'enseignant(e).**

Exemple de questions de relance

- À votre avis, pourquoi Clovis tient-il la bouteille d'eau comme un trophée inestimable ?
- À votre avis, pourquoi Clovis est-il en sueur après avoir arrosé les cinq pots où sont plantées les tomates ?
- À votre avis, pourquoi les pots en terre, les semences et l'engrais sont-ils si précieux ?
- Ces éléments sont-ils précieux dans votre quotidien ? Pourquoi ?

- Que pensez-vous de la promesse de Marius ? À votre avis, peut-il être certain de ce qu'il promet ?
- Selon vous, pourquoi Marius peut-il dire que les tomates auront « le gout de la liberté » ?
- À votre avis Marius et Clovis sont-ils les seuls à agir pour « gouter à la liberté » ?
Quels indices du livre vous permettent de le savoir ?
- Et vous ? Quelles sont les choses qui vous font vous sentir « libres » ?
- La lecture de ces chapitres confirme-t-elle les hypothèses construites jusqu'ici par rapport au contenu du livre ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- À votre avis, comment le récit va-t-il se terminer ?



Trace || Faire noter les éléments essentiels de la discussion sous la trace précédente (voir arrêt n° 3).

► DERNIER ARRÊT, APRÈS LA LECTURE DES CHAPITRES 7 ET 8

- **Faire lire les chapitres 7 et 8 par les élèves et faire compléter le carnet de lecture.** Demander aux élèves d'y indiquer les éléments qui leur paraissent importants, qui les étonnent, les questionnent, leur donnent envie de réagir.
- En petits groupes, **procéder à une discussion à partir des éléments de réponse contenus dans les carnets.** Insister sur l'importance de maximiser les échanges.
- **Recueillir collectivement les réponses et les justifications.** Encourager la discussion. **Recourir si nécessaire à une série de questions de relance préparées en amont par l'enseignant(e).**

Exemple de questions de relance

- Comment se sent Clovis en attendant que ses tomates murissent ?
- Pourquoi Clovis pleure-t-il dans le chapitre 7 ? Qu'a-t-il fait ?
- À quel point le moment de la cueillette est-il important pour Marius et Clovis ?
Relevez le vocabulaire spécifique utilisé pour parler de ce moment.
- À votre avis, pourquoi Clovis hésite-t-il à croquer la tomate ?
- À votre avis, que va faire Clovis, maintenant qu'il sait ce qu'est le gout de la liberté ?
- Selon vous, c'est quoi « le gout de la liberté » ?
- À votre avis, la maman de Clovis est-elle revenue ou pas à la fin du livre ?



Trace || Faire noter les éléments essentiels de la discussion sous la trace précédente (voir arrêt n° 4).

► PHASE DE RETOUR RÉFLEXIF SUR LE CERCLE DE LECTURE

- **Demander aux élèves de revenir sur leurs hypothèses de départ.**



Consigne || « Individuellement, reprenez l'hypothèse formulée avant de commencer la lecture, notée dans votre carnet de lecture. Relisez-la et répondez ensuite aux questions suivantes.

- Est-ce l'histoire à laquelle vous vous attendiez ? Pourquoi ?
- Avez-vous envie de lire ce livre au départ ? Qu'en pensez-vous à présent ? Qu'est-ce qui vous a fait ou non changer d'avis ?
- Avez-vous apprécié ce récit ? Avez-vous apprécié le découvrir à travers un cercle de lecture ? Pourquoi ? »

- **Donner l'occasion aux élèves qui le souhaitent de partager leurs réponses** avec la classe.



Explicitier || Rendre visibles pour tou(te)s les élèves les enjeux d'apprentissage de ce cercle de lecture : il s'agit non seulement de prendre plaisir à lire un roman, de partager les interprétations de chacun(e), de s'ajuster sur une compréhension du roman mais aussi, dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté, de débuter une réflexion plus spécifique à propos du système politique dépeint dans le roman.

- **Demander aux élèves de réfléchir à la manière dont se sont déroulées les phases de discussion à l'aide d'un dispositif d'autoévaluation formative.**



Évaluer || Pour procéder à une (auto) évaluation des phases de discussion, il est possible de recourir à des dispositifs tels que :

- la grille d'autoévaluation critériée de la séquence EPC-P2 - *Imaginer des possibilités d'aménager la cour d'école et décider de manière démocratique* (à adapter pour le critère « coopération »);
- les cartes utilisées (veiller à adapter la formulation des cartes) dans la séquence EPC-P5 - *S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité*.



Explicitier || Rendre visibles pour les élèves les enjeux de ce travail réflexif : ils/elles prennent comme objet de réflexion la manière dont ils/elles ont discuté ensemble pour pouvoir l'analyser afin de s'améliorer lors d'une prochaine pratique du même type.

- **Profiter de cette étape, si nécessaire, pour rappeler les principaux éléments favorables à la pratique de la discussion dans un cadre démocratique.**



Point d'attention || Le cas échéant, il peut être utile de co-construire avec les élèves une fiche reprenant les éléments favorables à la pratique de la discussion dans un cadre démocratique.

- Demander à chaque élève de **choisir une piste d'amélioration** qu'il/elle pourra mettre en œuvre lors d'une prochaine pratique du même type.



Trace || L'élève peut, par exemple, indiquer ou dessiner au dos/sur la dernière page du carnet de lecture l'élément auquel il/elle s'engage à faire attention et à mettre en pratique à l'avenir. L'essentiel est que l'élève garde une trace de sa réflexion, quelle que soit la modalité choisie.

- **Effectuer un retour réflexif sur le dispositif du cercle de lecture** (idéalement mené en interdisciplinarité avec le/la titulaire).



Consigne || « Avez-vous apprécié le dispositif « cercle de lecture » ? Dans votre carnet de lecture, individuellement, explicitez votre opinion. »



Point d'attention || En fonction du temps disponible et de la dynamique de la classe, permettre aux élèves d'échanger leurs avis à propos du dispositif au cours d'un bref échange.



Environ 2 x 50'

■ ACTIVITÉ N° 2

CONCEPTUALISER LA NOTION DE RÉGIME AUTORITAIRE/AUTORITARISME

► CARACTÉRISER LE SYSTÈME POLITIQUE DÉCRIT DANS « LE GOÛT DE LA TOMATE » POUR EXEMPLIFIER ET EXPLICITER LA NOTION D'AUTORITARISME

- **Rappeler les découvertes réalisées pendant le cercle de lecture.**
- **Annoncer aux élèves qu'ils/elles vont à présent analyser le système politique dans lequel vivent Clovis et Marius à partir des éléments de réponses issus du cercle de lecture.**



Point d'attention || En fonction de la dynamique de classe et des séquences abordées, cette activité peut être l'occasion de mobiliser des concepts travaillés tout au long de la scolarité en EPC.



Consigne || À partir des éléments de réponses construits lors du cercle de lecture, individuellement, listez les caractéristiques du système politique dans lequel vivent Clovis et Marius. »



Différencier || En fonction de la dynamique de la classe, outiller les élèves d'un tableau d'analyse pour les aider à relever les caractéristiques du système politique.

Exemple

Qui a le pouvoir/qui décide des lois dans la société de Marius et Clovis ?

Ce pouvoir est-il partagé/Existe-t-il un monopole du pouvoir ?

Est-il détenu par une seule personne ?

Est-il détenu par un groupe de personnes ?

La population est-elle libre/a-t-elle des droits ?

Qu'est-ce qui permet à ce système politique/à cette manière de gouverner/de durer/de ne pas être remis en cause ?



Point d'attention || En utilisant les termes « le monopole », un lien est établi avec les échanges menés lors du cercle de lecture. Veiller à faire rappeler, sur base du carnet de lecture, ce que signifie l'expression « avoir le monopole ».

- **Former des dyades et faire comparer les listes établies individuellement.**



Différencier || Le passage par un temps de réflexion individuel suivi d'un échange en dyades donne à tou(te)s les élèves l'occasion de formuler des éléments de réponse à partager lors de la mise en commun ainsi que l'occasion d'ajuster leurs listes.

- Mettre en commun les listes établies par les dyades et **statuer à minima sur les éléments suivants :**
 - **un seul (petit) groupe de personnes dirige/décide des lois/a le monopole du pouvoir : « les autorités » ;**
 - **les « autorités » contrôlent de manières stricte et sévère l'application ou la non application des lois ;**
 - **les droits/libertés de la population ne sont pas respecté(e)s ;**
 - **le pouvoir des « autorités » est assuré par la peur (de la punition, de l'amende, de la dénonciation, de devoir disparaître...) ;**
 - **il y a des groupes de personnes (« des hommes en uniforme ») qui sont au service du pouvoir et qui font régner la peur dans la population.**



Trace || Prévoir une trace du statut à placer au cahier de l'élève.

- **Nommer le type de système politique face auquel les élèves se trouvent quand ils/elles découvrent l'univers de Marius et Clovis : on parle d'un système autoritaire/d'autoritarisme.**



FLSco || Pour comprendre le sens du mot « autoritarisme », prendre appui sur les stratégies qui permettent de comprendre le sens d'un mot mal compris ou inconnu, stratégies développées dans l'activité n° 2 de FRALA-P2 - *Appliquer les stratégies de compréhension à un texte écouté* : en reliant le mot « autoritarisme » à un mot de la même famille (par exemple, « autorité »), les élèves peuvent établir un lien de sens qui permet d'affiner et d'ancrer la compréhension du concept.

- **Faire indiquer « Nous nous trouvons en présence d'un système autoritaire/d'autoritarisme » sous le statut précédent.**

► FAIRE ÉMERGER LES CARACTÉRISTIQUES DU CONCEPT DE DÉMOCRATIE

- **Mener une discussion** avec la classe **à partir de la question suivante** : « **À votre avis, en Belgique, vit-on dans un système politique semblable à celui de Clovis ?** ».

Exemple de questions de relance

- En Belgique, quelqu'un(e) a-t-il le monopole du pouvoir et de la décision ? Expliquez.
- Comment obtient-on le pouvoir ? Par la force ? Par la violence ? Grâce au hasard ? Grâce à des élections ? Peut-on le conserver aussi longtemps qu'on le souhaite ?
- La population a-t-elle des libertés ? Les droits sont-ils garantis ? Donnez des exemples.
- En Belgique, les adultes ont-ils peur de manifester, de s'exprimer ?
- ...
- **Garder une trace des discussions et statuer** sur le fait que la société belge semble très différente voire opposée à celle de Clovis.
- **Nommer le système politique belge : c'est une démocratie.**
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont maintenant dégager quelques caractéristiques de ce système politique en analysant un document informatif.**



Point d'attention || Il ne s'agit pas à ce stade de lister toutes les caractéristiques d'une démocratie. Veiller à respecter les attendus du Référentiel : certaines caractéristiques (par exemple, la séparation des pouvoirs) seront abordées par la suite.



Expliquer || Rendre visible pour tou(te)s les élèves qu'ils/elles vont très probablement retrouver de nombreux éléments déjà découverts dans le cadre du cours d'EPC : le concept de démocratie est, en effet, au cœur de cette discipline.

- **Distribuer une copie du texte informatif** suivant à tou(te)s les élèves.

« (...) Le mot « démocratie » vient donc du grec. Il est composé de « *dēmos* » (le peuple) et « *kratos* » (le pouvoir). Littéralement, la démocratie est donc le pouvoir par le peuple. Cela signifie que c'est le peuple qui détient le pouvoir. Dans un état démocratique, il y a des élections. Le peuple vote pour élire des personnes qui vont le représenter. Celles-ci prendront des décisions au nom des citoyens {par exemple en proposant et en votant des lois} (...) Ce régime politique (la démocratie) garantit que les libertés, l'égalité et la justice sont correctement respectés. Vivre en démocratie, c'est avoir des droits : le droit d'exprimer son opinion, de se déplacer librement, de vivre sa religion. (...) »

Source : <https://www.lejde.be/belgique/2022/09/15/cest-quoi-la-democratie-30490/>



Point d'attention || Il est possible d'utiliser d'autres documents. Veiller néanmoins à ce que le document soit adapté à l'âge des élèves ainsi qu'aux prescrits du référentiel. Il importe d'éviter tout dépassement, notamment concernant le principe de la séparation des pouvoirs qui n'intervient qu'en S1.



Expliquer || Veiller à rendre visible pour tou(te)s les élèves que lorsque l'on utilise le mot « peuple », cela signifie « la population ».

- **Engager les élèves dans la tâche via les consignes suivantes.**



Consigne || « Individuellement, prenez connaissance du document et répondez aux questions suivantes au cahier de recherches.

