PROGRAMME D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 2



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 maitrise 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**

Français 29
- Clé de lecture 31
- Repères méthodologiques disciplinaires 33
- Séquences didactiques 43

Éducation culturelle et artistique 143
- Clé de lecture 145
- Repères méthodologiques disciplinaires 147
- Séquences didactiques 153

Éveil aux langues 169
- Clé de lecture 171
- Repères méthodologiques disciplinaires 173
- Séquences didactiques 177

Mathématiques 193
- Clé de lecture 195
- Repères méthodologiques disciplinaires 197
- Séquences didactiques 213

Sciences 331
- Clé de lecture 333
- Repères méthodologiques disciplinaires 335
- Séquences didactiques 345

Formation manuelle, technique, technologique et numérique 393
- Clé de lecture 395
- Repères méthodologiques disciplinaires 397
- Séquences didactiques 405

Formation historique, géographique, économique et sociale 419
- Clé de lecture 421
- Repères méthodologiques disciplinaires d'histoire 423
- Repères méthodologiques disciplinaires de géographie 431
- Repères méthodologiques disciplinaires de sciences économiques 437
- Repères méthodologiques disciplinaires de sciences sociales 443
- Séquences didactiques 451

Tableau de ressources 499

PARTIE RÉFÉRENTIEL 501
Avant-propos référentiel 503
Présentation générale des référentiels du tronc commun 505
Référentiel de français et langues anciennes 519
Enjeux et objectifs généraux 520
Contenus d'apprentissage et attendus 539
Visées transversales des domaines 6, 7 et 8 556
Croisements entre disciplines 564
Glossaire 567
Référentiel d'éducation culturelle et artistique 577
Enjeux et objectifs généraux 578
Contenus d'apprentissage et attendus 584
Visées transversales des domaines 6, 7 et 8 589
Croisements entre disciplines 597
Tableaux synoptiques 600
Glossaire 618
Éveil aux langues 623
Avant-propos 624
Introduction 625
Généralités 627
Questions les plus fréquentes 630
Interactions, croisements, visées transversales 634
L'éveil aux langues et le portfolio 639
Balises de progression 640
Pistes didactiques 644
Ressources 646
Référentiel de mathématiques 657
Enjeux et objectifs généraux 658
Contenus d'apprentissage et attendus 665
Visées transversales des domaines 6, 7 et 8 678
Croisements entre disciplines 687
Tableaux synoptiques 690
Référentiel de sciences 759
Enjeux et objectifs généraux 760
Contenus d'apprentissage et attendus 768
Visées transversales des domaines 6, 7 et 8 775
Croisements entre disciplines 782
Référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique 787
Enjeux et objectifs généraux 788
Contenus d'apprentissage et attendus 797
Visées transversales des domaines 6, 7 et 8 801
Croisements entre disciplines 808
Tableaux synoptiques 811
Glossaire 842
Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale 847
Enjeux et objectifs généraux 848
1. Formation historique 858
2. Formation géographique 868
3. Formation économique et sociale 880
Visées transversales des domaines 6, 7 et 8 896
Croisements entre disciplines 911

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 :

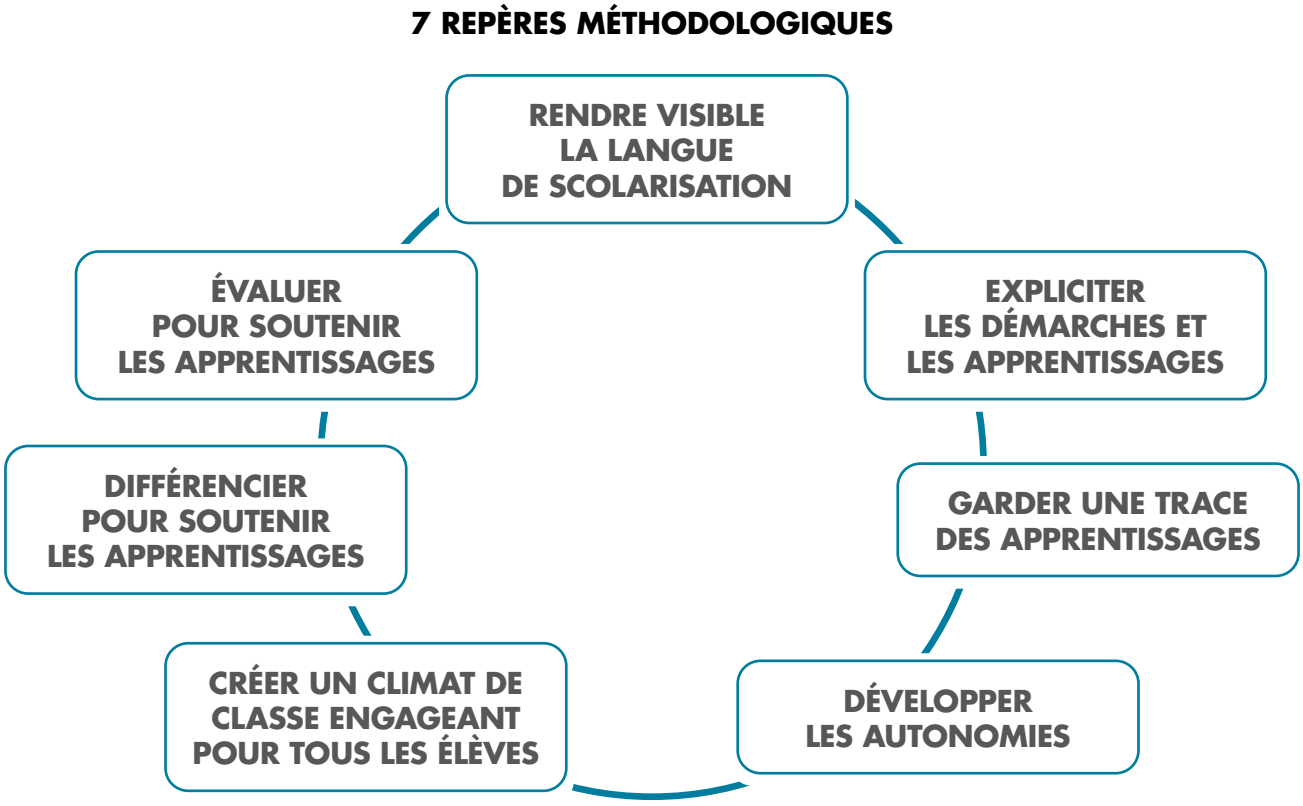
- un niveau pédagogique reprenant sept repères méthodologiques, transversaux à toutes les disciplines et à tous les niveaux d'étude ;
- un niveau didactique reprenant les stratégies de mise en œuvre des contenus disciplinaires visés ;
- un niveau pratique traduisant ces deux premiers niveaux en termes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



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 modernes[1] ; mathématiques ; sciences ; formation manuelle technique, technologique et numérique ; formation historique, géographique, économique et sociale ; éducation à la philosophie et à la citoyenneté et éducation physique et à la santé – est balisée par une note disciplinaire. Il ne s'agit plus de repères pédagogiques transversaux, mais de repères didactiques directement liés à la spécificité des savoirs en jeu dans ces différentes disciplines au niveau de l'enseignement fondamental.

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

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

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 1re maternelle à la 2e 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'expliciter 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 connaitre 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 connaitre 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 spiralaire développée dans les référentiels. Ainsi, certaines séquences développent des contenus et attendus en continuité par rapport aux années scolaires précédentes et suivantes. L'objectif est alors de montrer comment un contenu peut évoluer, se densifier et se complexifier dans une continuité spiralaire entre les différents niveaux d'enseignement.

PICTOGRAMMES UTILISÉS DANS LES SÉQUENCES



BALISE



POINT D'ATTENTION



ATTENDUS



MISE EN CONTEXTE



EXPLICITER



CONSIGNE



ÉVALUATION



DIFFÉRENCIER



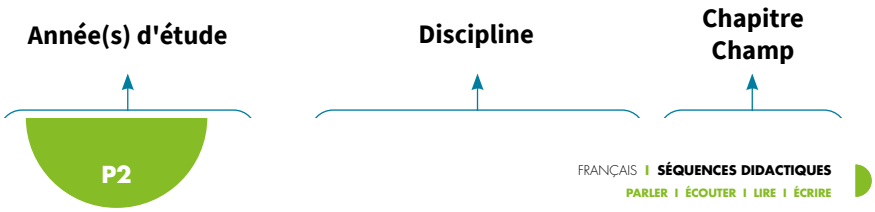
TRACE



FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

STRUCTURE VISUELLE D'UNE SÉQUENCE

LES SÉQUENCES DIDACTIQUES



Titre de la séquence

Caractériser un genre textuel : la recette

Contenus et attendus visés

Mention du référencement des attendus*.

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F117	PARLER-ÉCOUTER-LIRE-ÉCRIRE • Composantes de la situation de communication.	• Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?
F118		• Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.
F120	PARLER-ÉCOUTER-LIRE-ÉCRIRE • Intentions de communication.	• Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)
Expliciter les démarches et les apprentissages
Garder une trace des apprentissages
Développer les autonomies
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves
Différencier pour soutenir les apprentissages
Évaluer pour soutenir les apprentissages

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.

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

Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 33-41).

Déclinée en plusieurs activités

ACTIVITÉ N° 1
ÉLABORER LA CARTE D'IDENTITÉ DU GENRE TEXTUEL RENCONTRÉ

Matériel nécessaire à l'activité

L'intention de cette activité est de produire la carte d'identité d'un genre déterminé : la recette.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ proposer le texte d'une recette aux élèves ;
- ❍ faire compléter la carte d'identité à partir de réponses à des questions ;
- ❍ faire statuer sur le nom du genre textuel ciblé : la recette ;
- ❍ placer le texte et sa carte d'identité dans une enveloppe collective « recettes » ;
- ❍ répéter le processus pour d'autres genres textuels.