- Dans une démocratie, qui a le pouvoir/qui décide des lois ?
- Ce pouvoir est-il partagé ? /Existe-t-il un monopole du pouvoir ?
- Le pouvoir est-il détenu par une seule personne ? Par un groupe de personnes ? Laquelle ?/Lesquelles ?
- La population est-elle libre/a-t-elle des droits ? Comment ces droits/ces libertés sont-ils/elles garanti(e)s ?
- Comment les personnes au pouvoir sont-elles choisies ? »

- **Faire confronter les réponses en dyades en insistant sur les justifications.**

- **Procéder à la mise en commun.**



Point d'attention || Veiller à mettre en relation les critères liés au concept de démocratie avec les éléments concrets retenus lors de la discussion.

• **Statuer sur quelques critères liés au concept de démocratie :**

- dans une démocratie, le pouvoir est exercé par un grand groupe de personnes (les représentant(e)s politiques) ;
- le pouvoir n'est pas exercé par une seule personne ou un petit groupe de personnes (qui en ont le monopole) ;
- **la population est libre de s'exprimer, de se déplacer, elle a des droits qui sont garantis par la loi** ;
- **les personnes qui exercent le pouvoir sont choisies lors d'élections auxquelles participent tou(te)s les tou(te)s les citoyen(ne)s en âge de voter.**



Trace || Faire figurer les critères retenus au cahier de l'élève.

► **CONSTRUIRE UNE FICHE-OUTIL POUR GÉNÉRALISER ET METTRE EN TENSION LES CONCEPTS DE DÉMOCRATIE ET D'AUTORITARISME**

- Former des dyades.
- **Distribuer aux élèves une fiche-outil à compléter en dyades et engager les élèves dans la tâche** via la consigne suivante.

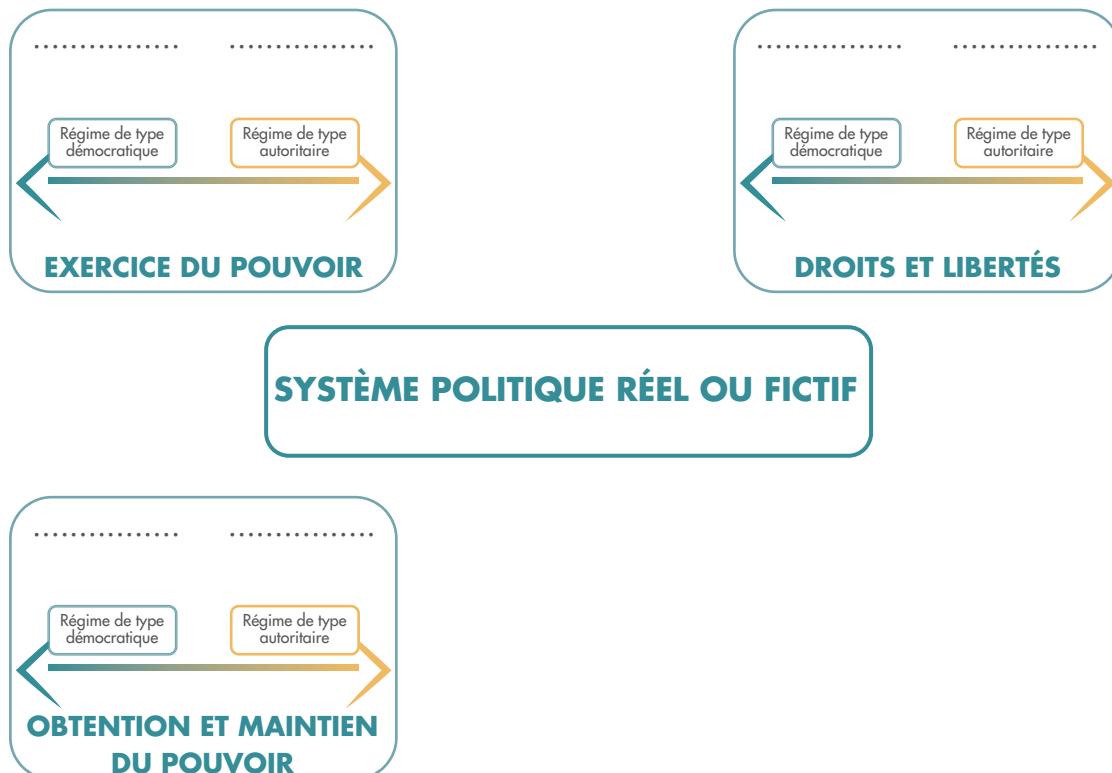


Consigne || « À partir des statuts établis au fil de la séquence, complétez la fiche-outil : sur chaque espace en pointillés, en pointillés, choisissez un pictogramme parmi ceux qui sont proposés. Ajoutez au maximum cinq mots pour expliciter ce pictogramme. »

Exemples de pictogrammes et de fiche-outil à compléter



Comment caractériser un système politique (réel ou fictif)



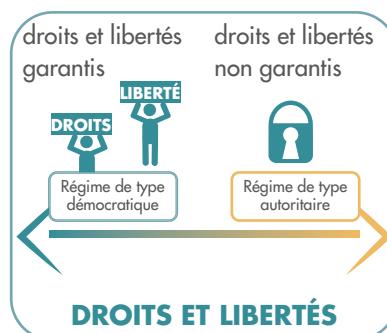
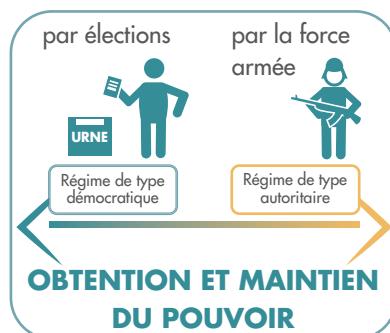
Points d'attention

- Les concepts sont complexes à traduire en dessins/pictos. Il ne s'agit pas pour l'enseignant(e) de valider ces dessins/pictos. L'important est que le picto/dessin soit représentatif pour l'élève : son utilité est de soutenir l'identification et l'appropriation des attributs du concept.
- Cette fiche outil pourra être complétée au fil de la scolarité des élèves, par exemple lorsqu'ils/elles découvriront les moyens de contrôler/limiter le pouvoir ou encore le principe de la séparation des pouvoirs.
- Cette fiche est mobilisée dans la séquence *EPC-P6 - Problématiser les concepts de citoyenneté et de démocratie en questionnant et en explicitant ce qui caractérise des pratiques démocratiques/non démocratiques à partir d'une sélection de BD de la série « Les Schtroumpfs »*.

- **Faire confronter les productions des élèves en dyades.** Insister sur les justifications lors des échanges.
- **Procéder à la mise en commun des fiches-outils** réalisées par les élèves. **Faire valider une fiche pour la classe.**



Trace || Garder une fiche-outil complétée (format A3) visible par tou(te)s les élèves pour soutenir la réflexion des élèves lors de l'activité n° 3. Faire figurer un exemplaire individuel au cahier de l'élève.

Exemple**Comment caractériser un système politique (réel ou fictif)****SYSTÈME POLITIQUE RÉEL OU FICTIF**

Différencier || À ce stade de la séquence, en fonction de la dynamique de classe et du temps disponible, il peut être utile de faire mobiliser par les élèves les concepts d'autoritarisme et de démocratie à travers des situations fictives. Cette étape peut alors jouer le rôle d'évaluation formative afin de récolter des informations sur le niveau de maîtrise des attendus par les élèves. L'enseignant(e) peut, le cas échéant, ajuster ses pratiques (table d'appui, explications supplémentaires pour la classe, exercices de mobilisation supplémentaires...).

Exemples de ressources

- Le début du dessin animé « *Schrek 1* » : quand le roi ordonne l'expulsion et la dénonciation des personnages des contes de fées.
- « *La rédaction* » d'Antonio Skarmetá, aux éditions Syros, 2007.
- « *Lulu présidente* » de Daniel Picouly, Magnard, 2017.

■ ACTIVITÉ N° 3

MOBILISER LES CONCEPTS EN RÉDIGEANT UNE LETTRE DE CLOVIS À SON PÈRE



Environ 50'

Points d'attention

- Pour cette activité, le choix s'est porté sur une mobilisation proche du récit analysé lors du cercle de lecture afin de privilégier la cohérence et l'unité de la séquence.
- Idéalement, cette activité se réalise en commun avec le cours de FRALA (pour la révision et l'amélioration de la production des élèves, sur le modèle initié dans la séquence FRALA - P2 - *Rédiger un compte rendu d'activité et retravaillé en FRALA-P3 - Écrire la suite d'un récit* et en FRALA-P4 - *Écrire la suite d'un récit*).

- **Faire rappeler les éléments découverts en activités n°s 1 et 2 à l'aide des traces** construites au fil de la séquence.
- **Engager les élèves dans la tâche d'écriture à partir de la situation suivante.**
« Clovis a réussi à s'échapper du pays où lui et son père habitent. Il marche plusieurs jours et arrive, exténué et affamé, dans une société démocratique où il est recueilli par une famille. Il apprend ainsi à vivre au sein d'une société fort différente de celle qu'il a connue jusque-là. Après quelque temps, il écrit à son papa... ».
- Demander aux élèves de **rédiger la lettre que Clovis écrit à son père en mobilisant les concepts de démocratie et d'autoritarisme**. Si nécessaire, permettre aux élèves de recourir à la fiche-outil établie en activité n° 2.

Consigne || « Rédigez la lettre qu'écrivit Clovis à son père. Il lui explique dans quel type de société il vit maintenant. À votre avis, quels sont les éléments qui l'étonnent le plus/qui lui paraissent les plus différents du système politique qu'il a connu quand il vivait avec Marius ? Explicitez dans la lettre les différences existantes entre une société démocratique et la société dans laquelle il vivait avec son papa. Aidez-vous de la fiche-outil réalisée au cours de l'activité n° 2 pour mobiliser les critères concernant les concepts d'autoritarisme et de démocratie. »

Différencier || La tâche étant fortement contextualisée, veiller à rendre visibles par tou(te)s les élèves l'enjeu de la tâche ainsi que les savoirs scolaires à mobiliser : il faut utiliser les critères/caractéristiques des concepts de démocratie et d'autoritarisme pour comparer ces deux notions.

- **Former des dyades et faire confronter les productions. Insister sur l'importance de retrouver tous les critères liés aux concepts de démocratie et d'autoritarisme** vus en classe et repris sur la fiche-outil.
- **Procéder à la lecture des lettres des élèves** qui souhaitent partager leur production, après une éventuelle phase de révision/amélioration.

Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture

Le cercle de lecture

Le dispositif du cercle de lecture a pour but, entre autres, de développer les compétences d'interprétation et de compréhension par un travail de lecture, en passant par un moment d'écrit personnel sur la partie lue et par le repérage d'indices, et de verbalisation de la compréhension avec justification au cours de débats interprétatifs. En FRALA, le dispositif du cercle de lecture permet d'installer la compréhension en lecture de manière moins évaluative que via des questionnaires. En EPC, il est proposé en tant qu'activité d'étonnement dans un premier temps et s'appuie sur une conceptualisation en étapes grâce aux arrêts prévus par le dispositif lors de la lecture du roman.

Ce dispositif peut être adapté à toute découverte de textes en classe. En fonction des objectifs poursuivis et du texte, les éléments suivants peuvent être mobilisés :

- un dispositif de dévoilement progressif (lecture en plusieurs étapes) ;
- l'utilisation d'un carnet de lecture qui a pour fonction d'être un outil de travail personnel (qui ne sera donc jamais corrigé) dans lequel l'élève consigne ses éléments de compréhensions ou d'incompréhensions, ses impressions pendant et après la lecture, ses avis et réponses aux questions posées par l'enseignant(e) en vue de les partager avec ses pairs avant le débat interprétatif avec le groupe classe ;
- un débat interprétatif (dispositif au cœur du cercle de lecture) qui consiste à partager et à confronter ses notes, ses impressions, ses justifications avec celles de ses pairs, en petits groupes et/ou en groupe classe (cette dernière modalité étant favorisée lors du premier arrêt dans la lecture afin de modéliser le travail en petits groupes). Les dispositions /règles des débats sont mobilisées pour cette étape (voir fiche « *Le débat argumenté* » EPC-P3 - *Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective*).

La mise en place d'un cercle de lecture implique d'être vigilant(e) par rapport :

- au temps consacré à une séquence : chaque séquence se développe en fonction des albums ou ouvrages sélectionnés et du nombre d'arrêts prévus, sur un temps relativement long ; l'objectif n'est pas de se presser pour terminer au plus vite la lecture de l'œuvre mais de s'assurer que tou(te)s les élèves de la classe progressent dans leur compréhension du récit et des intentions de son auteur(rice) ;
- au choix de l'ouvrage : il s'agit de sélectionner un texte résistant, notamment dans le but de nourrir les débats interprétatifs ;
- à la construction de la séquence : une fois le livre sélectionné, l'enseignant(e) doit en faire une analyse fine, c'est-à-dire repérer les obstacles à la compréhension, prévoir les arrêts dans la découverte de l'œuvre, rédiger les questions et les pistes, avoir anticipé les stratégies mobilisables et les débats interprétatifs possibles ;

– au matériel : il est nécessaire de prévoir un exemplaire du livre par élève et un carnet de lecture (qui peut prendre différentes formes selon les habitudes de la classe).

L'objectif visé est de développer une **lecture littéraire** chez les élèves. Celle-ci implique un va-et-vient entre deux types de lecture sollicités par les questionnements et/ou pistes proposé(e)s :

– **une lecture distanciée** qui correspond à une posture impliquant le développement de compétences de compréhension et d'interprétation. La lecture distanciée est une lecture qui examine la manière dont le récit est construit, c'est une lecture « intellectualisante », « savante », qui s'intéresse au fonctionnement du récit, à sa construction ;

– **une lecture participative** qui correspond à une posture centrée sur les sentiments du/de la lecteur(rice), sa sympathie, son empathie ou tout autre sentiment pour un des personnages. La lecture participative est orientée vers la « lecture plaisir » via les émotions ressenties et le rapport psycho-affectif du/de la lecteur(rice) avec l'œuvre lue.

Ces deux types de lecture se manifestent par les propositions de questions de relance : des questions distanciées et des questions participatives.





Problématiser les concepts de citoyenneté et de démocratie en questionnant et en explicitant ce qui caractérise des pratiques démocratiques/non démocratiques à partir d'une sélection de BD de la série « Les Schtroumpfs »



LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
EPC268	• Questionnement philosophique-philosophie.	• Questionner-expliciter.
EPC305	• Démocratie-autoritarisme.	• Questionner-expliciter.
EPC306	• Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme-Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	• Questionner-expliciter.
EPC307	• Équité-égalité.	• Questionner-expliciter.
EPC308	• Autorité-pouvoir.	• Questionner-expliciter.
EPC310	• Citoyen-citoyenneté.	• Voir attendu de savoir-faire : « Se reconnaître comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».
EPC320	• Processus de décision.	• Identifier-exemplifier.
EPC321	• Règles-lois-normes.	• Questionner-expliciter.
	Contenus I Savoir-faire	Attendus
EPC269	• À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	• S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
EPC275	• Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	• Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.
EPC280	• Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	• Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.
EPC312	• Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	• Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi.
EPC315	• Reconnaître l'égalité devant la loi.	• Questionner égalité et équité.
EPC316	• Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	• Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.
EPC330	• Décider collectivement.	• Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).



Contenus Compétences		Attendus
EPC271	• Élaborer un questionnement philosophique.	• À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.
EPC278	• Assurer la cohérence de sa pensée.	• Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.
EPC285	• Prendre position de manière argumentée.	• Défendre une position sur des questions de type philosophique.
EPC319	• Comprendre les principes de la démocratie.	• Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.
EPC331	• S'exercer au processus démocratique.	• Participer au débat dans le cadre collectivement établi.



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 dans une logique spiralaire. || p. 32
Varier les dispositifs pour différencier. || pp. 37-38
Élaborer des traces collectives/individuelles évolutives. || p. 36



MISE EN CONTEXTE

Cette séquence propose de mobiliser et d'enrichir le concept de démocratie et de commencer à conceptualiser la notion de citoyenneté à partir de la réflexion initiée par la lecture d'une sélection d'albums de la série BD «Les Schtroumpfs». Les élèves sont amené(e)s à découvrir l'organisation sociale et politique à l'œuvre dans les BD «Les Schtroumpfs» et à questionner celle-ci à partir des différents acquis/notions/concepts construits de la M1 à la P6 en EPC (égalité, droits, pouvoir...).

Par le biais de ce dispositif, de nombreux attendus installés lors de séquences de CPC au fil de leur scolarité primaire sont à nouveau mobilisés, notamment ceux de la visée 4 liés aux compétences «s'exercer au processus démocratique» et «s'engager dans la vie politique et sociale». Elle s'appuie aussi sur les jalons concernant les caractéristiques de la citoyenneté, posés au fil des séquences de CPC pendant les années primaires.

Idéalement, cette séquence est à réaliser en fin de parcours de P6 : elle mobilise, en effet, des savoirs, des savoir-faire et des compétences liés à différentes visées prévues dans le Référentiel d'EPC et qui ont été installés et enrichis dans une logique spirale depuis le début de la scolarité des élèves.

Cette séquence s'inscrit aussi dans une logique générale de différenciation. Elle favorise la collaboration et les ajustements continus entre pairs. Du point de vue de la transversalité, elle s'appuie sur les apprentissages réalisés en FRALA-P4 - *Analyser le genre littéraire de la BD* et participe à l'enrichissement du bagage littéraire des élèves (Référentiel FRALA, p.21).

■ ACTIVITÉ N° 1

SUSCITER L'ÉTONNEMENT ET LA RÉFLEXION À PARTIR DE L'ANALYSE D'UNE SÉLECTION D'ALBUMS DE LA SÉRIE DE BD «LES SCHTROUMPFS»



- Mettre à disposition des élèves une série d'albums de la bande dessinée «Les Schtroumpfs». Laisser découvrir librement les BD de manière à susciter la lecture-plaisir.



Points d'attention ||

- Le temps consacré à cette phase de «lecture-plaisir» peut varier en fonction de la dynamique de la classe, du temps disponible et d'éventuels projets interdisciplinaires (FRALA, ECA...).
- L'idéal est de proposer autant d'exemplaires de BD qu'il y a d'élèves en classe de manière à permettre une découverte individuelle. Si cela n'est pas possible, la lecture en dyades ou encore le recours à une sélection de planches tirées des BD «Les Schtroumpfs» peuvent être envisagés.

- Répartir les élèves en cinq groupes.



Différencier || Afin d'éviter tout effet potentiellement différenciateur, veiller à assurer l'hétérogénéité au sein de chaque groupe.

- Expliquer aux élèves que **toute la classe va travailler à partir d'une sélection d'albums de BD «Les Schtroumpfs» pour découvrir certains aspects de la société des Schtroumpfs et s'interroger à leur sujet**. Ces aspects à découvrir et à interroger vont être répartis entre les différents groupes.
- **Attribuer à chaque groupe une des thématiques suivantes et plusieurs exemplaires de la/des BD qui sert/ servent de base au travail du groupe :**
 - l'organisation géographique du village chez les Schtroumpfs → BD «Les Schtroumpfs noirs», «Le Schtroumpf pas comme les autres»;
 - l'organisation du travail chez les Schtroumpfs → BD «Schtroumpf les bains», «Les Schtroumpfs noirs»;
 - l'organisation du pouvoir chez les Schtroumpfs → BD «Le Schtroumpfissime»;
 - la loi et les règles chez les Schtroumpfs → BD «Les Schtroumpfs de l'ordre»;
 - les droits et les libertés chez les Schtroumpfs → BD «Schtroumpf vert et vert schtroumpf», «Le Schtroumpf financier», «Schtroumpf les bains».





Explicitier || Rendre explicite pour les élèves que les aspects que l'on va analyser chez les Schtroumpfs permettent de mobiliser des notions qui ont été travaillées au cours de CPC depuis le début de leur scolarité.



Points d'attention ||

- Il est possible de proposer d'autres BD de cette série présentant des caractéristiques similaires. Veiller à ce que celles-ci permettent d'apporter les éléments de réponse nécessaires à la réflexion des groupes.
- En fonction du temps disponible pour mener l'activité, il est également possible de se limiter à l'analyse de quelques planches pertinentes de chaque BD.

• **Engager les groupes dans la tâche selon des consignes spécifiques à chaque groupe.**



Consigne || « Répondez aux questions suivantes après avoir pris connaissance de la/des BD mise(s) à disposition de votre groupe.

Groupe 1 : l'organisation géographique du village chez les Schtroumpfs

- Où se situe le village des Schtroumpfs ? Quels indices dans les BD vous permettent de le savoir ?
- La zone d'habitat est-elle étendue ? Plutôt regroupée autour d'un centre ? Certains Schtroumpfs vivent-ils toujours isolés/loin du centre du village ? Justifiez par des éléments issus de la BD.
- Dans quel type de maison habitent les Schtroumpfs ? Y a-t-il des éléments qui les différencient ? Si oui, lesquels ?
- Certains Schtroumpfs ont-ils une maison plus grande que les autres ? Plus luxueuse ? Expliquez.
- En général, les Schtroumpfs habitent-ils seuls ? À plusieurs ? Expliquez.
- À votre avis, peut-on dire que les Schtroumpfs sont égaux dans la manière de se loger ? Justifiez votre avis.
- À votre avis, qui règle les éventuels problèmes de voisinage entre les Schtroumpfs ? Quels éléments de la BD vous permettent de le dire ?

Groupe 2 : l'organisation du travail chez les Schtroumpfs

- Le travail occupe-t-il une place importante dans la vie d'un Schtroumpf ? Quels indices dans les BD vous permettent de le savoir ?
- En général, tous les Schtroumpfs travaillent-ils ? Tout le temps ? Expliquez en vous basant sur des éléments de la BD.
- Que se passe-t-il quand ils décident de prendre des vacances ? Le village peut-il se passer du travail d'un Schtroumpf ? La vie du village fonctionne-t-elle quand un Schtroumpf change de métier ? Expliquez en vous basant sur des éléments de la BD.
- À votre avis et de manière générale, les Schtroumpfs exercent-ils un travail rémunéré ? En argent ? D'une autre façon ? Expliquez en vous référant aux BD.
- À votre avis, dans les albums lus, les Schtroumpfs effectuent-ils des corvées ? Quels indices dans les BD vous permettent de le savoir ?
- Les Schtroumpfs sont-ils parfois obligés de travailler ensemble pour le bon fonctionnement de la vie du village ? En ont-ils toujours envie ? Expliquez.
- Si les Schtroumpfs effectuent des corvées, qui décide de celles-ci ? Qui les organise ? Expliquez à l'aide d'éléments issus des BD.
- Qui règle les éventuels problèmes ou difficultés que les Schtroumpfs rencontrent dans leur travail ? Justifiez votre réponse.

Groupe 3 : l'organisation du pouvoir chez les Schtroumpfs

- Qui prend les décisions qui concernent la vie du village chez les Schtroumpfs ? Expliquez en vous basant sur des éléments de la BD.
- Peut-on dire qu'il y a un chef chez les Schtroumpfs ? Expliquez en vous référant à la BD.
- Le chef des Schtroumpfs est-il un Schtroumpf comme tous les autres Schtroumpfs ? Y a-t-il quelque chose qui le distingue des autres Schtroumpfs ? Justifiez votre réponse par des éléments de la BD.
- Comment le chef des Schtroumpfs décide-t-il ? Seul ? Avec l'aide d'autres Schtroumpfs ? En faisant voter les Schtroumpfs ?



- Le chef des Schtroumpfs peut-il donner des ordres ? Donner des punitions ? Être juge en cas de conflit ou de disputes entre Schtroumpfs ? Établir des règles pour permettre aux Schtroumpfs de vivre ensemble ? Faire ce qu'il veut ?
- À votre avis, change-t-on régulièrement de chef chez les Schtroumpfs ?
- À votre avis, qui dirige chez les Schtroumpfs quand le chef n'est pas là ? Est-il possible de remplacer le chef des Schtroumpfs ?
- Si quelqu'un n'est pas d'accord avec une décision du chef des Schtroumpfs, que peut-il faire ? Chez qui peut-il trouver de l'aide ?

Groupe 4 : les lois et les règles chez les Schtroumpfs

- A-t-il toujours existé des règles et/ou des lois chez les Schtroumpfs pour leur permettre de vivre ensemble ? Expliquez ce qui vous permet de le dire, en vous basant sur la BD.
- Avant d'établir un code Schtroumpf, qui disait ce qu'il faut faire/ ce qu'il ne faut pas faire, ce qu'il est permis de faire/ce qu'il n'est pas permis de faire, aux Schtroumpfs ? Expliquez en vous basant sur la BD.
- Qui a décidé d'établir des règles, un code Schtroumpf ? Pourquoi ?
- Que se passe-t-il quand un Schtroumpf ne respecte pas les règles ?
- Qui veille à ce que les règles soient bien appliquées chez les Schtroumpfs ? Comment ces Schtroumpfs sont-ils désignés ?
- Ce nouveau système de règles fonctionne-t-il ? Pourquoi ? Justifiez votre réponse en vous basant sur la BD.
- Peut-on dire que, dans l'album, les Schtroumpfs sont égaux devant la loi et son application ? Donnez des exemples tirés de la BD.
- Face aux difficultés rencontrées avec l'application du nouveau système de règles, quelle solution est finalement adoptée par les Schtroumpfs dans cet album ?
- Peut-on dire que, en général, les Schtroumpfs sont égaux devant la loi ? Y-a-t-il un/des Schtroumpfs qui est/sont au-dessus des lois, qui peut/peuvent décider seul(s) de changer les règles/les lois ?