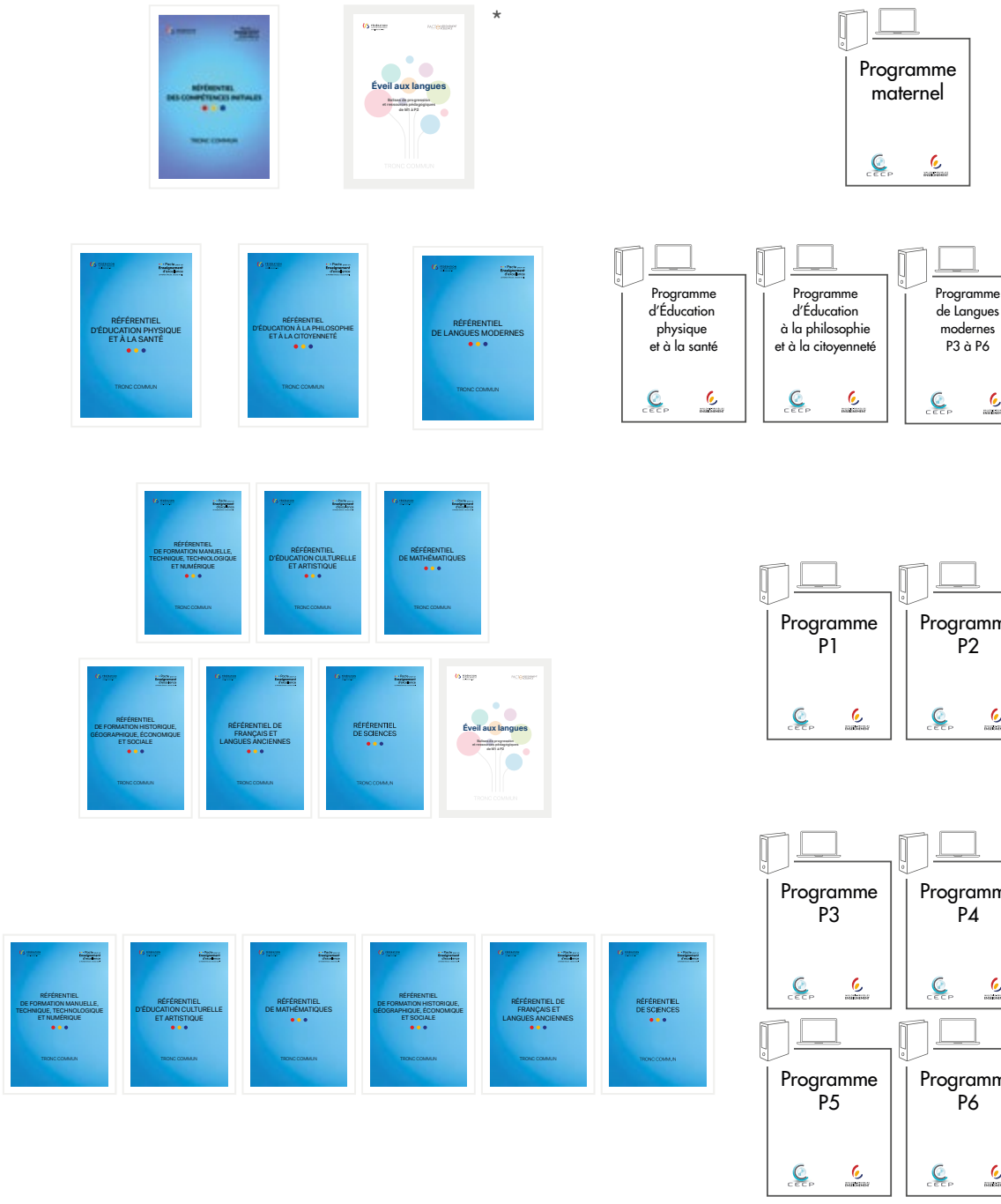
Des points d'attention/ focus particuliers visant à professionnaliser

Point d'attention || De nombreux textes ont été travaillés en P1 et certains d'entre eux peuvent servir à compléter la banque de textes. Pour les recettes, il est utile de travailler sur des textes dont la recette a été ou sera réalisée. Dans cette optique, il est intéressant de récolter toutes celles déjà réalisées par les élèves en maternelles et/ou en P1.

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

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 1re maternelle à la 2e année primaire.

REPÈRES

MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

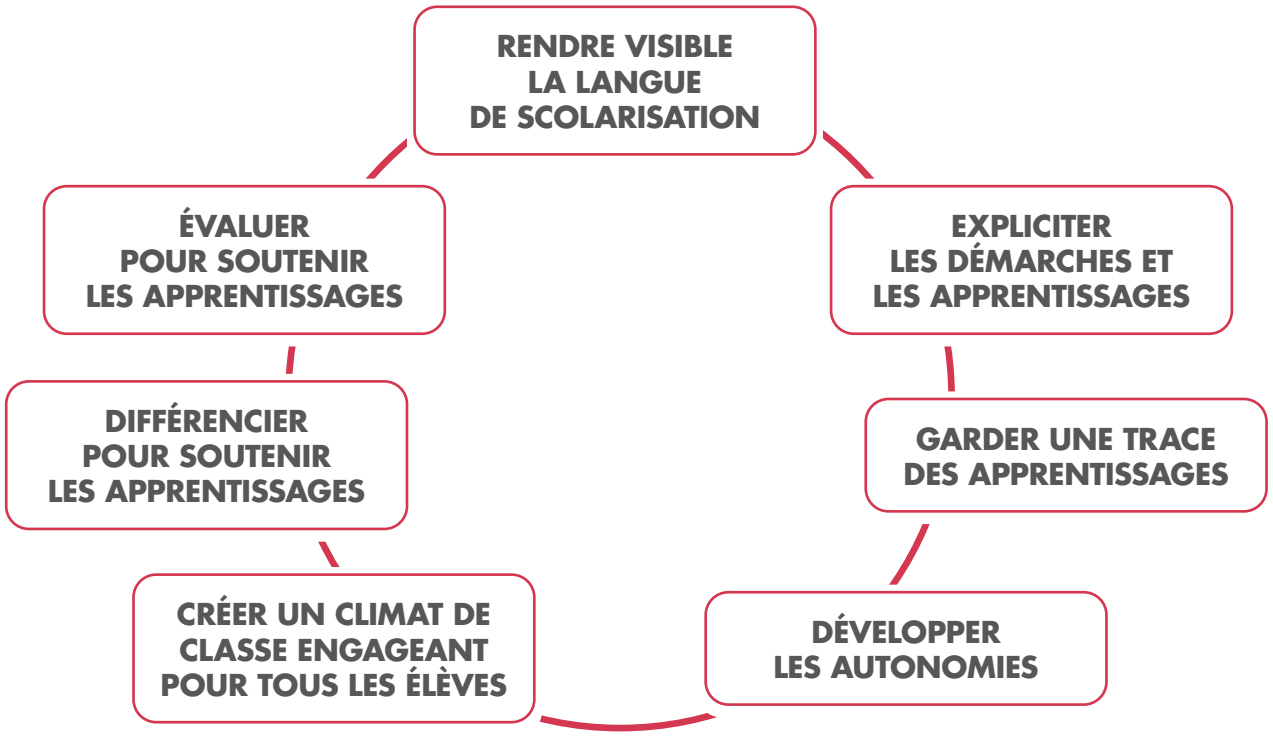


INTRODUCTION

Afin de traduire les valeurs d'efficience et d'équité précitées, il apparait 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 connaitre 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 pensée[1]. 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 maitrise 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, CECR…)
  - 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 connaitre pour accompagner son enfant dans son parcours d'apprentissage. Il s'agit là d'un point déterminant dans les rapports et la communication, tant orale qu'écrite, que doivent établir l'école et la famille. De son côté, l'enseignant(e) sera attentif(ve) à prendre en compte la diversité des codes familiaux. Cela lui permettra de favoriser l'engagement des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant.

1 Brigaudiot, 2015

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

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

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

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

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

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

Lutter contre les inégalités scolaires et développer la différenciation

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

Favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche

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

Développer les compétences et l'autonomie langagières

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

Développer les compétences et l'autonomie cognitives

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

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

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

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

MÉTACOGNITION[4]
- Mise en mots des apprentissages
- Explication des procédures

MÉMORISATION
- Construction d'outils de référence
- Travail de la mémoire collective
- Travail de la mémoire individuelle

CONTINUITÉ
- Réinvestissement des savoirs
- Base pour de nouveaux savoirs
- Continuité des apprentissages (en classe, dans l'école)

INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS[5]

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

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

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

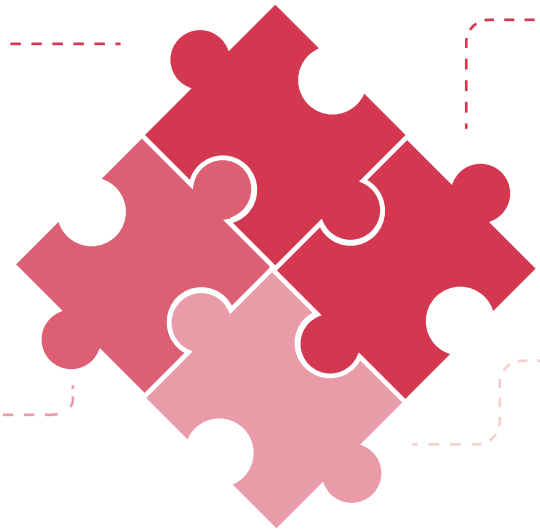
4 La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.

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

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

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

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



AUTONOMIE SOCIALE

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

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 AFFECTIVE

- Se connaitre
- Développer sa confiance en soi
- Être flexible, savoir s'adapter…

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 ProDAS[6]), 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.

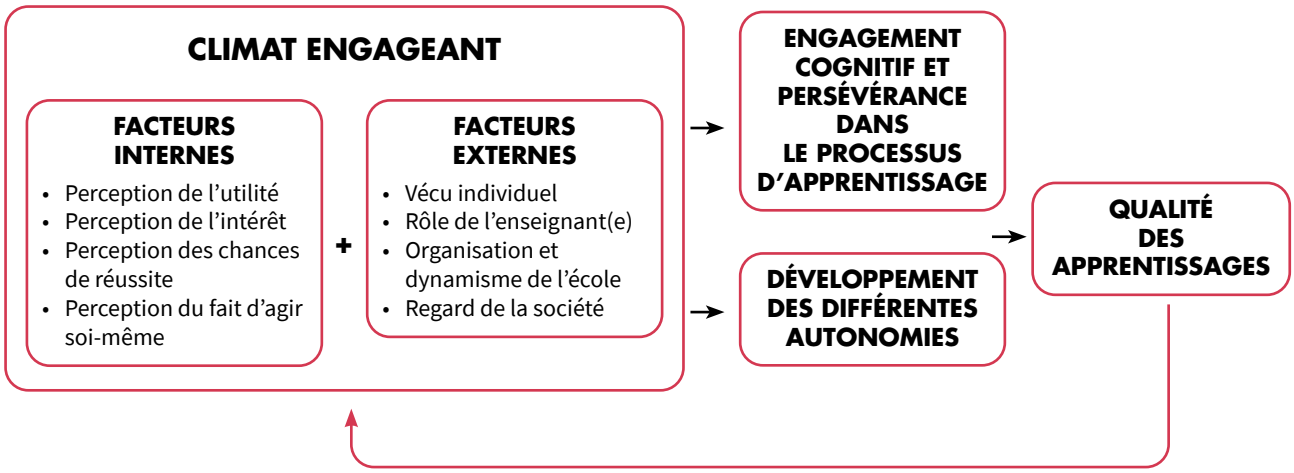
Point d'attention :
Les activités d'autonomisation ne peuvent être efficaces et significatives pour l'élève que lorsqu'elles prennent en compte sa zone de développement proximale[7]. Dans un même ordre d'idées, il importe de connaitre les différentes phases du développement cognitif de l'enfant (entre autres ses capacités d'adaptation en dehors des automatismes acquis) et d'ajuster ses pratiques en fonction de celles-ci.