Groupe 5 : les droits et les libertés chez les Schtroumpfs

- Selon vous, les Schtroumpfs ont-ils des droits ? Justifiez en vous basant sur la BD.
- Les Schtroumpfs sont-ils libres de se déplacer comme ils le souhaitent ? Justifiez en vous basant sur la BD.
- Les Schtroumpfs peuvent-ils dire ce qu'ils pensent ? Donnez des exemples tirés de la BD.
- Les Schtroumpfs peuvent-ils manifester ? Justifiez en vous basant sur la BD.
- À votre avis, les Schtroumpfs peuvent-ils choisir leur métier ? Que se passerait-il si beaucoup de Schtroumpfs voulaient faire le même métier ? Qui déciderait ?
- Les Schtroumpfs peuvent-ils toujours faire ce qu'ils veulent ? Pourquoi ? Expliquez en reprenant des éléments de la BD.
- Dans ces albums, arrive-t-il que des Schtroumpfs dénoncent des abus de pouvoirs car ils estiment que leurs droits ne sont plus respectés ? Expliquez.
- À votre avis, peut-on dire que les Schtroumpfs sont égaux devant les droits et les libertés ? Certains vous semblent-ils plus libres que d'autres ? Expliquez. »



Point d'attention || Veiller à signaler aux élèves qu'ils/elles vont présenter leurs éléments de réponse à la classe. Il est donc important que chacun(e) prennent note de ces éléments, ainsi que le numéro de la page et de la case de référence de la BD, au cahier de recherches, au cours du travail.



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 peut être utile de passer par une étape individuelle et écrite au cahier de recherches. Cela donne l'occasion à tou(te)s les élèves d'avoir des éléments de réponse à partager et permet d'éviter « l'effet leader » (un(e) élève réalisant l'ensemble de la tâche et/ou mobilisant la parole au sein du groupe).

- **Prévoir un temps de validation des réponses au sein de chaque groupe avec l'enseignant(e) afin de permettre un ajustement des réponses si nécessaire. Cela permet aussi de s'assurer de la qualité des contenus présentés dans la suite de l'activité.**



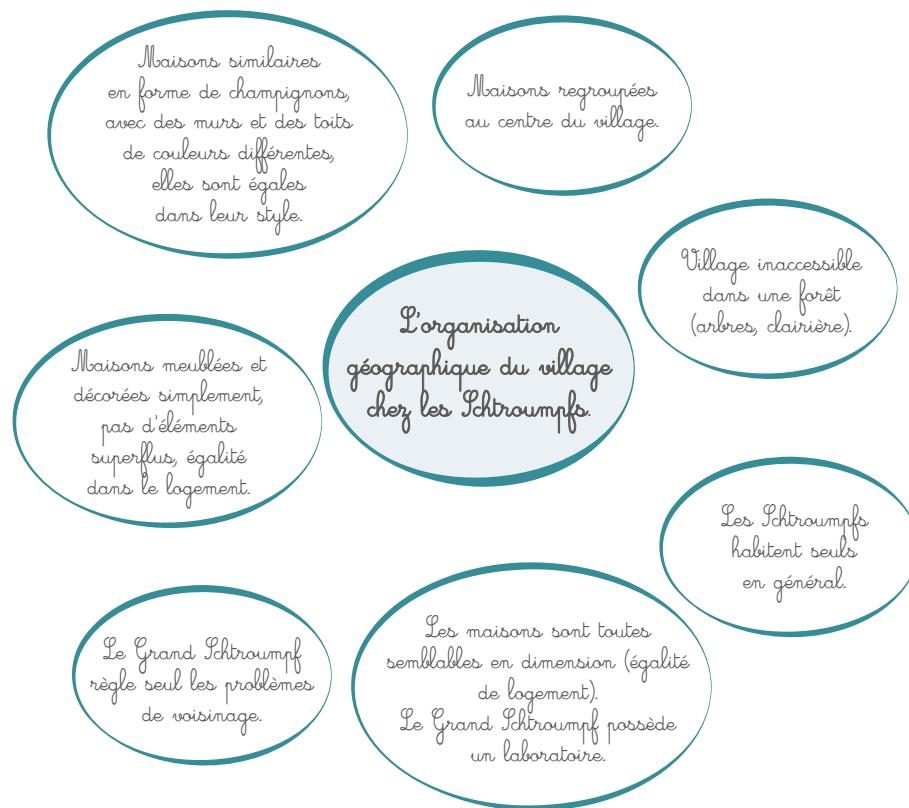
Point d'attention || Le coenseignement peut être une modalité utile à la réalisation de cette activité, afin de soutenir le travail des élèves et des groupes.

- **Demander à chaque groupe de présenter le fruit des réflexions à la classe.**



Trace || Noter au tableau ce que les groupes rapportent de leurs discussions (mots-clés, corolle d'idées...). Laisser cette trace collective visible pour les élèves au fil de la séquence et prévoir de la compléter par les différents statuts qui seront établis. Prévoir une copie individuelle de cette trace, à placer au cahier de l'élève (photo, copie...).

Exemple de trace : corolle conceptuelle – L'organisation géographique du village chez les Schtroumpfs



■ ACTIVITÉ N° 2 S'ÉTONNER, SE QUESTIONNER ET S'EXERCER À FORMULER UNE QUESTION DE TYPE PHILOSOPHIQUE



Point d'attention || Cette activité propose à chaque élève de formuler une question de type philosophique pouvant servir de base à une DVP. L'activité n° 5 permet aux élèves de sélectionner parmi l'ensemble des questions produites par la classe, une question à partir de laquelle une DVP peut être menée. Les activités n°s 3 et 4 permettent quant à elles d'outiller conceptuellement les élèves en vue de nourrir cette DVP.



Environ 2 x 50'

► S'ÉTONNER, SE QUESTIONNER, FORMULER DES QUESTIONS ET LES TRIER

- **Demander à chaque élève de reprendre la corolle conceptuelle** (trace) réalisée dans son groupe et engager les élèves individuellement dans la tâche.

**Consigne ||**

- « 1. Relisez la corolle que vous avez produite avec votre groupe.
- 2. Après avoir découvert différents aspects de la société des Schtroumpfs, y a-t-il des choses dans cette corolle qui vous étonnent, vous questionnent ?
- 3. Lesquelles ? Soulignez-les dans la corolle.
- 4. Formulez ensuite quelques questions qui vous viennent à l'esprit et qui concernent la société des Schtroumpfs. »



Point d'attention || À ce stade de l'activité, les questions peuvent être de tout type : il s'agit de recueillir le questionnement « spontané » des élèves.

- **Reformer les groupes qui ont produit les corolles et faire partager les productions.** Insister sur le fait qu'il n'y a pas lieu de valider les questions, mais uniquement de les partager.
- Demander aux élèves **d'enrichir leur liste de questions** suite à l'étape de partage en groupe. **S'assurer que chaque élève dispose d'une liste de minimum cinq questions.**



Développer || Cette étape de partage de questions laisse la place à la difficulté : produire des questions à partir d'une corolle de mots n'est pas chose aisée pour tou(te)s les élèves. Il importe néanmoins que chacun(e) puisse disposer d'un nombre suffisant de questions pour pouvoir effectuer par la suite l'exercice de tri demandé. La difficulté de produire des questions ne peut en aucun cas être un frein à l'enjeu d'apprentissage visé dans la suite de l'activité : expliciter pourquoi une question est ou non une question de type philosophique.

- **Engager les élèves dans un exercice individuel de tri des questions** à partir de la consigne suivante.



Consigne || « Reprenez individuellement votre liste de questions. Triez celles-ci selon qu'elles sont de type philosophique ou non. Justifiez en quoi ces questions sont de type philosophique ou non. »



Développer || En fonction de la dynamique de la classe, rappeler/ faire rappeler les critères d'une question philosophique établis dans la séquence EPC-P4 - *À partir d'un texte narratif, dégager les caractéristiques d'une question de type philosophique* et permettre aux élèves qui le souhaitent d'utiliser la trace collective réalisée dans la séquence de P4.

- Former des dyades et faire échanger les élèves à propos de leur tri. Insister sur la verbalisation et les justifications des propositions. **Faire valider les tris en soulignant l'importance de mobiliser les critères de la question philosophique pour justifier cette validation.**
- Rassembler les dyades au sein des groupes précédents et procéder à une mise en commun des productions.
- **Faire valider les tris. Insister sur l'importance de mobiliser les critères de la question philosophique pour justifier la validation.**



Point d'attention || Il est possible qu'aucune question philosophique ne soit formulée : les élèves peuvent être resté(e)s centré(e)s sur l'univers des BD. Ce n'est pas un problème en soi : l'important est d'encourager l'explicitation des raisons pour lesquelles une question est ou non philosophique.



Évaluer || Dans une logique d'évaluation formative continue, l'enseignant(e) peut observer sa classe durant ces étapes et le cas échéant, ajuster le dispositif d'apprentissage (mettre en place une table d'appui, proposer une exercisation supplémentaire...).



Trace || Prendre note des questions proposées par les élèves et les laisser visibles pour y revenir en activité n° 5. Prévoir d'en faire figurer une copie au cahier de l'élève.

► FORMULER UNE QUESTION PHILOSOPHIQUE ET JUSTIFIER EN QUOI ELLE PEUT ÊTRE CONSIDÉRÉE COMME PHILOSOPHIQUE

- Individuellement, **engager les élèves à s'exercer à transformer une question non philosophique de leur liste en question philosophique.**





Consigne || « À partir des questions qui ne sont pas philosophiques, dans votre liste, transformez-en une en une question de type philosophique. Vous pouvez utiliser les critères d'une question philo établie en P4 si nécessaire. »



Expliciter || Veiller à rendre visible pour tou(te)s les élèves qu'il est impossible de formuler une question philosophique s'ils/si elles restent centré(e)s sur les éléments tirés des BD de la série « *Les Schtroumpfs* » : les élèves ont, en effet, établi un critère « questions universelles » incontournable /nécessaire (voir le critère n° 3 de la fiche réalisée en P4 « Les questions philosophiques sont des questions universelles - tout le monde peut se poser ces questions »). Il est donc nécessaire d'élargir les questions de manière à ce qu'elles ne concernent pas la société des Schtroumpfs uniquement.

- **Faire valider les propositions en dyade.** Insister sur l'importance pour chaque membre de la dyade d'expliquer la formulation de la question sur la base des critères établis en P4.
- Recueillir les questions de la classe au tableau **et procéder à une dernière phase de validation collective.** Insister sur les explicitations et les justifications.
- **Conserver une trace de l'ensemble des questions** pour pouvoir procéder au choix d'une question philosophique à traiter en DVP lors de l'activité n° 5.



Trace || Faire figurer l'ensemble des questions validées par la classe au cahier de l'élève. En prévoir un exemplaire (affiche) pour la classe.

■ ACTIVITÉ N° 3

QUESTIONNER ET CARACTÉRISER LE FONCTIONNEMENT DE LA SOCIÉTÉ DES SCHTROUMPFS AU REGARD DES CONCEPTS DE DÉMOCRATIE ET D'AUTORITARISME



Environ 2 x 50'



Points d'attention

- Cette activité permet aux élèves de mobiliser les traces réalisées en *EPC-P6 - Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture*, plus particulièrement la fiche-outil concernant les concepts de démocratie et d'autoritarisme.
- La suite de la séquence s'appuie sur les constats de ces deux étapes pour faire émerger des caractéristiques de la citoyenneté.

► DISCUTER POUR FAIRE ÉMERGER DES SIMILITUDES ET DES DIFFÉRENCES ENTRE LE FONCTIONNEMENT DE LA SOCIÉTÉ CHEZ LES SCHTROUMPFS ET LE FONCTIONNEMENT DE NOTRE SOCIÉTÉ EN BELGIQUE

- **Afficher au tableau les résultats présentés par les groupes en activité n° 1** (corolles conceptuelles).
- **Engager successivement une série de courtes discussions à propos de chaque thématique, sur base de questions. Suite à chaque discussion, pour chaque thématique, statuer sur les principaux constats.**

Exemple de questions pour l'organisation géographique des villages et des villes en Belgique

- Mis à part le fait que leurs maisons sont des champignons, l'organisation du village chez les Schtroumpfs vous semble-t-elle très différente de ce que vous connaissez ? Quelles sont les principales similitudes ? Les principales différences ? Expliquez.
- En Belgique, existe-t-il une égalité face au logement ? Expliquez.
- Vit-on tou(te)s dans des maisons identiques ? Regroupées ?
- Vit-on seul(e), chacun(e) dans une maison différente ?
- En Belgique, existe-t-il un(e) chef(fe) qui règle seul(e)/qui décide seul(e) à propos de tous les problèmes de voisinage ? Expliquez.

Proposition de **statut à minima** : **Dans notre classe, suite à notre discussion et nos réflexions, nous constatons que l'organisation géographique des villages et des villes en Belgique est différente de l'organisation géographique du village des Schtroumpfs :**



- **les gens vivent dans des maisons différentes les unes des autres (appartements, villas, studios...), certain(e)s dorment dans la rue, il n'y a pas d'égalité face au logement ;**
- **les gens vivent souvent en famille et pas chacun(e) dans une maison ;**
- **les problèmes de voisinage sont réglés par la police, par des juges dans des tribunaux et non par une seule personne qui décide tout, toute seule.**

Exemple de questions pour l'organisation du travail en Belgique

- Le travail chez les Schtroumpfs vous semble-t-il très différent de ce que vous connaissez du travail dans notre société ? Quelles sont les principales similitudes ? Les principales différences ? Expliquez.
- En Belgique, peut-on prendre des vacances sans empêcher la société de fonctionner correctement ? Expliquez.
- Peut-on changer de métier sans empêcher la société de fonctionner correctement ? Expliquez.
- En Belgique, le plus souvent, le travail est-il rémunéré ? Pratique-t-on l'échange de biens et de services ? A-t-on des corvées ?
- En Belgique, les corvées sont-elles semblables à celles de Schtroumpfs ? Doit-on réparer/construire des ponts ? Des barrages ? Assurer ensemble la sécurité de tou(te)s ? A-t-on des corvées demandées « au nom de la Belgique, de l'État » qui servent à faire fonctionner correctement notre société, notre pays, notre État ? Expliquez.
- En Belgique, un(e) chef(fe) règle-t-il/elle seul(e) tous les problèmes liés au travail ? Expliquez.

Proposition de **statut à minima** : **dans notre classe, suite à notre discussion et nos réflexions, nous constatons que l'organisation du travail en Belgique est différente de l'organisation du travail chez les Schtroumpfs :**

- **on peut prendre des vacances ou on peut changer de métier sans nuire au fonctionnement de la société car plusieurs personnes exercent le même métier ;**
- **le travail est rémunéré et on pratique assez rarement l'échange de biens et services ;**
- **les corvées existent mais elles ne sont pas nécessaires au bon fonctionnement de la société, du pays, de l'État (tout le monde ne doit pas participer physiquement à réparer les ponts, les barrages...);**
- **si un problème survient au travail, on peut faire appel à des personnes ou des organismes : le patron, une association de travailleur(se)s (un syndicat), des juges spécialisé(e)s dans le droit du travail...**

Exemple de questions pour l'organisation du pouvoir en Belgique

- L'organisation du pouvoir chez les Schtroumpfs vous semble-t-elle très différente de ce que vous connaissez ? Expliquez.
- En Belgique, un(e) seul(e) chef(fe) a-t-il/elle le pouvoir ? Dirige-t-il/elle seul(e) ? Règle-t-il/elle seul(e) tous les problèmes que la population peut rencontrer ? Expliquez.
- En Belgique, comment choisit-on les personnes qui dirigent le pays/la société ? Peut-on changer les personnes qui sont au pouvoir ? Expliquez.

Proposition de **statut à minima** : **dans notre classe, suite à notre discussion et nos réflexions, nous constatons que la manière d'accéder au pouvoir et d'organiser le pouvoir est très différente en Belgique par rapport à la société des Schtroumpfs :**

- **il n'y a pas un(e) seul(e) chef(fe) qui dirige tout, qui a tout le pouvoir (il y des élu(e)s, des ministres, un roi/une reine...);**
- **la population vote régulièrement pour choisir les personnes qui dirigent le pays et règlent les problèmes ;**
- **en votant lors des élections, la population peut décider de changer les personnes qui sont au pouvoir : elle participe ainsi au pouvoir et à la décision. On peut dire que le pouvoir est partagé avec la population.**

Exemple de questions pour les lois et les règles en Belgique

- La manière dont sont décidées et appliquées les lois/les règles chez les Schtroumpfs vous semble-t-elle très différente de ce que vous connaissez ? Expliquez.
- En Belgique, est-ce une seule personne qui décide des lois ? Est-ce une seule personne qui veille à ce que les lois soient appliquées et respectées ? Expliquez.
- En Belgique, comment sont désigné(e)s ceux/celles qui font appliquer les lois/les règles ?
- Les lois/les règles s'appliquent-elles de la même manière à tou(te)s les Belges ? Expliquez en vous appuyant sur des exemples vus en EPC.

Proposition de **statut à minima** : **Dans notre classe, suite à notre discussion et nos réflexions, nous constatons que, en Belgique, la manière dont les lois sont décidées et appliquées est différente par rapport à la société des Schtroumpfs :**

- **ce n'est pas une seule personne qui décide et fait appliquer les lois ;**
- **ce sont les élu(e)s (dans les parlements, dans les conseils communaux) qui proposent et décident des lois/des règles ;**
- **ce sont les ministres, les policier(ère)s qui veillent à l'application et au respect des lois et non une personne seule ;**
- **tou(te)s les Belges sont égaux/égales devant la loi/les règles.**

Exemple de questions pour les droits et les libertés en Belgique

- Les droits et les libertés des Schtroumpfs vous semblent-ils très différents de ce que vous connaissez ? Expliquez.
- En Belgique, a-t-on au minimum tous les droits et et les libertés repérés chez les Schtroumpfs ?
- A-t-on le droit de se déplacer librement ? De dire ce que l'on pense librement ? De manifester ? Peut-on dénoncer des abus de pouvoirs ?
- En Belgique, a-t-on plus de droits et de libertés que les Schtroumpfs ? Expliquez.

Proposition de **statut à minima** : **Dans notre classe, suite à notre discussion et nos réflexions, nous constatons que, par rapport aux droits et aux devoirs, en Belgique, la population a des droits et des libertés comme chez les Schtroumpfs (se déplacer, s'exprimer, penser...). Cependant, en Belgique, la population bénéficie de plus de droits/libertés (choisir sa formation, choisir son métier, choisir ses vêtements, habiter dans des logements de type différents, choisir ses repas...) et d'une égalité devant ces libertés.**

Comme les Schtroumpfs, les Belges peuvent dénoncer des abus de pouvoir et des atteintes aux droits et aux libertés (manifestations, droit de râler/de se plaindre...).



Point d'attention || Il ne s'agit pas encore à ce stade de décrire le fonctionnement du système politique belge dans les détails. La séparation des pouvoirs, les différents organes tels que le gouvernement, le parlement, le sénat, les différents modes de représentation... sont des éléments qui seront abordés dans la suite de la scolarité dans une logique d'apprentissages螺旋aires. L'essentiel à ce stade est de relever que le pouvoir n'appartient pas à une seule personne et que les Belges votent pour désigner les personnes qui les représentent pour exercer le pouvoir.



FLSco || Veiller à s'assurer que le vocabulaire utilisé dans les constats est compris par l'ensemble des élèves. Cette séquence s'appuyant particulièrement sur l'ensemble des acquis d'EPC et de FHGES, ne pas hésiter à établir des liens explicites entre ces constats et des notions telles que « l'État », « le travail » (voir FHGES, attendu FE22), la loi (EPC-P3 - *S'identifier progressivement comme citoyen en questionnant qui décide des règles et à qui elles s'appliquent*; EPC-P4 - *Comprendre les principes de la démocratie en identifiant les notions d'égalité et d'équité*).



Trace || Compléter la trace collective et prévoir de garder une copie des constats au cahier de l'élève.

► MOBILISER DES CRITÈRES DES CONCEPTS DE DÉMOCRATIE ET D'AUTORITARISME CONSTRUITS EN CLASSE POUR ANALYSER LA SOCIÉTÉ DES SCHTROUMPFS

- **Rappeler/donner accès aux constats** issus des discussions de l'activité n° 2.
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont utiliser les critères liés au concept de démocratie découverts dans la séquence EPC-P6 - Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture pour analyser la société des Schtroumpfs. Faire reprendre la fiche-outil construite dans cette séquence.**
- **Distribuer un tableau à compléter individuellement**, sur la base des consignes suivantes.



Consigne || « Au cahier de recherches, sur la base des critères liés aux concepts de démocratie et d'autoritarisme établis dans la séquence *EPC-P6 - Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture* et des constats de l'activité n° 2, listez les éléments qui vous paraissent plutôt démocratiques et les éléments qui vous paraissent plutôt autoritaristes dans la société des Schtroumpfs. »

Exemple de tableau

Ce qui paraît plutôt démocratique chez les Schtroumpfs

Ce qui paraît plutôt autoritariste chez les Schtroumpfs



Différencier || Un échange en dyades peut prendre place à ce stade pour permettre un ajustement des réponses avant une mise en commun.

- **Recueillir et faire valider les différentes propositions. Insister sur les justifications.**



Trace || Fournir aux élèves un nouvel exemplaire du tableau à compléter et à placer au cahier. Le laisser visible pour les élèves.

Exemple de trace

Ce qui paraît plutôt démocratique chez les Schtroumpfs

Ce qui paraît plutôt autoritariste chez les Schtroumpfs

Les Schtroumpfs ont le droit de s'exprimer.

Le Grand Schtroumpf est le seul qui décide au final / le pouvoir est peu partagé avec les autres Schtroumpfs.

Ils ont le droit/la liberté de manifester.

Ils ne choisissent pas leur chef.

Ils doivent respecter des règles, un code Schtroumpf.

Le pouvoir du Grand Schtroumpf n'est pas renouvelé régulièrement. Les Schtroumpfs ne décident jamais de renouveler ou pas le pouvoir du Grand Schtroumpf (élections) : il a le pouvoir à vie.

Ils ont des corvées, à réaliser obligatoirement, pour le village.

Ils n'ont pas le droit de s'habiller comme ils le veulent.

...
Ils ne sont pas toujours égaux devant la loi/la règles : le Grand Schtroumpf est au-dessus de la loi.





ACTIVITÉ N° 4

DÉGAGER DES CARACTÉRISTIQUES DE LA CITOYENNETÉ POUR COMMENCER À CONCEPTUALISER



Point d'attention || Il ne s'agit pas d'établir toutes les caractéristiques de la citoyenneté, dans cette activité. Ces caractéristiques seront complétées au fil de la scolarité, dans une logique d'apprentissages螺旋aires.

FAIRE ÉMERGER DES CARACTÉRISTIQUES DE LA CITOYENNETÉ

- **Rappeler les constats de l'activité n° 3 : les Schtroumpfs vivent dans un système moins démocratique que celui dans lequel vit la population belge.**
- **Expliquer aux élèves que pour parler des Belges, on peut parler de citoyen(ne)s belges car ils/elles vivent dans une démocratie.** Établir explicitement le lien entre démocratie et citoyenneté.



Explicitier || Veiller à rendre visible pour tou(te)s les élèves que la démocratie est une condition nécessaire de la citoyenneté.

- **Engager les élèves dans une réflexion individuelle** à partir des consignes suivantes.



Consigne || « Sur la base des tableaux et avec l'aide de la fiche-outil réalisée en [EPC-P6 - Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture](#), répondez aux questions suivantes. Formulez vos réponses en commençant vos phrases par un infinitif.

- Que peuvent faire les Schtroumpfs comme des citoyen(ne)s belges/ comme dans la démocratie qui existe en Belgique ?
- Que faudrait-il qu'ils fassent/puissent faire en plus pour vivre comme des citoyen(ne)s belges ? »

- **Former des dyades et faire confronter les réponses des élèves.** Insister sur les justifications.



Différencier || L'échange en dyades permet aux élèves d'enrichir leur réflexion et de compléter leurs réponses avant la mise en commun collective.

- Procéder à la mise en commun et **statuer sur quelques éléments**.

Pour que la société des Schtroumpfs ressemble à la société démocratique/la démocratie belge, il faut qu'ils puissent :

- disposer de droits et de libertés ;
- être égaux devant les droits et les libertés ;
- pouvoir participer à la décision ;
- pouvoir participer au pouvoir ;
- pouvoir prendre part aux décisions concernant les lois ;
- avoir des devoirs/des obligations (règles, loi, à respecter) ;
- être égaux devant ces lois, ces règles.