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

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

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

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



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

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

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

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

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

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

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

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

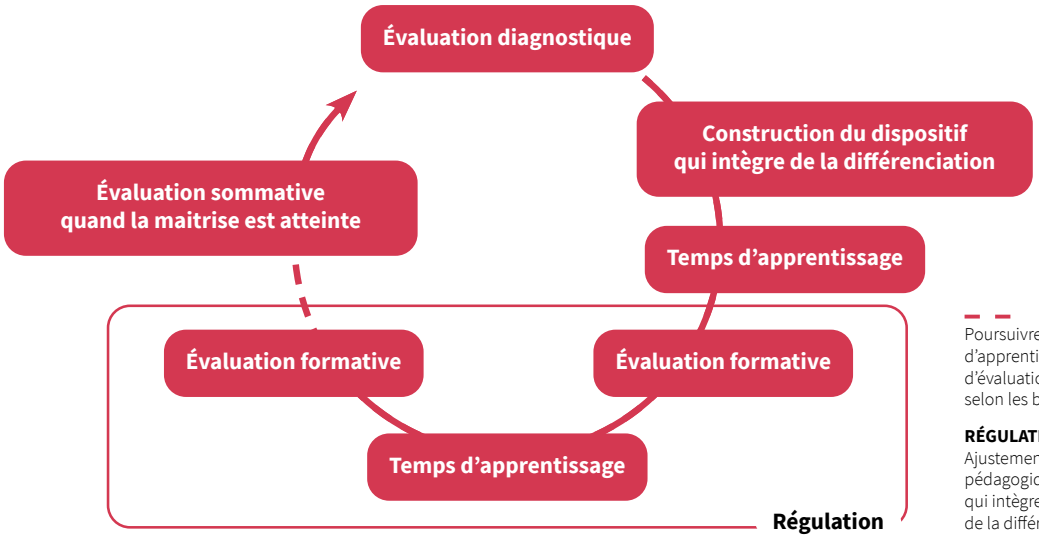
L'attention ciblée et la co-construction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable. Ceux-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisants pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés. Plusieurs dispositifs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

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

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

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

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



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

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

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

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

PISTES DE LECTURES POUR CONTINUER LA RÉFLEXION

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

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

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

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

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

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

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

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

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

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

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

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

BOURGEOIS, E. & CHAPELLE, G. (éds.) (2001). *Apprendre et faire apprendre*, 2e 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* (2e 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

FRANÇAIS

Clé de lecture 31
Repères méthodologiques disciplinaires 33
Séquences didactiques 43
- Caractériser un genre textuel : la recette 43
- Présenter oralement un compte rendu d'activité 51
- Rédiger un compte rendu d'activité 59
- Développer des stratégies de lecture efficaces à la recherche d'informations 70
- Lire/Écrire une lettre d'invitation 77
- Raconter une histoire aux élèves de maternelle 90
- Développer une lecture fluide 99
- Appliquer les stratégies de compréhension à un texte écouté 108
- Comprendre un texte narratif à travers trois moments-clés : avant-pendant-après 122
- Découvrir la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s » 135

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6, 7 et 8

ENJEUX	OBJECTIF	4 VISÉES LIRE, PARLER, ÉCRIRE, ÉCOUTER (ARTICULÉES ET COMBINÉES)	CONTENUS À STRUCTURER ET À ARTICULER	DES ATTENDUS À DÉCLINER SELON LES VISÉES PROPOSÉES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Apprendre aux élèves à communiquer (à l'oral, puis à l'écrit) en tant que récepteurs et producteurs en interaction avec d'autres locuteurs.	**Développer la littératie** Amener les élèves à acquérir progressivement des connaissances fondamentales, des habiletés et des compétences qui leur permettront d'interagir avec le langage volontairement et avec confiance, et ce dans tous les aspects de la vie quotidienne.	**Combinaison des visées ÉCOUTER-PARLER** > Sollicitation du code oral	Des savoirs structurés en 3 étapes (avec aller-retour perpétuels) : **1° Orienter** sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit **2° Construire** du sens / élaborer du contenu/ mettre en texte **3° Apprécier**, agir/réagir, réviser. ⚠ **À articuler avec les savoir-faire et à mobiliser dans des compétences.** **+** **Des savoir-faire structurés en 3 étapes comme les savoirs** (avec aller-retour perpétuels) : ⚠ **À articuler avec les savoirs et à mobiliser dans des compétences.** **=** **Des compétences structurées autour des visées :** **lire-écrire-parler-écouter**	> pp. 544-546 > pp. 546-551 > pp. 552-555	**Des savoirs, savoir-faire et compétences à articuler et à travailler de manière à :** • favoriser l'enseignement spiralaire ; • susciter le plaisir de lire, d'écrire et de communiquer ; • envisager le français comme langue d'interaction et comme langue d'apprentissage (FLSco) ; • développer progressivement les spécificités relatives à la maitrise du langage oral ; • faire découvrir les genres, intentions et structures textuelles en variant les supports de manière cohérente et progressive ; • soutenir la progression en lecture ; • soutenir la progression en écriture ; • développer une identité de lecteur et un style personnel d'auteur.
Fournir aux élèves des clés de compréhension du monde (monde réel et monde des arts et de la culture).		**Combinaison des visées LIRE-ÉCRIRE** > Sollicitation du code écrit			
Doter les élèves d'un bagage culturel commun via l'expérimentation de la dimension culturelle des langues.		**Combinaison des visées ÉCOUTER-LIRE** > Sollicitation des **visées de réception**			
Amener les élèves à se représenter les langues comme objets d'apprentissage en elles-mêmes et pour elles-mêmes.		**Combinaison des visées ÉCRIRE-PARLER** > Sollicitation des **visées de production**			
Développer les attitudes propices à l'engagement citoyen chez les élèves.					
P. 520	**P. 521**	**PP. 522-529**	**P. 537-538**	**PP. 544-555**	**PP. 521-536, 540-543**

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE » ?

COMMUNICATION

La connaissance du français est essentielle. Elle permet à l'élève de formuler et d'exprimer sa pensée et ses émotions. À travers la maitrise progressive du langage, elle participe au développement de l'esprit critique de chacun(e).

L'enseignement du français s'articule autour de **quatre visées : Lire et Écouter, Parler et Écrire.** Celles-ci interagissent dans le but **de développer les compétences langagières nécessaires pour communiquer et produire du sens**. L'élève doit être placé(e), tant comme émetteur(rice) que comme récepteur(rice), à l'oral et à l'écrit, dans des situations de communication nombreuses et variées. Pour cela, **l'enseignant(e) doit diversifier les messages (intention, forme, contenu) et les contextes d'apprentissage**.

Grâce à la diversité des situations proposées, les élèves sont amené(e)s à se familiariser progressivement avec les outils (vocabulaire, syntaxe, conjugaison, orthographe) qui servent la langue. Lorsque cela s'avère nécessaire, ces outils langagiers peuvent être considérés comme objets d'apprentissage en eux-mêmes et pour eux-mêmes.

L'approche communicative, telle que développée dans cette note disciplinaire, est un enjeu majeur. Dans un tissage lecture-écriture-oralité, chaque élève sera amené(e) à comprendre (visées Écouter et Lire) et se faire comprendre (visées Parler et Écrire) de manière de plus en plus autonome.

RÉCEPTION (ÉCOUTER – LIRE)

LES INTENTIONS GÉNÉRALES DE LA VISÉE DE RÉCEPTION SONT :

- créer un intérêt pour l'écoute des autres ;
- donner l'envie, le plaisir de lire ;
- apprendre à adapter sa lecture et son écoute en fonction de la situation de communication ;
- apprendre à définir un objectif d'écoute et de lecture en fonction de la situation de communication ;
- apprendre à planifier sa lecture et son écoute en fonction de la situation de communication ;
- apprendre à comprendre des messages variés communiqués pour des intentions variées, par le biais de supports et de genres variés ;
- apprendre à utiliser les stratégies de compréhension* en les enseignant explicitement ;
- amener les élèves à l'acculturation en leur présentant des textes variés, qualitatifs, issus du patrimoine ou du catalogue contemporain. Mettre fréquemment l'élève en contact avec la littérature permet de favoriser la motivation et de bâtir peu à peu sa propre identité de lecteur(rice).

*STRATÉGIES/HABILETÉS DE COMPRÉHENSION[1]

La visée Écouter développe des savoirs et des savoir-faire proches de la visée Lire. Toutefois, un exercice d'audition possède ses caractéristiques propres qui le distinguent de la lecture. Certaines stratégies de récupération sont, par exemple, impossibles à mettre en place à l'écoute. À contrario, le décodage, nécessaire pour la lecture, ne sera pas utile et ne présentera pas d'obstacle à la compréhension lors d'une audition.

1 Référentiels de français et langues anciennes

Tout au long de leur scolarité, les élèves sont progressivement confronté(e)s à des messages oraux et écrits de plus en plus complexes et résistants[2]. Afin d'en appréhender les contours et les spécificités, plusieurs stratégies sont à travailler à l'oral et à l'écrit :

- mettre en évidence les paramètres et l'intention de la communication, la diversité des interlocuteurs(rices) et des supports (genres) ;
- construire une représentation mentale à l'aide d'un moyen verbal ou non verbal (dessin, création…) ;
- émettre et vérifier des hypothèses (anticiper et interpréter)[3] ;
- résumer pour percevoir le sens global ;
- prélever des informations explicites ;
- élaborer des inférences (implicites logiques et pragmatiques) ;
- mettre en relation le texte et les illustrations, le message oral verbal et le non-verbal ;
- émettre des hypothèses sur le sens d'un mot en contexte et en confirmer la signification ;
- construire un champ lexical en contexte ;
- mettre en relation le texte (entendu ou lu) et son propre vécu (compréhension critique) ;
- mobiliser des connaissances personnelles et élaborer des connaissances nouvelles ;
- distinguer le réel et l'imaginaire, le vraisemblable et l'invraisemblable ;
- confronter des significations personnelles à celles élaborées par les pairs ;
- dégager une chronologie ou des liens logiques ;
- exprimer une impression, un ressenti, une opinion, un avis (habitude d'argumentation et de justification construites) ;
- détecter des pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier (avec ou sans l'aide des pairs) ;
- travailler les stratégies d'interprétation ;
- mettre en évidence les caractéristiques de la lecture détaillée ou de survol, sélective ou intégrale ;
- évaluer la qualité du contenu, de l'utilisation de la langue et des éléments (para)textuels…

PRODUCTION (PARLER – ÉCRIRE)

LES INTENTIONS GÉNÉRALES DE LA VISÉE DE PRODUCTION SONT :

- donner à chaque élève l'envie, le plaisir et l'audace de s'exprimer oralement et par écrit ;
- privilégier les situations de communication « réelles » (avec destinataire(s) externe(s) connu(s), par exemple) afin de motiver chaque élève à envisager une production aboutie, communicable et organisée en démarche ;
- apprendre à chaque élève à exprimer clairement sa pensée, oralement et par écrit, dans des contextes de communication diversifiés ;
- doter chaque élève de tous les outils nécessaires pour produire « à la manière de » (modèles sociaux ou littéraires) ou pour construire un style personnel et lui permettre de dégager les particularités, les savoirs langagiers spécifiques à chacun d'eux ;
- promouvoir la créativité.

2 Les textes résistants sont des textes « qui ne se laissent pas résumer aisément et/ou qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément » et sont reliés à l'idée que le plaisir de lecture implique une forme de créativité qui ne peut apparaitre que si le texte offre une opportunité à la mise à l'épreuve des aptitudes du lecteur. Deux éléments peuvent caractériser des textes résistants. Ce sont des textes réticents et/ou proliférants. La réticence provient des lacunes volontaires du texte et « trouve sa source dans l'ensemble des moyens utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser une part de travail au lecteur ». « Les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999).

3 « Comprendre un récit, c'est pouvoir identifier le positionnement et le rôle des personnages, et dégager les grandes lignes de l'intrigue. La compréhension peut être le produit d'un processus interprétatif plus ou moins complexe (Tauveron, 1999).

COMPOSANTES DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS (CHANTIER D'ÉCRITURE)[4]

La démarche (le chantier) en écriture débute par la planification. Celle-ci implique l'élaboration d'objectifs (intention de communication), la construction ou collecte d'informations, d'idées et leur organisation. Cette démarche se poursuit par la mise en texte constituant le premier jet (sélection des mots et construction des phrases) puis par la révision. Cette étape consiste à relire le texte pour examiner si les objectifs d'écriture de départ sont atteints ou s'il est nécessaire d'apporter des changements de contenu, d'organisation, d'ajuster le choix des mots et les structures de phrases (deuxième jet). Ensuite, une phase de correction vise à ce que le texte soit conforme aux conventions et apporte les révisions orthographiques et grammaticales nécessaires (troisième jet). Enfin, le quatrième et dernier jet se clôture par une présentation soignée, manuscrite ou effectuée à l'aide d'outils numériques.

Pour finir, notons que les recommandations issues de la recherche[5] insistent plus particulièrement sur la nécessité de mener de front les apprentissages en lecture et en écriture pour assurer le renforcement de l'un et de l'autre et de l'un par l'autre.

COMPOSANTES DE LA PRODUCTION ORALE

Afin d'amener les élèves à pratiquer l'expression orale (spontanée ou préparée), l'enseignant(e) doit veiller à multiplier les situations leur permettant de prendre la parole. L'objectif est d'être capable d'exprimer un message cohérent, audible, intelligible et fluide, en adaptant sa posture, son expression et son regard à la situation de communication.

Plus « directe » que l'écrit, la production orale doit faire l'objet d'une activité réflexive au cours des trois moments stratégiques de la métacognition : planification (avant), autocontrôle (pendant) et ajustement/évaluation (après).

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?

Dès l'école maternelle, l'élève a été amené(e) à :

- développer la compréhension de la langue orale au point de comprendre des consignes plus abstraites ;
- comprendre des textes entendus en développant des stratégies spécifiques (lien avec son vécu, réponse à des questions, émission d'hypothèses, reformulation du contenu, inférence d'un élément du texte) ;
- s'exprimer par la parole de manière intelligible, à l'aide de discours cohérents et structurés, de phrases qui se complexifient et s'enchainent, d'un vocabulaire qui s'élargit (langage en situation et langage d'évocation pour expliquer, discuter, converser, questionner, argumenter, faire agir, décrire, raconter) ;
- découvrir, comprendre, interpréter, apprécier des productions littéraires et des écrits d'utilité sociale, aux formes et intentions diverses, avec l'aide de l'adulte ;
- participer à la production de messages écrits consignés par l'adulte ;
- commencer à comprendre que les liens existant entre l'oral et l'écrit sont régis par un code ;
- découvrir et s'approprier les premiers mécanismes du fonctionnement de la langue orale et de la langue écrite ;
- développer sa conscience phonologique et syllabique ;
- avoir de l'intérêt pour le code alphabétique qu'il/elle ne maitrise pas dans son entièreté, entrer en décodage, comprendre qu'il/elle peut attribuer une valeur sonore à des lettres ou à un assemblage de lettres, comprendre qu'il/elle peut faire correspondre des formes écrites aux mots qu'il/elle souhaite (faire) transcrire ;
- développer des compétences métalinguistiques et percevoir les finesses de la langue, jouer avec la langue ;
- …

4 Référentiel de français et de langues anciennes (glossaire), p. 567.

5 Goigoux, R. (2016). Lire et écrire. *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche.*

DE L'APPRENTI LECTEUR AU LECTEUR DÉBUTANT

À la fin de la 1re primaire, le niveau de lecture minimal attendu pour chaque élève est celui « d'apprenti lecteur » et, à l'issue de la 2e année, de « lecteur débutant »[6].

La lecture est un processus complexe. Il s'agit, à la fois, d'identifier des mots transcrits alphabétiquement et d'extraire la signification d'un écrit dans son entièreté. Les deux dimensions que recouvre ce processus (décoder et comprendre) font l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage.

En complément de l'apprentissage du code et de la compréhension, l'enseignant(e) doit veiller à :

- amener les élèves à comprendre que lire a plusieurs fonctions, qu'ils/elles ne lisent pas seulement pour apprendre à lire ;
- par conséquent, utiliser toutes les opportunités de lecture qu'offre le quotidien scolaire (menu de la cantine, affiches diverses, avis…) ;
- permettre aux élèves de rencontrer des textes : lire à voix haute un extrait de livre pour susciter la curiosité, puis laisser le livre en circulation ; rendre les auteur(rice)s aussi vivant(e)s aussi vivants que leurs livres en apportant de l'information sur eux/elles, en les invitant, en leur écrivant… ; organiser un échange de livres ; organiser une soirée du conte en pyjama ; …
- tisser un lien école-famille autour de la lecture : permettre aux élèves de ramener à la maison les traces réalisées en classe ;
- installer une bibliothèque de classe contenant des livres sélectionnés pour leur qualité littéraire et/ou un coin lecture auxquels ont accès tou(te)s les élèves ;
- …

En P1/P2, en ce qui concerne l'apprentissage des correspondances graphophonétiques (lié à la stratégie du décodage), l'enseignant(e) doit veiller à :

- poursuivre le travail mené en maternelle sur la conscience phonologique (aptitude à percevoir, produire et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments sonores comme la syllabe, la rime, le phonème) par des activités de discrimination, segmentation, fusion et suppression de phonèmes ;
- adopter un tempo suffisamment soutenu, y compris quand les élèves rencontrent des difficultés (9 à 15 correspondances graphophonétiques sur 9 semaines) pour que tou(te)s soient confronté(e)s à des situations de décodage stimulantes ;
- privilégier, dans un premier temps, les correspondances graphophonétiques les plus fréquentes ;
- utiliser des livres et albums de littérature jeunesse comme supports à la découverte de phonèmes et graphèmes ;
- permettre aux élèves de lire des textes adaptés (notamment au niveau de la longueur, textes courts d'une demi-page en 1re primaire) ;
- …

En ce qui concerne l'apprentissage des autres stratégies de lecture[7],

l'enseignant(e) doit veiller à permettre à chaque apprenti(e) - lecteur(rice) d'identifier les mots nouveaux. L'élève est amené(e) à appliquer :

- la reconnaissance globale immédiate de mots déjà connus, si familiers et si courants que le/la lecteur(rice) les identifie instantanément en se fondant sur quelques indices graphiques. Ces mots qui appartiennent à son vocabulaire visuel (ou lexique mental) doivent constituer, au minimum, 25 (P1) des 50 (P2) « mots fréquents de la langue française » ;

6 Référentiel de français et langues anciennes

7 Van Grunderbeeck Nicole, *L'acquisition de l'acte de lire de base in Les difficultés en lecture*, Diagnostic et pistes d'intervention, De Boeck, 1999.

- l'analogie
  1) morphologique, en découpant le mot en unités douées de signification (préfixe, radical, suffixe, terminaison) ;
  2) en devinant un mot sur base d'une analyse visuelle partielle de celui-ci (par exemple la reconnaissance exacte du début d'un mot) ;
  3) en amenant les élèves à interroger la stratégie d'assemblage à la base du décodage, c'est-à-dire la mise en correspondance graphème/phonème ;
  4) en pratiquant une analyse purement visuelle du mot, de sa configuration générale : sa longueur, ses hampes et ses jambages, la présence de signes diacritiques.

En outre, il est aussi nécessaire d'apprendre aux élèves à utiliser le contexte extralinguistique (par exemple, les illustrations) et les supports divers à leur disposition (traces/référentiels individuels et collectifs, farde des textes lus précédemment…).

En conclusion, pour identifier un mot dans son contexte, le/la lecteur(rice) doit **disposer de stratégies**, être capable de **les utiliser**, de **les combiner** et de **vérifier** que le mot, une fois découvert, correspond à la lecture qu'il/elle en a faite.

En ce qui concerne l'apprentissage de la fluence,

Il est attendu des élèves, à l'issue de la 2e primaire, qu'ils/elles lisent à voix haute, avec exactitude, rapidité et expression (en groupant les mots en unités syntaxiques de sens, en faisant un usage rapide de la ponctuation, en choisissant des moments de pause et l'intonation adéquate) environ 70 mots à la minute.

En ce qui concerne l'apprentissage des stratégies de compréhension et d'interprétation[8]

(mobilisées, progressivement automatisées, et contrôlées), l'enseignant(e) doit veiller à travailler la compréhension à l'audition de supports plus complexes et résistants que les textes décodés habituellement par les élèves. Cela leur permet d'aborder progressivement des textes de genres discursifs variés et adaptés de manière autonome.

DU SCRIPTEUR ÉMERGENT AU SCRIPTEUR DÉBUTANT[9]

Remarque préliminaire :

S'il est important que chaque élève puisse lire des caractères d'écriture différents (au minimum la cursive minuscule et majuscule et l'imprimé/script minuscule et majuscule), il/elle ne doit **écrire qu'en cursive**.

Productions d'écrit

Au terme de la 2e année primaire, **le minimum attendu** pour tou(te)s les élèves est celui de « scripteur débutant ». Ils/elles doivent être capables d'**exprimer leurs idées à travers des textes composés de phrases simples** (suite significative de mots espacés), organisées à l'aide de connecteurs (de temps et d'énumération), en maitrisant certaines conventions liées à la majuscule et à la ponctuation. Les textes produits en écriture dirigée doivent tenir compte de l'intention et du destinataire. Ils doivent également respecter des caractéristiques des genres textuels lus et des procédés utilisés par des auteur(rice)s.. Les élèves doivent être capables d'orthographier les mots fréquents (cf. la liste « des 50 mots fréquents de la langue française »[10]) et passer graduellement de l'orthographe phonologique (encodage) à l'orthographe conventionnelle pour les mots nouveaux. En fin de 2e année, il leur faudra atteindre 50 % de formes correctes, avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe.

Comme mentionné plus haut, lors d'une production d'écrits, il est important d'inscrire les élèves dans une démarche en quatre temps : **planification, mise en texte, révision et correction**[11].

8 Cette Note disciplinaire, p. 33.

9 Référentiel de français et des langues anciennes

10 Référentiel de français et des langues anciennes, p.543.

11 Cette Note disciplinaire et Les composantes de la production d'écrits in Le Référentiel de français et langues anciennes (glossaire), p. 567.

Au fur et à mesure, par l'installation graduelle des stratégies d'écriture, ils/elles progressent dans **l'automatisation de leur geste graphique pour écrire** avec soin et de manière lisible. Le cas échéant, les élèves peuvent utiliser les outils mis à leur disposition, tels que le traitement de texte.

Avant de parvenir à une certaine autonomie scripturale (énonciation écrite autonome), les élèves peuvent bénéficier de plusieurs dispositifs :

- **la dictée à l'adulte** (dans la continuité de l'enseignement maternel) ;
- **l'écriture interactive** en composant partiellement une phrase, un petit texte à partir d'étiquettes ;
- **l'écriture partagée** au cours de laquelle l'enseignant(e) tient le crayon pendant que les élèves partagent oralement leurs idées. L'enseignant(e) reformule au besoin, tout en rendant sa réflexion visible.