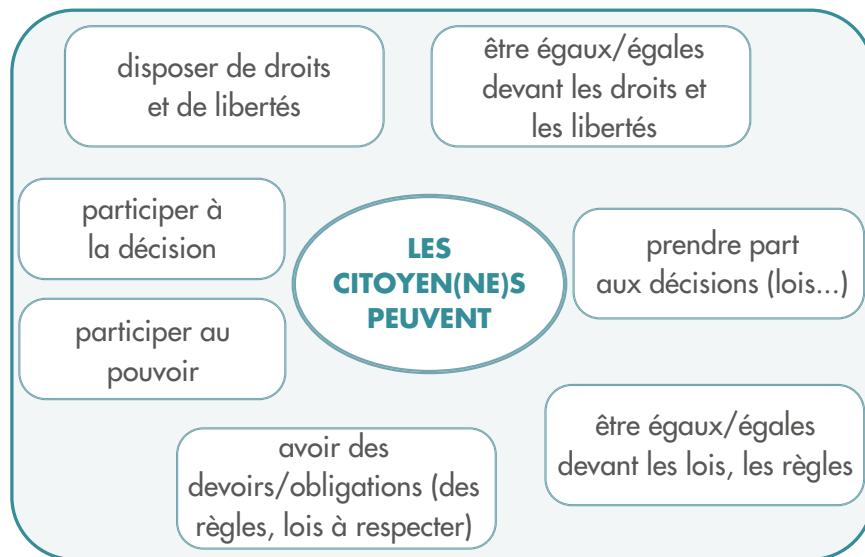


Point d'attention || Pour alléger le statut, généraliser avec les élèves à partir de leurs exemples concrets. Par exemple, s'ils/elles proposent à quatre reprises « Avoir le droit de... », visant des droits différents, il est possible de généraliser en statuant « Disposer de droits et de libertés ».

- **Proposer aux élèves de compléter une trace collective évolutive** (sous forme de fiche, de carte mentale...) pour fixer le commencement de la conceptualisation.

Exemple de trace évolutive

DÉMOCRATIE

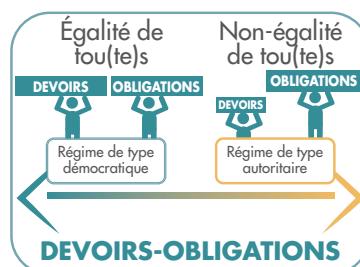


- Sur la base de ce qui vient d'être découvert et suite aux discussions, **enrichir la fiche de la séquence EPC-P6 - Questionner les concepts de démocratie et d'autoritarisme au travers d'un cercle de lecture avec les éléments suivants.**

Comment caractériser un système politique (réel ou fictif)



SYSTÈME POLITIQUE RÉEL OU FICTIF



► MOBILISER LES CRITÈRES DE CITOYENNETÉ POUR FORMULER UNE OPINION ET L'ARGUMENTER



Point d'attention || L'enjeu d'apprentissage de cette partie de l'activité est de permettre aux élèves de mobiliser les acquis d'apprentissage liés à l'argumentation (attendu EPC280) tout en mobilisant les critères du concept de citoyenneté.

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont utiliser les critères du concept de citoyenneté, le tableau et la fiche-outil qu'ils/elles viennent de construire pour formuler une opinion et l'argumenter.**
- Sur la base du tableau et de la fiche-outil, **engager les élèves dans la tâche à partir de la consigne suivante.**



Consigne || « Répondez individuellement à la question suivante : « À votre avis, peut-on parler de citoyenneté démocratique chez les Schtroumpfs ? Sur la base de la fiche-outil et du tableau complété, donnez votre opinion/votre avis et formulez un argument pour l'appuyer. Votre argument doit être en lien avec les caractéristiques découvertes en classe pour parler de la citoyenneté et de la démocratie. »



Points d'attentions ||

- Il est possible de faire réaliser cette tâche en plusieurs étapes, en fonction de la dynamique de la classe.
- Permettre aux élèves de reprendre les traces de la séquence *EPC-P5 - Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse*, pour soutenir la formulation de l'opinion et l'argumentation.

- **Faire confronter la formulation de l'opinion et de l'argument en dyades.** Insister sur le fait que ce n'est pas le contenu de l'avis de chaque élève qui doit être validé mais bien la cohérence, la pertinence et l'exactitude de l'argument construit.



Évaluer || Cet exercice offre l'opportunité d'une évaluation formative entre pairs, les élèves ayant déjà été amené(e)s à formuler des opinions et des arguments (*EPC-P5 - Distinguer opinion et argument dans une prise de position à partir d'un article de presse* et *EPC-P6 - Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois*). Afin d'assurer une évaluation formative entre pairs efficace et qualitative, il convient d'outiller les élèves d'une grille d'évaluation critériée.

Cette étape d'évaluation formative permet aux élèves et à l'enseignant(e) de recueillir des informations sur la maîtrise des attendus. L'enseignant(e) peut ainsi ajuster ses pratiques si besoin. Pour l'élève, c'est l'occasion d'adopter une posture réflexive pour mieux se situer dans son parcours d'apprentissage.

Proposition de grille d'évaluation critériée

Attendus	Critères	Indicateurs	Appréciation
À la fin de cette séquence, sur base des découvertes faites en classe et des acquis du cours, tu es capable...	Critère évalué.	- Ce qui est observé (Comment je vais donner l'appréciation).	Points/lettres/ A-NA/...
1. de donner un avis sur la citoyenneté ou la non-citoyenneté des individus dans une société (fictive dans ce cas).	Pertinence	- Tu donnes un avis/ tu te positionnes. (2 pts. si oui; 0 pt s'il n'y a pas un positionnement) - L'avis donné concerne uniquement la citoyenneté ou la non-citoyenneté de la société des Schtroumpfs. (2 pts. si oui; 0 pt si pas du tout; -1 pt par élément non pertinent)	/2 /2
2. d'argumenter l'avis donné en recourant aux critères de la notion de citoyenneté découverts en classe.	Pertinence	- Il y a bien une argumentation. (2 pts. si oui; 0 pt si non)	/2

Cohérence	- Ton argumentation est cohérente par rapport à ton avis/à ton positionnement/ Ton argument ne contredit pas ton avis. (3 pts. si oui; 0 pt si non)	/3
Exactitude	- L'idée développée dans ton argument est exacte (par rapport aux contenus construits en classe/ aux critères découverts en classe par rapport aux concepts de démocratie et de citoyenneté). (1 pt si oui; 0 si non)	/2
	- Tu utilises un vocabulaire précis et exact (le vocabulaire découvert en classe) pour argumenter. (-1 pt par erreur; -0,5 pt par imprécision)	/2
Total		/15

■ ACTIVITÉ N° 5

S'EXERCER AU PROCESSUS DÉMOCRATIQUE POUR DÉCIDER D'UNE QUESTION PHILOSOPHIQUE À TRAITER LORS D'UNE DVP/DVDP MOBILISANT LES CONCEPTS TRAVAILLÉS DANS LA SÉQUENCE



Environ 2 x 50'

► FAIRE ÉMERGER DES MODALITÉS DE DÉCISION CONFORMES AUX PRINCIPES DE LA DÉMOCRATIE

- Rappeler aux élèves l'ensemble de la démarche de la séquence.
- **Reprendre les questions philosophiques formulées et validées par les élèves** au cours de l'activité n° 2.
- **Former des dyades et engager les élèves dans la tâche** à partir de la consigne suivante.



Consigne || « En dyades, répondez à la question : « Comment sélectionner démocratiquement la question philosophique sur laquelle portera la DVP/DVDP, parmi la liste des questions validées en activité n° 2 ? ». Proposez différentes modalités qui respectent les principes de la démocratie. »



Développer || Permettre aux élèves de recourir à la fiche-outil complétée en activité n° 4 pour soutenir leur réflexion.

- **Procéder à la mise en commun des propositions de la classe. Insister sur l'importance de valider les modalités proposées à la lumière des principes de la démocratie** : chacun(e) peut-il/elle participer de la même manière ? La modalité place-t-elle tou(te)s les élèves à égalité devant les obligations/devoirs ? Devant les droits/libertés ? Chacun(e) a-t-il/elle les mêmes chances de voir sa question préférée être choisie ? Chacun(e) a-t-il/elle les mêmes chances de devoir travailler sur une question qu'il/elle apprécie ?

Exemples de questions de relance

- Pourrait-on décider en votant ? Cela serait-il démocratique ?
Si non, pourquoi ? Si oui, à quelles conditions ?
- Pourrait-on décider en discutant ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?
- Cela serait-il démocratique ? Si non, pourquoi ? Si oui, à quelles conditions ?
- À votre avis, arrive-t-on toujours à choisir en discutant car on est tou(te)s d'accord ?
Que se passe-t-il si tout le monde n'est pas du même avis et qu'il faut absolument décider ?



- En quoi un consensus vous paraît-il démocratique ? Expliquez.
- En quoi un compromis vous paraît-il démocratique ? Expliquez.
- Pourrait-on décider en faisant confiance au hasard ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?
- Cela serait-il démocratique ? Si non, pourquoi ? Si oui, à quelles conditions ?
- Pourrait-on décider en recourant à la force ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?
- Cela serait-il démocratique ? Si non, pourquoi ? Si oui, à quelles conditions ?



FLSco || S'assurer que les élèves ne confondent pas « consensus » et « compromis ».

• **Statuer sur différents modes de décisions démocratiques :**

- **le vote** → C'est démocratique si tout le monde peut voter une seule fois et si on peut voter pour toutes les questions ;
- **le tirage au sort** → C'est démocratique si on peut tirer au sort toutes les questions et si chaque question n'est présente (dans le tirage) qu'une seule fois ;
- **le consensus** → C'est démocratique si tout le monde peut exprimer son choix ;
- **le compromis** → C'est démocratique si tout le monde peut exprimer son choix et si tout le monde a l'occasion de s'exprimer lors de la négociation.

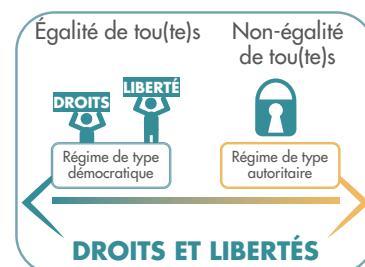
• **Généraliser** : pour décider/choisir dans le cadre d'un processus démocratique, il importe de s'assurer que la modalité choisie offre à chacun(e) :

- des possibilités de participation égales ;
- l'égalité devant les droits/libertés ;
- l'égalité devant les devoirs/obligations.

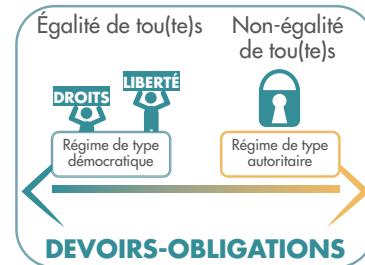


Trace || Faire figurer le statut et la généralisation au cahier de l'élève. Faire compléter la fiche-outil avec les éléments concernant l'obtention du pouvoir.

Comment caractériser un système politique (réel ou fictif)



SYSTÈME POLITIQUE RÉEL OU FICTIF



► **S'EXERCER AU PROCESSUS DÉMOCRATIQUE EN CHOISSANT UN MODE DE DÉCISION CONFORME AUX PRINCIPES DE LA DÉMOCRATIE ET EN L'EXPÉRIMENTANT**

- **Tirer au sort la modalité de décision** qui sera utilisée pour choisir la question philosophique à traiter en DVP/DVDP.



Expliciter || Rendre visible pour tou(te)s les élèves que cette modalité est choisie car elle donne à chaque modalité envisagée les mêmes chances d'être choisies.

- En fonction du tirage, **faire expérimenter la modalité de décision** aux élèves pour décider de la question philo qui sera travaillée en DVP.
- **Recueillir les impressions des élèves à partir de la question suivante** : « Qu'est-ce qui vous étonne, vous questionne, vous fait réagir par rapport à l'expérience que vous venez de vivre ? ».



Point d'attention || Il est possible d'entamer une nouvelle séquence pour travailler les attendus de la visée « S'exercer au processus démocratique ».



Expliciter || Rendre visible pour tou(te)s les élèves qu'ils/elles vivent déjà une expérience de démocratie scolaire. Ce type d'expérience de démocratie est possible dans d'autres cadres : en école, en famille, avec des amis, dans un mouvement de jeunesse...

► **TRAITER LA QUESTION CHOISIE EN DVP/DVDP**

- Engager les élèves dans une DVP/DVDP à partir de la question philosophique sélectionnée démocratiquement par les élèves.



Point d'attention || Permettre aux élèves de recourir à la fiche-outil complétée, si nécessaire.



Évaluer || Une évaluation formative peut être réalisée à l'issue de la DVP/DVDP. Les cartes d'évaluation de la discussion, connues par les élèves, peuvent être utilisées (voir les séquences EPC-P1 - *À partir de la tension « mensonge/vérité », assurer la cohérence de sa pensée en interrogeant ce que nous tenons pour vrai*, EPC-P4 - *Prendre position de manière argumentée pour questionner la notion d'intimité et développer son autonomie affective* et EPC-P5 - *S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité*).



Expliciter || Rendre visible pour tou(te)s les élèves que discuter d'une question philo en classe en EPC donne également l'occasion de s'exercer au processus démocratique : le cadre de la discussion (voir les cartes d'évaluation de la discussion) permet à chacun(e) de pouvoir participer de la même manière, oblige chacun(e) à respecter, de la même manière, les mêmes règles de prise de parole.