LA LANGUE, OBJET D'ÉTUDE (LES OUTILS DE LA LANGUE)

« Les savoirs langagiers que sont le lexique, la syntaxe, la morphosyntaxe et l'orthographe sont des outils visant à l'acquisition progressive des compétences linguistiques nécessaires à "mieux parler" et "mieux écrire". Les deux pans de **la grammaire, envisagée comme "outil de communication" et conçue comme "objet d'étude", ne sont plus séparés, mais sont étudiés simultanément**. Les savoirs langagiers étudiés doivent amener à mieux communiquer, tandis qu'une communication efficace permet d'identifier les savoirs langagiers qui doivent être mobilisés. [12]»

Les élèves de 1re et 2e primaires sont amené(e)s à observer des productions écrites ou orales et à réfléchir sur la manière dont la langue y est utilisée. À ce stade, il ne s'agit toutefois pas de leur faire formaliser le résultat de ces observations par des termes spécifiques.

Il s'agit, notamment, de :

- repérer les différences et similitudes entre les mots en dégageant des régularités morphologiques, voire orthographiques ;
- prendre appui sur des indices grammaticaux nominaux (audibles), verbaux, pronominaux — sans les nommer — pour construire du sens avec nuance ;
- utiliser, en contexte, dans des productions orales ou écrites, le résultat de leurs observations et réflexions, dont ils/elles auront gardé trace.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

Le Français considéré comme Langue de Scolarisation (FLSco) est l'une des clés qui garantissent l'accès aux apprentissages disciplinaires à tou(te)s les élèves.

Quelle que soit la discipline, l'enseignant(e) doit donc porter une attention particulière à :

- la diversité des postures énonciatives ;
- la polysémie des mots ;
- l'abstraction des concepts (appris progressivement et non prématurément) ;
- la scripturalité (organisation, syntaxe, systèmes sémiotiques…) ;
- le langage des consignes, énoncés, exercices et synthèses ;
- …

12 Référentiel de français et langues anciennes, p. 530.

Littératie : ce concept renvoie à la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen(ne) dans la société [13]. Afin de développer ces aptitudes, les élèves doivent être amené(e)s à interagir et communiquer, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des contextes divers (sphère personnelle, familiale, scolaire, sociétale…), via différents supports (recette, mail, annonce…) et outils (numériques ou manuels).

Poursuivre les objectifs de l'enseignement et l'apprentissage du français, langue de communication, langue de scolarisation et objet d'étude, s'inscrit également dans la volonté de créer **un climat engageant d'apprentissage pour chacun(e) des élèves**[14].

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de français et langues anciennes se trouvent en pages 556 à 563.

Les liens avec les visées transversales apparaissent à travers :

- la construction d'une identité de lecteur(rice) ;
- la prise de position personnelle par rapport à un document ;
- la construction d'une culture littéraire ;
- la prise de parole au sein d'un groupe ;
- la production de textes ;
- l'attitude réflexive et critique développée dans l'analyse de la langue (similitudes, particularités…) ;
- le travail autour de la compréhension et de la maitrise d'un lexique adapté à la situation ;
- la démarche du chantier d'écriture ;
- le travail autour de la compréhension fine du sens des textes lus ou entendus ;
- …

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

L'utilisation de la langue française dans toutes les disciplines rend nombreuses les possiblités de croisements.

Les moments de confrontation d'idées, de métacognition, de discussions et d'argumentations seront des moments privilégiés pour développer les visées Parler et Écouter.

Les activités de mise en texte des idées lors des recueils de préconception, de description d'une observation ou de construction d'une trace contribuent au développement de la visée Écrire.

La recherche d'informations, de lecture d'énoncés, de prise de connaissance des écrits réalisés par d'autres élèves, contribuent quant à elles au développement de la visée Lire.

13 Référentiel de français et langues anciennes (glossaire), p. 572.

14 Repères méthodologiques généraux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GIASSON, J. (1995). *La lecture, De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

GIASSON, J. (2011). *La lecture, Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

GOIGOUX, R. *Lire et écrire, Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. 2013-2015.

VAN GRUNDERBEECK, N. (1999). *L'acquisition de l'acte de lire de base in Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.

ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (API)

API	Fréquence à l'oral en %	Principales graphies en français	Exemples
		VOYELLES	
[a]	8,1	a	ami
[e]	6,5	é / et / ai / er	école / et / terminaisons futur simple / chanter / glacier
[i]	5,6	i / y	livre / pays
[ɛ]	5,3	è / ê / est / ai / ais / ait / ei / e	père / être / est / lait / frais / parfait / neige / mer
[œ] ou [ə]	4,9	e	retour
[ə]	/	e muet	carte
[ɑ̃]	3,3	an / am / en / em / aon	maman / chambre / vent / temple / paon
[u]	2,7	ou	hibou
[o]	2,2	au / eau / o	chaud / bateau / numéro
[y]	2,0	u	tribu
[ɔ̃]	2,0	on / om	citron / ombre / nom
[ɔ]	1,5	o	fort
[ɛ̃]	1,4	In / yn / im / ym / ain / aim / ein	fin / lynx / simple / thym / bain / faim / ceinture
[ø]	0,6	eu / oeu	feu / nœud
[œ̃]	0,5	un / um	brun / parfum
[œ]	0,3	eu / œ/ œu	fleur / œil / cœur
		CONSONNES	
[R]	6,9	r / rr	raisin / serrure
[l]	6,8	l / ll	lundi / balle
[s]	5,8	s / ss / ç / c / sc / t	sac / masse / leçon / ça / aperçu / récit / piscine / initial
[t]	4,5	t / tt / th	atelier / goutte / menthe
[k]	4,5	c / cc / qu / ch / q / k	carte / raccourci / paquet / cinq / chœur / koala
[p]	4,3	p / pp	opéra / grappe
[d]	3,5	d / dd	détective / addition
[m]	3,4	m / mm	machine / pomme
[n]	2,8	n / nn	nord / couronne
[v]	2,4	v	vélo
[ʒ]	1,7	j / g	jupe / sage
[f]	1,3	f / ff / ph	force / sifflet / dauphin
[b]	1,2	b / bb	ballon / hobby
[j]	1,0	-lle -l	travaille / travail / écureuil / bille / orteil
[z]	0,6	z / s / zz	zoo/ chaise / pizza
[ʃ]	0,5	ch / sh /sch	chat / shampoing / schéma
[g]	0,3	g / gu	gazon / gonfler / légume / guitare / blague
[ɲ]	0,1	gn	champignon

Caractériser un genre textuel : la recette

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F117	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Composantes de la situation de communication.	• Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?
F118		• Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.
F120	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Intentions de communication.	• Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F146	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	• Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit.
	Construire un message significatif	
	Construire du sens à l'aide de stratégies	
F177	LIRE • Percevoir le sens global.	• Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré.
	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F188	LIRE • Identifier le genre du message entendu ou lu d'un texte.	• Dégager les caractéristiques de la structure dominante d'un texte afin d'en identifier le genre (voir tableau des genres proposés par structure textuelle).
	Contenu | Compétence LIRE	**Attendu**
	Manifester sa compréhension	
L9	• Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est : - d'informer ; - de persuader/convaincre ; - d'enjoindre ; - de donner du plaisir/susciter des émotions.	• En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : - l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, texte-illustrations).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence…

- débute par un rituel qui pourrait précéder toutes les découvertes de textes dans la classe et ce, quelle que soit la discipline (protocole expérimental, fiche informative en sciences, règle de jeu…) ;
- aborde le genre « recette » mais est transférable aux autres genres proposés par le Référentiel (pp.534-536) en P1-P2 :
  - album narratif, conte, comptine, mini-roman… (structure à dominante narrative) ;
  - lettre d'invitation, affiche publicitaire, affiche de sensibilisation, lettre de demande… (structure à dominante argumentative) ;
  - inventaire, liste, imagier, abécédaire, règle de jeu, recette, poème… (structure à dominante descriptive) ;
  - lettre, carte postale, théâtre de marionnettes… (structure à dominante dialoguée) ;
  - album ou livre documentaire, affiche informative, recette, règlement… (structure à dominante explicative) ;
- concerne uniquement l'intention « enjoindre ».

Néanmoins, les textes proposés tout au long de l'année doivent rencontrer l'ensemble des intentions de communication :

- informer : apporter des connaissances ;
- persuader/convaincre : communiquer une opinion, donner à réfléchir, amener à une modification d'opinion ou de comportement ;
- donner du plaisir/procurer de l'agrément : émouvoir, divertir… ;
- enjoindre : faire agir, donner un ordre ou un conseil.

ACTIVITÉ N° 1
ÉLABORER LA CARTE D'IDENTITÉ DU GENRE TEXTUEL RENCONTRÉ

L'intention de cette activité est de produire la carte d'identité d'un genre déterminé : la recette.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ proposer le texte d'une recette aux élèves ;
- ❍ faire compléter la carte d'identité à partir de réponses à des questions ;
- ❍ faire statuer sur le nom du genre textuel ciblé : la recette ;
- ❍ placer le texte et sa carte d'identité dans une enveloppe collective « recettes » ;
- ❍ répéter le processus pour d'autres genres textuels.

Point d'attention || De nombreux textes ont été travaillés en P1 et certains d'entre eux peuvent servir à compléter la banque de textes. Pour les recettes, il est utile de travailler sur des textes dont la recette a été ou sera réalisée. Dans cette optique, il est intéressant de récolter toutes celles déjà réalisées par les élèves en maternelles et/ou en P1.

- **Proposer le texte d'une recette** aux élèves.
- **Faire dégager et** éventuellement **situer les paramètres de la situation de communication.**
  - Qui écrit le texte ?
  - À qui s'adresse le texte ?
  - Où et quand a été écrit le texte ?
  - Est-ce que l'auteur (rice) connait les personnes à qui il/elle s'adresse ?
  - Dans quel but ce texte est-il écrit ?
  - De quoi parle le texte ?

Point d'attention || Cette étape est à systématiser pour toutes les découvertes de textes.

- **Individuellement**, inviter les élèves à **compléter la carte d'identité du texte** à partir des réponses à ces questions.
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. Insister sur la nécessité de les justifier. Demander à chaque groupe de **produire une carte d'identité commune**.

Point d'attention || Pour faciliter la justification des réponses, il est possible d'associer une couleur à chaque question. Demander ensuite aux élèves d'entourer dans la couleur correspondant à une question le(s) indice(s) qui a (ont) permis d'y répondre.

- **Recueillir les propositions** des groupes. Laisser les élèves y réagir. **En discuter par questionnement**.
  - « Quels sont les indices qui vous permettent de dire que… ? »
  - « Quels sont les éléments manquants pour répondre précisément à cette question ? Peut-on les obtenir ? »

Trace || Construire collectivement la carte d'identité du texte.

Exemple

CARTE D'IDENTITÉ DU TEXTE RENCONTRÉ

Qui écrit le texte ?	*Il est possible que l'information ne soit pas disponible (recette venant d'Internet par exemple).*
À qui s'adresse le texte ?	*À ceux qui veulent réaliser ce quatre quarts, cette tarte au sucre…*
Où et quand a été écrit le texte ?	*Ces éléments peuvent ne pas être observables en fonction de la recette travaillée.*
Dans quel but ce texte est-il écrit ?	*Expliquer comment réaliser une recette.*
De quoi parle le texte ?	*Des ingrédients nécessaires à la recette (ce qui se mange).* *Des ustensiles nécessaires à la réalisation de la recette (ce qui ne se mange pas).* *Des étapes de la recette.*

- Inviter les élèves à **revenir à leur trace individuelle** et à la confronter à **la trace construite collectivement**. **Faire verbaliser quelques différences**.
- Demander aux élèves de **répondre oralement à ces deux questions.**
  - « Comment appelle-t-on ce genre de texte ? »
  - « Quels sont les indices qui vous permettent de l'affirmer ? »
- **Recueillir les propositions** des élèves. Les laisser y réagir.

Point d'attention || En fonction du texte choisi, les indices peuvent varier. Par exemple, dans certaines recettes, les ustensiles ne sont pas précisés avant les étapes de réalisation ; dans d'autres, on constatera la présence d'illustrations. D'autres indices peuvent être mis en évidence par les élèves : le titre, le nombre de personnes, le temps de préparation et/ou de cuisson… L'objectif n'est pas ici de dresser une liste exhaustive, mais de cibler quelques indices.

- **Statuer sur le nom du genre textuel** : ici, **la recette**.

- **Agrafer la carte d'identité** réalisée par chaque élève **au texte qui s'y rapporte et consigner les documents dans une farde individuelle**.
- **Agrafer la carte d'identité réalisée collectivement au texte** et **placer l'ensemble dans une enveloppe correspondant au genre concerné** (ici, la recette).

Point d'attention || L'utilisation d'enveloppes permet de compléter chacune d'elles avec des exemples de textes appartenant à un même genre.

- **Répéter le processus pour d'autres genres textuels et afficher ainsi autant d'enveloppes qu'il y aura de genres rencontrés.**

ACTIVITÉ N° 2
CLASSER LES TEXTES EN FONCTION DE L'INTENTION DOMINANTE

L'intention de cette activité est de retrouver dans quel but (pour quoi) les différent(e)s auteur(rice)s ont écrit leur recette et de les classer en fonction de l'intention dominante.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire observer les textes et les cartes d'identité qui s'y rapportent ;
- ❍ faire retrouver le but de l'auteur(rice) (pour quoi) ;
- ❍ faire émerger l'intention dominante commune (faire agir, enjoindre) ;
- ❍ faire cibler, parmi les textes rencontrés précédemment, d'autres textes qui répondent à la même intention dominante ;
- ❍ les consigner dans une trace collective.

Point d'attention|| Pour réaliser cette activité, un certain nombre de textes doivent avoir été accumulés dans l'enveloppe « recettes ». D'autres textes dont l'intention est de « faire agir » (enjoindre) doivent également avoir été récoltés dans d'autres enveloppes (« modes d'emploi », « règles de jeu »…).

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **s'intéresser aux textes** d'une enveloppe : celle **des recettes**.
- Former des groupes. Inviter les élèves à **aller rechercher les recettes déjà rencontrées**.
- **Expliquer l'objectif de l'activité**.

Consigne || « Vous allez observer les textes et les cartes d'identité qui s'y rapportent. Vous allez devoir retrouver dans quel but (pour quoi) les différent(e)s auteur(rice)s ont écrit leur recette en complétant une feuille de route. »

- **Faire compléter la feuille de route**.

Point d'attention|| Pour s'assurer que la consigne est comprise par tou(te)s les élèves, il est utile de recueillir les propositions à propos du premier texte, d'en discuter et de fixer collectivement la réponse validée. Ce faisant, les élèves auront un exemple de ce qui est attendu.

Exemple

	But de l'auteur(rice)
Recette 1	Dire comment réaliser la pâte à crêpes et la cuire.
Recette 2	Montrer comment préparer de la soupe au potiron.
Recette 3	Expliquer comment réaliser un brownie.

- **Faire émerger l'intention dominante ciblée** : **faire agir** (enjoindre).
- Demander aux élèves, parmi les autres genres de textes rencontrés et collectés dans les enveloppes de la classe, **quel(s) genre(s) de textes possède(nt) la même intention dominante** (faire agir).
  - **Mettre une enveloppe à disposition de chaque groupe**.
  - Demander aux élèves de **déterminer si l'intention des textes de l'enveloppe est de faire agir**. Insister sur la nécessité de **justifier les réponses proposées en utilisant des éléments liés aux textes** contenus dans l'enveloppe.
  - Recueillir les propositions des élèves et faire présenter à chaque groupe ses propositions. Faire justifier et expliquer les choix.
  - **Les discuter par questionnement** :
    - dans la carte d'identité du texte (agrafée à ce dernier, voir activité n°1), quel est le but poursuivi par l'auteur(rice) ?
    - en quoi ce but peut-il faire penser à celui de « faire agir » ?
  - **cibler les genres de textes dont l'intention dominante est également d'enjoindre** (faire agir).

Exemples

· Le mode d'emploi d'un robot ménager : l'auteur(rice) a écrit ce texte pour expliquer comment fonctionne le robot et permettre à son utilisateur(rice) de l'utiliser correctement.
· La règle du jeu : l'auteur(rice) a écrit ce texte pour expliquer le but du jeu et comment y jouer (EVL-P2-*Observer des écrits de la vie quotidienne*).
· …

Point d'attention || L'identification de l'intention peut faire débat parmi les élèves. Il conviendra, dès lors, de recentrer les échanges sur le caractère dominant de l'intention.

Trace || Consigner tous les genres de textes retenus pour l'intention « enjoindre » dans une trace collective.

ACTIVITÉ N° 3
METTRE EN ÉVIDENCE LES STRUCTURES DOMINANTES D'UN GENRE DE TEXTE

L'intention de cette activité est de rendre visibles les grandes parties qui composent la recette (titre, ustensiles, ingrédients, étapes et illustrations du plat et/ou des étapes) au travers des deux structures dominantes.
Dans cette optique, veiller à :

❍ faire évoquer l'intention dominante du genre textuel « recette » ;
❍ faire retrouver les éléments communs entre les différentes recettes ;
❍ faire catégoriser les éléments structurels dégagés ;
❍ les consigner dans une trace collective.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont à nouveau **s'intéresser à l'enveloppe qui contient les recettes**.
- **Faire évoquer l'intention dominante** ciblée lors de l'activité n° 2 : **« enjoindre »** (faire agir).
- Inviter les élèves à aller **rechercher les recettes classées** dans leur farde.
- **Expliquer l'objectif de l'activité.**

Consigne || « Vous allez observer les textes et vous devrez retrouver tous les éléments qui sont communs. Pour vous aider, vous pouvez souligner ou entourer les caractéristiques communes dans les différents textes. L'objectif est de déterminer les indices qui permettent de reconnaitre une recette. »

- **Individuellement, engager les élèves dans la tâche.**

Différencier || Le niveau d'abstraction de la consigne peut poser problème à certain(e)s élèves qui ne parviendraient pas à comprendre ce qui est attendu. Pour pallier ce risque, il est possible de procéder à un rapide retour en collectif en demandant à quelques élèves d'expliquer ce qu'ils/elles ont repéré comme points communs. Ces exemplifications permettront de concrétiser la consigne auprès de tou(te)s les élèves.

- Former des groupes et **faire confronter les propositions**. Insister sur la nécessité d'expliquer les choix.

Trace || Inviter chaque groupe à **consigner les observations dans une trace**.

Exemples







- Collectivement, **recueillir les propositions des groupes** et **les discuter par questionnement**.
  - Quels sont les indices qui permettent de dire qu'il s'agit d'une recette ?
  - Retrouve-t-on ces indices dans les autres recettes ? Les retrouve-t-on de manière identique ?
- **Indice par indice, souligner les éléments structurels dégagés.**
- Inviter les élèves à **catégoriser les différents éléments**.

Exemple

Les éléments qui disent…
- ce que la recette permet de préparer (le titre) ;
- ce dont on a besoin et qui se mange (les ingrédients) ;
- ce dont on a besoin et qui ne se mange pas (les ustensiles) ;
- comment et dans quel ordre on doit le faire (les étapes parfois numérotées).

Points d'attention ||
- En fonction des recettes, d'autres parties peuvent être mises en évidence : nombre de personnes, temps de préparation et/ou de cuisson, cout…
- Il est important de souligner avec les élèves la structure chronologique de la partie explicative « étapes » (qui peut se repérer par une numérotation).
- La recette regroupe deux structures dominantes : la structure descriptive pour les ingrédients et/ou les ustensiles et la structure explicative pour les différentes étapes. L'objectif n'est pas de nommer ces structures dominantes, mais de rendre visibles les grandes parties qui composent la recette (titre, ustensiles, ingrédients, étapes et illustrations du plat et/ou des étapes). Suivant les recettes rencontrées, il conviendra de faire remarquer que selon l'organisation, les éléments peuvent apparaitre dans un ordre différent et ne sont pas systématiques.

Trace || Consigner les éléments dégagés dans une trace collective.

Points d'attention ||

- Si les élèves sont amené(e)s à réaliser la recette, il est intéressant de les questionner sur l'organisation du texte la plus utile au/à la cuisinier(ère). Veiller à souligner que, pour s'organiser, un(e) cuisinier(ère) débute la lecture de sa recette par les ingrédients pour faire les achats, passe ensuite aux ustensiles pour tout avoir à portée de main et termine par la réalisation des étapes.
- Un projet d'expression écrite lié à un genre textuel particulier peut être l'occasion d'analyser en profondeur les caractéristiques de la structure du texte afin d'en dégager une grille critériée (FRALA-P2- *Présenter oralement un compte rendu d'activité*).

Présenter oralement un compte rendu d'activité

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit	
F150	PARLER-ÉCRIRE • Planifier* son message oral ou écrit en fonction de l'intention et du destinataire.	• Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.
	Construire un message significatif	
	Construire du sens à l'aide de stratégies	
F158	PARLER • Structurer sa pensée dans des échanges réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	• Mettre en mots sa pensée : - reformuler une consigne ou une information lue ou entendue ; - verbaliser une action en cours de réalisation ; - verbaliser ce qui a été appris ; - exprimer une émotion ; - verbaliser un raisonnement ou une incompréhentsion.
F159	PARLER • Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	• Évoquer ce que l'on connait du sujet.
F159	PARLER • Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	• Évoquer ce que l'on connait du sujet.
F162	PARLER • Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	• Proposer diverses formulations.
	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F191	PARLER • Organiser son message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication.	• Utiliser des connecteurs* de temps, d'espace ou de lieu et d'énumération.
F198	PARLER-ÉCRIRE • Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	• Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant : - des substituts lexicaux ; - des pronoms personnels.
F207	PARLER-ÉCRIRE • Utiliser le lexique.	• Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

	Traiter/utiliser les unités lexicales	
	Assurer la présentation du message	
F220 **F221** **F222**	PARLER • Structurer sa prise de parole préparée.	• Se présenter et introduire le sujet. • Présenter le sujet. • Conclure.
F223 **F224** **F225**	PARLER • Rendre son message audible et intelligible.	• Adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales et le regard. • S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes. • Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos.
F228	PARLER • Respecter les règles de prise de parole.	• Regarder son destinataire.

	Contenus I Compétences PARLER	**Attendu PARLER**
	Restituer un contenu/message donné	
P5	• Prendre la parole pour : - informer.	• Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression : - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ; - en utilisant les étapes d'une prise de parole préparée : se présenter, - introduire le sujet, le présenter, conclure.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence vise à faire présenter oralement le compte rendu d'une activité vécue par les élèves : la visite d'un musée, d'une caserne de pompiers, d'une entreprise locale… Pour donner du sens à cette activité, veiller par exemple à faire présenter le compte rendu de la sortie devant des élèves d'autres classes. Certaines photos illustrant cette séquence sont issues de la publication de l'ASBL Hypothèse (2019). Projet Écoles-Musées. *Couleurs*.