TABLEAU DE RESSOURCES



REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Fiche concernée	Numéro du lien	Lien
Dispositifs de différenciation	1	https://dgxy.link/DD-LIEN1

EPC

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
	Questionner et expliciter la coopération ses forces et ses limites	1	https://dgxy.link/P5-EPC-LIEN1
P5	S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité	2	https://dgxy.link/P5-EPC-Lien-2
	S'identifier comme citoyen(ne) en questionnant la relation entre pouvoir et responsabilité	3	https://dgxy.link/P5--EPC--LIEN-3
P6	Distinguer ce que je sais, ce que je pense et ce que je crois	4	https://dgxy.link/P6-EPC-LIEN4



PARTIE **RÉFÉRENTIEL**



Référentiel disciplinaire du tronc commun tel que
confirmé par le Parlement de la Communauté française,
version commentée par
le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
& Wallonie-Bruxelles Enseignement

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 humaines (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^o).
 - 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^o).

« *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'entraînement⁹ ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

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

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

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

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

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

1.4.5 Transparence et accessibilité

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

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

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

1.5 Contribution des référentiels disciplinaires aux visées transversales et au 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^o et 17^o.

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.

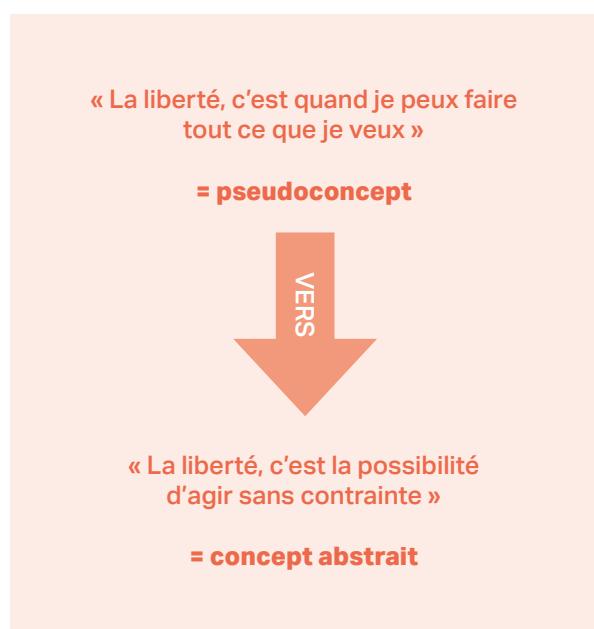
En EPC, les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont à mobiliser à travers une démarche philosophique. Les **savoirs** y occupent une place particulière puisqu'ils sont constamment questionnés et mis en perspective. Ils sont essentiellement constitués de concepts interrogés, construits, reconstruits 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...



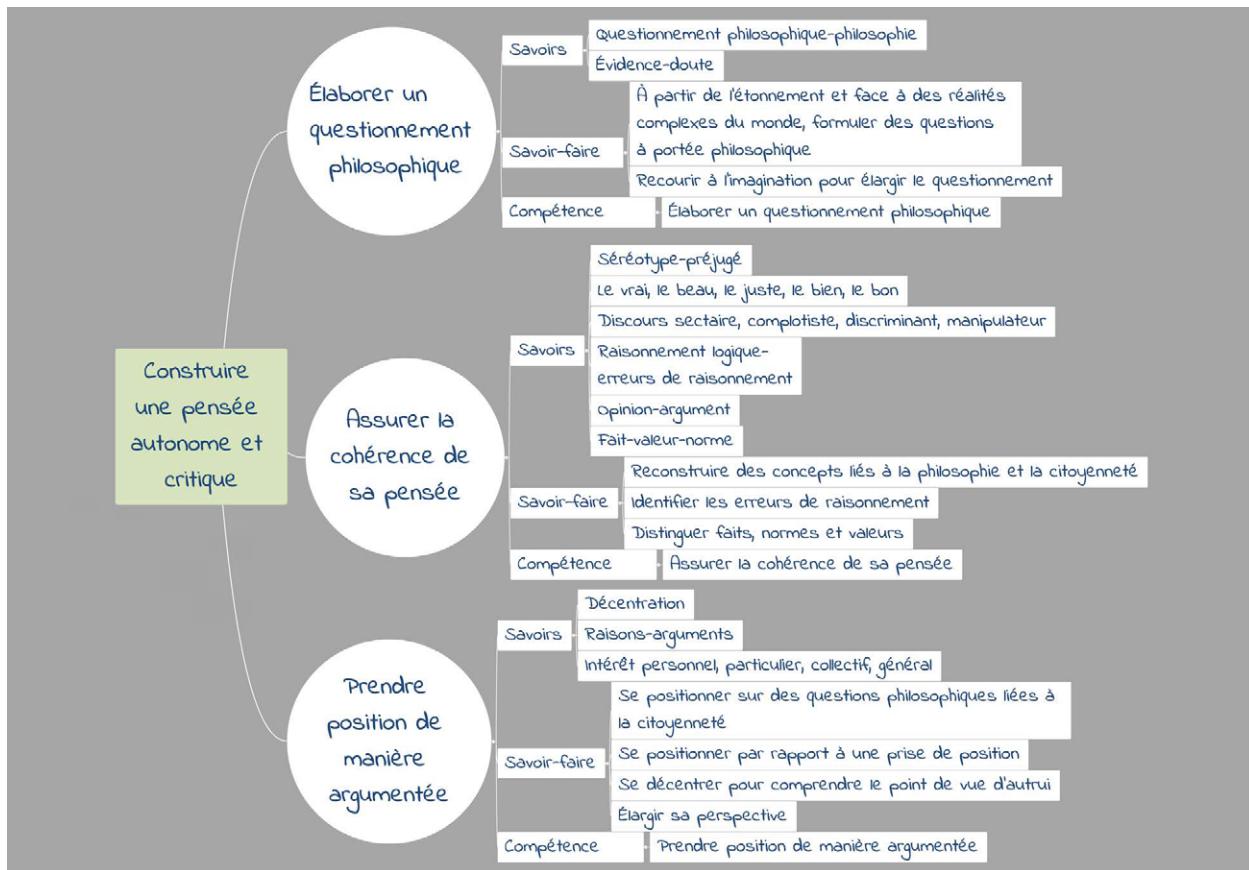
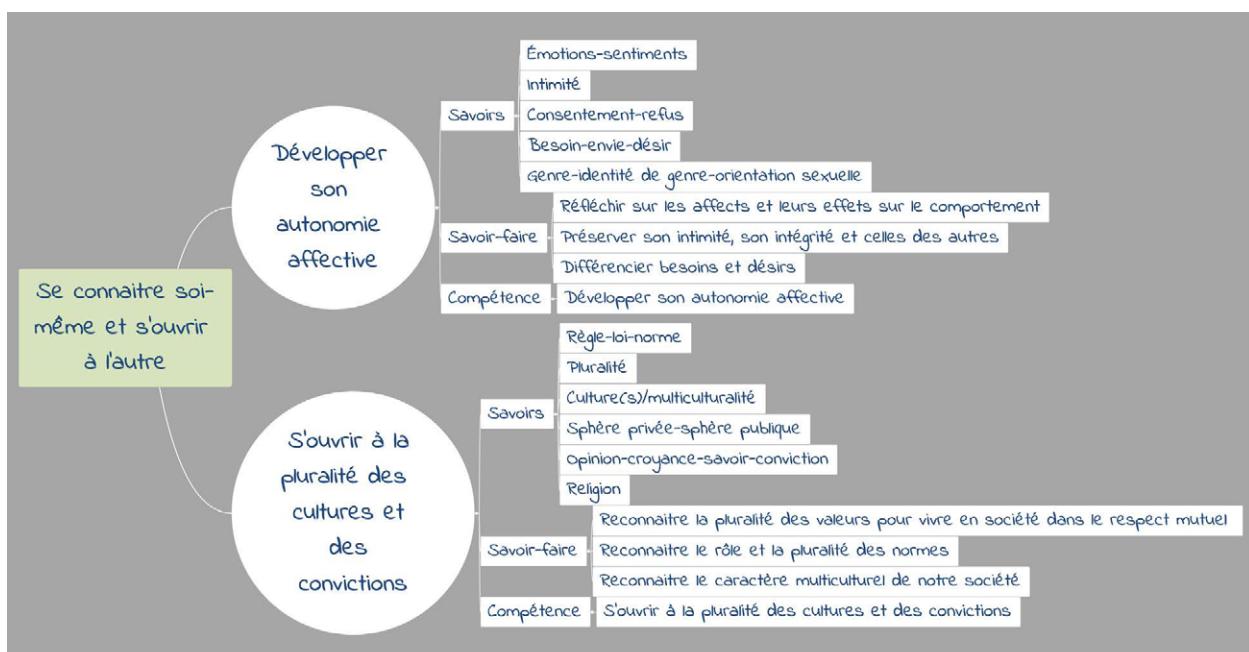
Pour développer ces différentes démarches mentales, il existe de nombreux outils et méthodes pédagogiques.

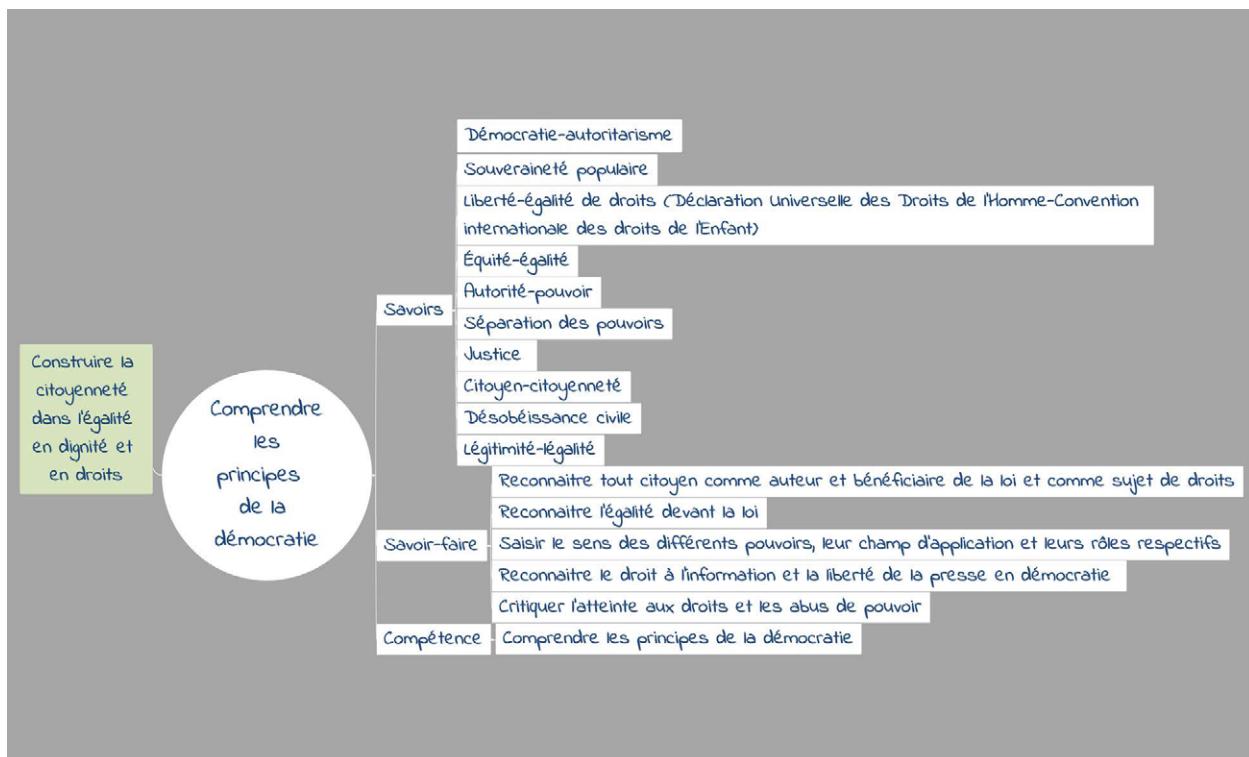
Les compétences visées par l'EPC, ainsi que la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, en construction collective, se prêtent davantage à **l'évaluation formative**. L'EPC rejoint ainsi l'optique de l'Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence qui invite à « une modification fondamentale 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**

5^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 5^e et 6^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, « **questionner** » et « **expliciter** » viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 5^e année primaire, les élèves **s'initient** à :

- exercer le questionnement philosophique, à organiser et articuler leurs idées, à défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Le questionnement philosophique contribuera à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchir sur l'ensemble des émotions, sur les besoins et les désirs ; à exprimer leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. En reconnaissant la pluralité des valeurs et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- penser la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits en questionnant ce qui caractérise une pratique démocratique et en questionnant les effets des médias sur les jugements et les comportements ;
- participer au débat dans le cadre établi collectivement. Ils seront amenés à s'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner et imagineront différentes possibilités d'action et de coopération.