ACTIVITÉ N° 1
DÉGAGER DES CRITÈRES PERTINENTS POUR PRÉSENTER UN MESSAGE ORALEMENT

L'intention de cette activité est d'établir une grille de critères utiles pour présenter oralement un compte rendu.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer oralement et spontanément une activité vécue ;
- ❍ annoncer l'objectif de l'activité : réaliser un compte rendu oral de l'activité ;
- ❍ faire dégager des critères à appliquer ;
- ❍ faire organiser chronologiquement des photos prises lors de l'activité ;
- ❍ faire élaborer un compte rendu en groupes ;
- ❍ inviter un groupe à présenter son compte rendu et les autres élèves à jouer le rôle d'observateur(rice)s ;
- ❍ à partir des commentaires émis, faire construire collectivement une grille de critères de présentation orale d'un compte rendu.

- Afficher quelques photos de la visite. **Faire évoquer oralement** et spontanément **l'activité vécue** par les élèves.

Point d'attention || Afin d'évoquer et de contextualiser la visite (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ?), débuter par une photo des élèves prise devant le bâtiment. Cette disposition permet de répondre plus naturellement à l'attendu « se présenter et introduire le sujet ».

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **préparer**, en groupes, **un compte rendu de la visite dans le but de présenter celle-ci aux élèves d'autres classes**.

FLSco || Discuter le sens du mot « compte rendu » avec les élèves et faire le lien avec le verbe « rendre compte ».

- Demander aux élèves d'expliquer ce que devrait contenir cette présentation.
  - **Individuellement**, demander aux élèves de **lister quelques mots clés**.
  - **Faire confronter les propositions par petits groupes**. Insister sur la nécessité de justifier les propositions. Demander à chaque groupe de **citer les éléments que devrait contenir ce compte rendu**.
  - **Recueillir les propositions** des élèves. **Les discuter par questionnement**.
  - « En quoi l'élément est-il en lien avec le compte rendu de la visite ? »
  - « Pourquoi est-il intéressant d'expliquer cet élément aux autres élèves ? »

Point d'attention || Cette discussion doit faire apparaitre certains éléments incontournables tels que :
- contextualiser la visite (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ?) ;
- parler des différents moments de la visite ;
- expliquer les découvertes faites, les personnes rencontrées ;
- montrer des photos de l'activité.

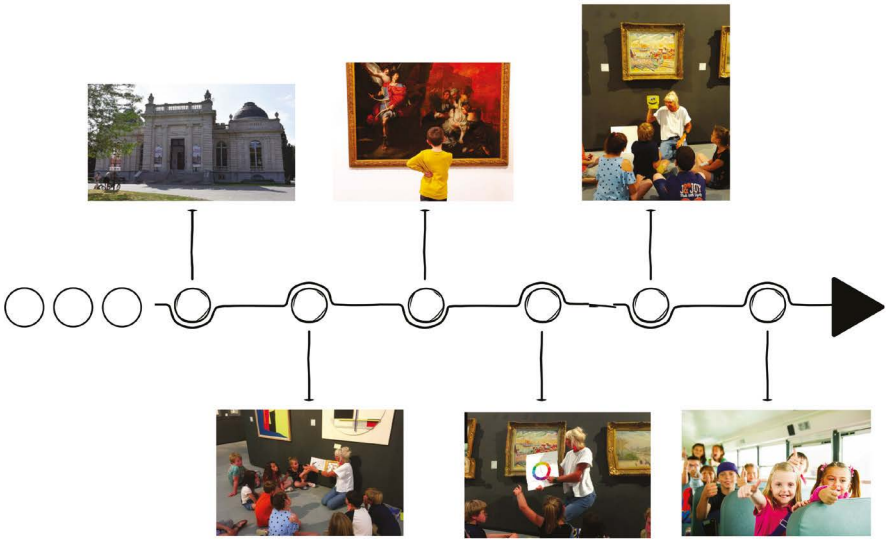
- Afficher les photos de la visite et les numéroter.
- **Inviter** les élèves **à sélectionner, individuellement, une photo qui représente le début de la visite et une autre qui représente la fin de celle-ci.**
- **Recueillir les propositions des élèves** et **en discuter. Faire s'accorder les élèves sur une photo de départ et une photo de clôture communes.**

Exemple




- Former des groupes de 3 à 4 élèves.
- Mettre l'ensemble des photos de la visite à disposition de chaque groupe.
- Demander aux groupes de **sélectionner les photos qui constitueront le support de leur compte rendu en introduisant les contraintes suivantes :**
  - les photos doivent représenter des moments différents de la visite ;
  - il doit y avoir deux photos par élève afin d'engager chacun(e) dans la tâche.
- Demander aux groupes d'**ordonner chronologiquement les photos sélectionnées**.
- **Faire présenter la sélection de photos de chaque groupe. Discuter du respect des contraintes et de la chronologie**. Éventuellement, **faire ajuster les sélections**.

Exemple



- Une fois la sélection et l'organisation chronologique des photos de chaque groupe validées, **demander à chaque groupe de discuter, photo par photo, de ce qu'il veut en dire**.
  - Demander aux élèves de se répartir les photos (deux par élève).
  - Demander aux élèves de discuter des informations à transmettre pour chacune des photos.
- **Inviter un groupe volontaire à présenter son compte rendu oralement**. Expliquer qu'il s'agit d'un essai afin de pouvoir déterminer comment se préparer au mieux lorsqu'ils/elles seront face aux élèves de P1.

- **Demander aux autres élèves de jouer les observateur(rice)s**.

Expliciter || Il est possible d'attribuer à différents groupes d'élèves observateur(rice)s les critères d'observation suivants en veillant à leur bonne compréhension :

- la compréhension globale du message ;
- les phrases utilisées ;
- les mots utilisés ;
- la voix ;
- les gestes.

L'enseignant(e) observe l'ensemble des critères.

Point d'attention || La présentation étant assurée par plusieurs élèves, il est possible de répartir, au sein des groupes observateur(rice)s, les élèves présentateur(rice)s à observer.

- **Débriefer** l'activité avec les présentateur(rice)s et les observateur(rice)s pour chacune des catégories :
  - **en demandant les impressions des présentateur(rice)s ;**
  - **en demandant aux observateur(rice)s d'énoncer les éléments retenus.**

Points d'attention ||

- L'(auto)évaluation de l'oral étant très complexe, il pourrait être utile de la filmer et de la projeter avant le débriefing. Cette disposition permet:
  - aux élèves observateur(rice)s d'affiner leur observation ;
  - aux élèves présentateur(rice)s d'objectiver leurs impressions et d'être plus réceptif(ve)s aux commentaires des observateur(rice)s.
- Plusieurs éléments peuvent être mis en évidence au fil des premières présentations.
  - La nécessité de situer le compte rendu dans le temps et l'espace : quand cette activité se déroule-t-elle? Où cela se déroule-t-il ?
  - La nécessité de rassembler ses idées avant de présenter…
  - En utilisant des phrases compréhensibles et un vocabulaire précis (par exemple via des mots clés ou des expressions).
  - En évitant de répéter de trop nombreuses fois le même mot (par exemple en préparant des mots qui permettent d'éviter les répétitions).
  - La nécessité de parler assez fort pour être compris, de parler à un rythme adapté et de donner vie à ce qu'on raconte ou explique (intonation).
  - La nécessité de poser le regard vers le public.
  - L'utilité de s'appuyer sur les photos pour expliquer, par exemple en montrant des éléments sur la photo.

Trace || Construire collectivement une grille de critères de présentation orale du compte rendu.

Exemple

	Oui	Non
Sait-on quand l'activité se déroule ?		
Sait-on où l'activité se déroule ?		
Est-ce que l'élève qui parle utilise des mots clés (vocabulaire adapté) ?		
Est-ce que l'élève qui parle évite les répétitions ?		
Est-ce qu'on entend bien l'élève qui parle ?		
Est-ce que l'élève qui parle le fait à la bonne vitesse ?		
Est-ce que l'élève qui parle met de l'intonation ?		
Est-ce que l'élève qui parle regarde le public ?		
Est-ce que des photos ou des images sont montrées ?		
…		

Point d'attention || Cette grille est un exemple de trace. Elle peut différer dans la formulation et le contenu en fonction des discussions et des attendus visés.

- **Demander aux élèves ce qu'on pourrait mettre en place** pour que le/la présentateur(rice) tienne bien compte de ces critères lors de sa présentation. **Les amener à envisager l'élaboration d'un aide-mémoire.**

Point d'attention || L'aide-mémoire peut prendre différentes formes : dessin, liste de mots-clés, carte mentale...

ACTIVITÉ N° 2
PRÉPARER LA PRÉSENTATION ORALE D'UN MESSAGE EN UTILISANT DES CRITÈRES DÉTERMINÉS

L'intention de cette activité est d'utiliser la grille critériée préalablement élaborée pour enrichir les présentations.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ amener les élèves à utiliser la grille critériée pour améliorer leurs présentations ;
- ❍ faire compléter une carte d'identité de chaque photo ;
- ❍ recueillir les propositions des élèves, en discuter et les enrichir ;
- ❍ travailler sur les répétitions pour les éviter grâce aux substituts lexicaux et aux pronoms personnels ;
- ❍ inviter les élèves à s'entrainer et à améliorer leur présentation ;
- ❍ faire présenter le compte rendu à d'autres classes.

- **Faire évoquer l'activité précédente** à partir de la grille construite.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **utiliser la grille critériée pour améliorer leur présentation**.
- Par groupe, demander aux élèves de **compléter, pour la première photo, une carte d'identité en se basant sur les 3 premiers critères de la grille** (moment et lieu de l'activité, vocabulaire précis et adapté).

Exemple



- *Quand cela se déroule-t-il ?*
- *Où cela se déroule-t-il ?*
- *Quels sont les mots clés pour expliquer ce moment de la visite?*

- **Recueillir les propositions** des groupes et **en discuter pour les enrichir collectivement.**

Point d'attention || La première photo et la dernière étant communes à tous les groupes, il est possible d'en travailler le contenu collectivement.

- Par groupe, **répéter le processus pour les autres photos**.

Différencier || Une modalité de coenseignement permet d'accompagner les réflexions des groupes de manière plus proximale.

- Demander aux groupes de **discuter de ce qu'ils veulent présenter à partir de la carte d'identité de chaque photo**.

- Au sein des groupes, **inviter chaque élève à noter** sur une feuille de brouillon **les mots clés relatifs à chaque photo qu'il/elle va présenter.**
- **Faire évoquer le quatrième critère** et demander aux élèves de **repérer les mots**, dans l'ensemble de leur compte rendu, **qui sont le plus souvent répétés**.
- Recueillir les propositions des groupes. **Lister les mots « souvent répétés »** (ex. bus et peintures si on a choisi de faire le compte rendu de cette visite).
- Demander à chaque groupe de **lister un maximum de mots qui pourraient remplacer ces termes**.

Point d'attention || Il est possible d'accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui.

- Demander à chaque groupe de **lister un maximum de mots qui pourraient remplacer les termes souvent répétés** dans leur compte rendu.
- Recueillir les propositions des élèves et **les consigner dans une trace**.