1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir	Attendu	EPC
Questionnement philosophique-philosophie.	Identifier-exemplifier.	197

Savoir-faire	Attendus	EPC
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.	198
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Questionner la réalité à partir d'alternatives.	199

Compétence	Attendu	EPC
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.	200

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus	EPC
Stéréotype-préjugé.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.	201
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Questionner-expliciter.	202
Opinion-argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.	203

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.	204
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des généralisations abusives.	205
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	206

Compétence	Attendu	EPC
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	207



3. Prendre position de manière argumentée

Savoir	Attendu	EPC
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	208

Savoir-faire	Attendus	EPC
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.	209
Se positionner par rapport à une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	210
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions.	211
	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.	212
Élargir sa perspective.	Identifier la perspective depuis laquelle on parle.	213

Compétence	Attendu	EPC
Prendre position de manière argumentée.	Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	214

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus	EPC
Émotions-sentiments.	Questionner-expliciter.	215
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.	216
Consentement-refus.	Identifier-exemplifier le consentement et le refus.	217
Besoin-envie-désir.	Questionner-expliciter.	218
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Questionner-expliciter la notion de genre.	219

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.	220
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.	221 222
Différencier besoins et désirs.	Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.	223

Compétence	Attendu	EPC
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	224



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

Savoirs	Attendus	EPC
Règle-loi-norme.	Questionner-expliciter.	225
Pluralité.	Identifier-exemplifier.	226
Culture(s)/multiculturalité.	Questionner-expliciter.	227
Sphère privée-sphère publique.	Identifier-exemplifier.	228
Religion.	Identifier-exemplifier.	229

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.	230
Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes.	Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.	231
Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	232

Compétence	Attendu	EPC
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Reconnaitre la pluralité des valeurs et des règles.	233

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus	EPC
Démocratie-autoritarisme.	Identifier-exemplifier.	234
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> - <i>Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	Identifier-exemplifier.	235
Équité-égalité.	Identifier-exemplifier.	236
Autorité-pouvoir.	Questionner-expliciter.	237
Justice.	Questionner-expliciter.	238
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : «Se reconnaître comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté».	239



P5

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi. Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.	240 241 242
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Questionner l'égalité devant les règles.	243
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	244
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.	245
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.	246

Compétence	Attendu	EPC
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.	247

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus	EPC
Processus de décision.	Identifier-exemplifier.	248
Règles-lois-normes.	Questionner-expliciter.	249

Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire le cadre du débat.	Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Préparer le débat à l'aide de ressources. Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles...).	250 251 252
Débattre collectivement.	Confronter, articuler et intégrer les arguments. Exprimer sa position. Assumer différents rôles. Dégager collectivement les idées du débat.	253 254 255 256
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	257 258

Compétence	Attendu	EPC
S'exercer au processus démocratique.	Participer au débat dans le cadre collectivement établi.	259

P5

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique



Savoirs	Attendus	EPC
Entraide-coopération.	Questionner-expliciter.	260
Alternatives-utopies.	Questionner-expliciter.	261
Autonomie-responsabilité.	Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.	262

Savoir-faire	Attendus	EPC
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.	263
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner les forces et les limites de la coopération.	264 265
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	À partir de sujets de société, imaginer des alternatives.	266

Compétence	Attendu	EPC
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Confronter différentes possibilités d'action et de coopération.	267



6^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 5^e et 6^e année primaire, parmi les six démarches mentales ciblées, **«questionner»** et **«expliquer»** viendront compléter celles déjà exercées.

Au regard des quatre visées (voir infra *Visées de la discipline*), en 6^e année, les élèves :

- s'exercent au questionnement philosophique, organisent et articulent leurs idées, défendent une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté. Le questionnement philosophique contribuera à élaborer progressivement une pensée autonome et critique ;
- réfléchissent sur l'ensemble des émotions, sur les besoins et les désirs ; expriment leurs limites en vue de préserver l'intimité et l'intégrité de chacun. En reconnaissant la pluralité des valeurs et des règles, les élèves apprendront à se connaître eux-mêmes et à s'ouvrir à l'autre ;
- apprennent à construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits, en questionnant ce qui caractérise une pratique démocratique et en questionnant les effets des médias sur les jugements et les comportements ;
- participent au débat dans le cadre établi collectivement. Ils seront amenés à s'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner et imagineront différentes possibilités d'action et de coopération.



1. Élaborer un questionnement philosophique

Savoir	Attendu	EPC
Questionnement philosophique-philosophie.	Questionner-expliciter.	268

Savoir-faire	Attendus	EPC
À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique.	S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.	269
Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.	Questionner la réalité à partir d'alternatives.	270

Compétence	Attendu	EPC
Élaborer un questionnement philosophique.	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exercer au questionnement de type philosophique.	271

2. Assurer la cohérence de sa pensée

Savoirs	Attendus	EPC
Stéréotype-préjugé.	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés.	272
Le vrai, le beau, le juste, le bien, le bon.	Questionner-expliciter.	273
Opinion-argument.	Questionner-expliciter pour distinguer opinion et argument.	274

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Questionner des exemples et des contrexemples d'un concept pour en construire et en dégager le sens.	275
Identifier des erreurs de raisonnement.	Identifier des erreurs de raisonnement (liens de causalité, pensée magique, sophisme...).	276
Distinguer faits, normes, valeurs.	Distinguer les faits, ce que j'en sais, ce que j'en pense.	277

Compétence	Attendu	EPC
Assurer la cohérence de sa pensée.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	278



3. Prendre position de manière argumentée



Savoir	Attendu	EPC
Raisons-arguments.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	279

Savoir-faire	Attendus	EPC
Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté.	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple.	280
Se positionner par rapport à une prise de position.	Identifier une raison, un argument dans une prise de position.	281
Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui.	Questionner l'autre pour obtenir des précisions.	282
	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.	283
Élargir sa perspective.	Identifier la perspective depuis laquelle on parle.	284

Compétence	Attendu	EPC
Prendre position de manière argumentée.	Défendre une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	285

4. Développer son autonomie affective

Savoirs	Attendus	EPC
Émotions-sentiments.	Questionner-expliciter.	286
Intimité.	Questionner-expliciter ce qui relève de l'intimité.	287
Consentement-refus.	Identifier-exemplifier le consentement et le refus.	288
Besoin-envie-désir.	Questionner-expliciter.	289
Genre-identité de genre-orientation sexuelle.	Conceptualiser-problématiser la notion d'identité de genre et d'orientation sexuelle.	290

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.	291
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.	292
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet.	293
Différencier besoins et désirs.	Questionner et se questionner sur les besoins et les désirs.	294

Compétence	Attendu	EPC
Développer son autonomie affective.	Questionner et se questionner sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	295

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



Savoirs	Attendus	EPC
Règle-loi-norme.	Questionner-expliciter.	296
Pluralité.	Identifier-exemplifier.	297
Culture(s)/multiculturalité.	Questionner-expliciter.	298
Sphère privée-sphère publique.	Identifier-exemplifier.	299
Religion.	Identifier-exemplifier.	300

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel.	Clarifier et hiérarchiser ses valeurs dans le respect de la pluralité.	301
Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes.	Questionner ce qui différencie les usages, les règles de vie, les lois.	302
Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	Reconnaitre le caractère multiculturel de notre société.	303

Compétence	Attendu	EPC
S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.	Reconnaitre la pluralité des valeurs et des règles.	304

6. Comprendre les principes de la démocratie

Savoirs	Attendus	EPC
Démocratie-autoritarisme.	Questionner-expliciter.	305
Liberté-égalité de droits (<i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> - <i>Convention internationale des droits de l'enfant</i>).	Questionner-expliciter.	306
Équité-égalité.	Questionner-expliciter.	307
Autorité-pouvoir.	Questionner-expliciter.	308
Justice.	Questionner-expliciter.	309
Citoyen-citoyenneté.	Voir attendu de savoir-faire : « Se reconnaître comme citoyen en dégageant les caractéristiques de la citoyenneté ».	310
Légitimité-légalité.	Identifier-exemplifier.	311



P6

Savoir-faire	Attendus	EPC
Reconnaitre tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi et comme sujet de droits.	Se reconnaître comme citoyen, auteur et bénéficiaire de la loi. Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. Interroger les limites des libertés garanties par le Droit.	312 313 314
Reconnaitre l'égalité devant la loi.	Questionner égalité et équité.	315
Saisir le sens des différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.	Questionner les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	316
Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie.	Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.	317
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.	318

Compétence	Attendu	EPC
Comprendre les principes de la démocratie.	Questionner ce qui caractérise les pratiques démocratiques.	319

7. S'exercer au processus démocratique

Savoirs	Attendus	EPC
Processus de décision.	Identifier-exemplifier.	320
Règles-lois-normes.	Questionner-expliciter.	321

Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire le cadre du débat.	Ajuster le cadre du débat (espace, règles, objet et finalité). Préparer le débat à l'aide de ressources. Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat (règles, rôles...).	322 323 324
Débattre collectivement.	Confronter, articuler et intégrer les arguments. Exprimer sa position. Assumer différents rôles. Dégager collectivement les idées essentielles du débat.	325 326 327 328
Décider collectivement.	Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).	329 330

Compétence	Attendu	EPC
S'exercer au processus démocratique.	Participer au débat dans le cadre collectivement établi.	331

8. S'inscrire dans la vie sociale et politique



Savoirs	Attendus	EPC
Entraide-coopération.	Questionner-expliciter.	332
Alternatives-utopies.	Questionner-expliciter.	333
Autonomie-responsabilité.	Identifier-exemplifier la notion de responsabilité.	334

Savoir-faire	Attendus	EPC
S'informer en vue de s'inscrire dans la vie sociale et politique.	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner.	335
Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique.	Se concerter en vue de coopérer. Questionner les forces et les limites de la coopération.	336 337
Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s).	Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.	338

Compétence	Attendu	EPC
S'inscrire dans la vie sociale et politique.	Confronter différentes possibilités de coopération et d'action.	339

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	S'informer pour questionner des sujets d'actualité en vue de se positionner. (SF)	Mettre en évidence l'impact de la disparition d'insectes pollinisateurs sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs et plus largement sur l'environnement et/ou l'alimentation. (C)	SCIENCES FH&ES
	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. (SF)	Reconnaissance sociale : identifier différentes formes de reconnaissance d'un travail. (S, FES)	
	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	Décider et agir dans une action commune. (C)	
	Questionner-expliciter des stéréotypes et des préjugés. (S)	Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...). (SF)	

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple. (SF)	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique, dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie. (C)	SCIENCES FH&ES
	Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet. (SF)	Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données. (C)	
	Questionner égalité et équité. (SF) Questionner des pratiques de coopération/compétition/individualisme... (SF)	Dans le cas précis d'une organisation pratiquant l'économie sociale et solidaire ou circulaire, décrire comment les biens et services sont produits et l'incidence de ces activités dans l'environnement local (par exemple, renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local). (S, FES)	
	Questionner-expliciter culture/multiculturalité. (S)	Identifier des apports culturels de migrations en Belgique de 1945 à nos jours. (S, FH)	
	Se concerter en vue de coopérer. (SF)	Décider et agir dans une action commune. (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.	Questionner-expliciter	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Évidence-doute.	Attendus							Identifier des objets du doute.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.

CONSTRUIRE UNE PENSÉE AUTONOME ET CRITIQUE

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
2. ASSURER LA COHÉRENCE DE SA PENSÉE	Attendus	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.	Proposer un exemple qui illustre une idée liée à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Organiser et articuler ses idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.	Construire un raisonnement logique et repérer des pièges du discours.
Savoir-faire										
Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté.	Attendus	Illustrer une idée par un exemple approprié.	Illustrer une idée par un exemple approprié.	Donner des exemples et/ou 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 que suscitent les autres, les médias, les évènements et leurs effets sur le comportement.	Identifier, exprimer et interroger les émotions que suscitent les autres, les médias, les évènements 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.	Explicitier les différentes catégories de normes morales et légales.	Explicitier les différentes catégories de normes morales et légales.	Explicitier 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.	Questionner-expliciter.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Pluralité.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	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-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	Conceptualiser-problématiser.
Opinion-croyance-savoir-conviction.	Attendus							Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.
Religion.	Attendus					Identifier-exemplifier.	Identifier-exemplifier.	Questionner-expliciter.	Conceptualiser-problématiser.	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 souverainetés 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 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.	Questionner 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.	Identifier les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	Identifier les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	Identifier les concepts de règle, de loi et de pouvoir.	Identifier les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.	Identifier les raisons de la séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.	Identifier 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