  Les pronoms démonstratifs ne sont pas encore attendus à ce stade, mais pourraient être proposés par les élèves.

Exemple

	Substituts lexicaux	Pronoms
Le bus	Le véhicule Le car …	Il Celui-ci …
Les peintures	Les œuvres d'art Les tableaux …	Elles Celles-ci …

- Demander aux groupes de se répartir les photos (deux par élève) et de **discuter de ce qu'ils veulent présenter sur base des cartes d'identité de chaque photo**.
- Demander aux groupes de remplacer les mots **répétés dans leur brouillon de compte rendu** en utilisant la trace réalisée collectivement.
- **Expliquer qu'une présentation doit commencer par une courte introduction et finir par une brève conclusion.**
- Demander aux élèves **ce qu'on pourrait dire pour débuter la présentation à une classe qui n'a pas vécu la visite**. Recueillir les propositions et en discuter pour les améliorer.
- Répéter les mêmes étapes pour la conclusion.

Trace || Consigner les propositions d'introduction et de conclusion.

Exemple

> On commence sa présentation en se présentant et en annonçant de quoi on va parler.
> On peut dire « Bonjour à toutes et tous, nous sommes des élèves de deuxième de la classe de … Nous allons vous présenter une visite que nous avons réalisée la semaine dernière. »
> Pour terminer sa présentation, on remercie son public et on demande s'il y a des questions.
> On peut dire « Merci de nous avoir écouté(e)s. Avez-vous des questions ? ».

- Demander aux groupes de se répartir l'introduction et la conclusion.
- Inviter chaque élève à finaliser son aide-mémoire, par exemple, en réalisant une fiche par intervention ou au dos de chaque photo qu'il/elle présente.

ACTIVITÉ N° 3
AFFINER ET PRÉSENTER SON COMPTE RENDU ORAL

L'intention de cette activité est de préparer les élèves à la tâche finale et de faire réaliser cette dernière.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ inviter les élèves à s'entrainer à l'oral ;
- ❍ amener les élèves à noter les conseils sur leur aide-mémoire ;
- ❍ faire présenter le compte rendu à d'autres classes.

- **Faire évoquer l'activité précédente** à partir de la trace.
- **Inviter chaque groupe à présenter son compte rendu oral.** Assigner les rôles aux observateur(rice)s.
- Discuter et **échanger selon le même processus que lors de l'activité n°1 en utilisant la grille critériée et focaliser la discussion sur les conseils d'amélioration relatifs aux faiblesses mises en évidence**.
- Après présentation et discussion de chaque compte rendu, **inviter les élèves présentateur(rice)s à noter quelques conseils donnés sur leur aide-mémoire**.
- Lorsque chaque groupe se sent prêt, lui **faire présenter son compte rendu aux élèves d'une autre classe**.

Point d'attention || La séquence FRALA-P2-*Rédiger un compte rendu d'activité* peut être développée en continuité de cette séquence-ci.

Rédiger un compte rendu d'activité

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F117	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Composantes de la situation de communication.	• Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?.
F120	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Intentions de communication.	• Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
	Construire un message significatif	
F124	LIRE - ÉCRIRE • Caractéristiques graphiques de la phrase.	• Désigner une minuscule, une majuscule.
F126	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Lexique spécifique.	• Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
F142	ÉCRIRE • Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	• Nommer les composantes de la production d'écrit : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F146	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	• Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit.
F150	PARLER - ÉCRIRE • Planifier* son message oral ou écrit en fonction de l'intention et du destinataire.	• Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.
	Construire un message significatif	
	Apprendre le code	
F156	ÉCRIRE • Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	• Utiliser la majuscule et le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.

	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F198	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	• Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant : - des substituts lexicaux ; - des pronoms personnels.
	Traiter/utiliser les unités grammaticales	
F211	ÉCRIRE • Utiliser l'unité phrase.	• Produire un court texte qui fait sens incluant des phrases débutant par une majuscule et se terminant par un point.
F219	ÉCRIRE • Respecter la segmentation en mots.	• Écrire en laissant des espaces entre les mots.
	Apprécier, agir/réagir, réviser	
	Vérifier et ajuster sa production	
F245	ÉCRIRE • Réviser sa production.	• Ajuster sa production en fonction d'une piste de révision issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.
F246	ÉCRIRE - LIRE • Communiquer une production écrite.	• Corriger un mot dont l'enseignant a indiqué un emploi erroné.
F247	ÉCRIRE - LIRE • Communiquer une production écrite.	• Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue la partager.
	Contenu I Compétence ÉCRIRE	**Attendu**
ÉCR 3	ÉCRIRE POUR : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	• Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) : - en restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ; - en utilisant la majuscule et le point ; - en respectant la segmentation en mots ; - en orthographiant correctement les mots connus de la liste des mots à haute fréquence ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence, basée sur les étapes ou phases de rédaction rencontrées en P1 (FRALA-P1-*Écrire une phrase ou un court texte*), vient à la suite de la séquence FRALA-P2- *Présenter oralement un compte rendu d'activité* et vise à faire rédiger le compte rendu de la sortie présentée préalablement par les élèves.

ACTIVITÉ N° 1
PLANIFIER UN COMPTE RENDU D'ACTIVITÉ – PHASE DE PLANIFICATION

L'intention de cette activité est de faire planifier la rédaction d'un compte rendu d'activité.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ annoncer l'objectif de l'activité ;
- ❍ faire évoquer les étapes de rédaction d'un texte ;
- ❍ inviter les élèves à planifier leur écrit en les aidant par des questions ;
- ❍ au départ des cartes d'identité des photos de la séquence sur le compte rendu oral, faire énoncer des phrases à propos des photos et en discuter ;
- ❍ rédiger collectivement un référentiel de mots appartenant au champ lexical de la visite ;
- ❍ situer l'activité vécue dans les étapes de rédaction (phase de planification).

- Expliquer aux groupes qu'ils vont **écrire le compte rendu de la visite** (ex. pour leurs parents).
- **Faire évoquer les étapes de rédaction** (FRALA-P1- *Écrire une phrase ou un court texte*).



Trace ‖ Si les quatre étapes n'ont pas encore été consignées, une trace évolutive peut être envisagée au fil de la séquence. Chacune des étapes sera alors complétée par les points d'attention ciblés au fil des activités.

- **Inviter** les élèves **à planifier leur écrit**. Individuellement, **les engager dans la tâche par questionnement**.
  - Qui va écrire le compte rendu ?
  - À qui est-il destiné ? Qui va le lire ?
  - Pourquoi écrit-on ce compte rendu ?
  - Que devra contenir ce compte rendu?



Différencier || Engager les élèves dans un temps de réflexion individuel permet de minimiser les risques différenciateurs des échanges exclusivement collectifs, dans lesquels seul(e)s quelques élèves interviennent.

- **Faire confronter les propositions** des élèves en petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier les propositions. **Demander à chaque groupe d'établir une liste commune de réponses aux questions**.

- Recueillir les propositions des groupes. **En discuter et répondre aux questions collectivement**.
  - Qui va écrire le compte rendu ? *Les élèves de la classe, par groupe*.
  - À qui le compte rendu est-il destiné ? *Aux parents*.
  - Pourquoi écrit-on ce compte rendu ? *Pour expliquer la visite effectuée*.
  - Que devra contenir ce compte rendu ? *Les photos de la visite et une explication de ce qui s'est passé (où ? quand ? quoi ?).*

- Demander aux élèves **comment** ils/elles pourraient **planifier leur écrit. Statuer sur le fait que les cartes d'identité des photos créées pour le compte rendu oral peuvent servir d'outil de planification de leur écrit**.

- Demander à chaque élève de **prendre les cartes d'identité des deux photos qu'il/elle a présentées oralement et de réfléchir à une ou deux phrases par photo qui pourraient expliquer ce qui se passe**.

- **Faire oraliser les phrases** par les élèves et **en discuter collectivement**.
  - Comprend-on les informations ?
  - Les phrases sont-elles correctes ?
  - Y a-t-il des mots répétés ?
  - Quelle est la première phrase ? Quelle est la deuxième phrase ?

Point d'attention || L'exercice peut servir à mettre en évidence la différence de langage entre l'oral et l'écrit.

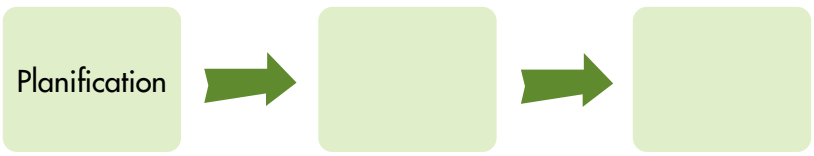
- Au fil des présentations des phrases, **rédiger**, avec les élèves, **un référentiel de mots appartenant au champ lexical de la visite**.

Point d'attention || Il s'agit par exemple de relever certains mots de vocabulaire adéquats utilisés lors de l'oralisation des phrases ou de prendre appui sur les imprécisions dans le vocabulaire utilisé pour mettre les élèves en recherche d'un vocabulaire plus précis.

- **Situer l'activité vécue dans les étapes de rédaction.**

Trace || Consigner dans une trace.

Exemple



(1) Avant d'écrire, je planifie mon texte. J'identifie au nom de qui j'écris (« je » ou « nous »), à qui j'écris, pour quoi j'écris et ce que je vais écrire.

ACTIVITÉ N° 2
RÉDIGER UN COMPTE RENDU D'ACTIVITÉ – PHASE DE MISE EN TEXTE

L'intention de cette activité est de rédiger le compte rendu de l'activité.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ rappeler l'objectif de l'activité ;
- ❍ faire évoquer l'activité précédente ;
- ❍ situer l'état d'avancement du processus d'écriture en se servant de la trace évolutive ;
- ❍ faire mettre en texte en s'aidant des référentiels précédemment élaborés.

- **Rappeler l'objectif de la séquence** : rédiger un compte rendu de visite à destination des parents.

- **Faire évoquer l'activité précédente et situer l'étape de rédaction ciblée** par l'activité.

Trace || Garder une trace.

Exemple



(1) Avant d'écrire, je planifie mon texte. J'identifie au nom de qui j'écris (« je » ou « nous »), à qui j'écris, pour quoi j'écris et ce que je vais écrire.
(2) J'écris le texte.

- Rappeler aux élèves d'**utiliser les outils (ex. cartes d'identité des photos construites pour le compte rendu oral et référentiel élaboré lors de la planification)**.

- **Faire procéder à la mise en texte**.

Point d'attention || En fonction du moment de l'année et du niveau d'écriture des élèves, cette mise en texte peut être plus ou moins guidée. Elle peut par exemple être réalisée, phrase par phrase, avec un rappel des informations nécessaires et une verbalisation de quelques propositions par les élèves avant d'écrire.

Différencier ||

- L'accompagnement en table d'appui ou en coenseignement de certain(e)s élèves qui rencontrent des difficultés est également envisageable. Néanmoins, il sera alors important de cibler des enjeux d'apprentissage équivalents afin de ne pas transformer cette production d'écrit en dictée mot à mot.
- Cette mise en texte peut également être soutenue par les étiquettes de construction de phrases (FRALA-P1-*Écrire une phrase ou un court texte*).

ACTIVITÉ N° 3
PRÉPARER LA RÉVISION EN TRAVAILLANT DES DIFFICULTÉS CIBLÉES

L'intention de cette activité est de cibler les difficultés rencontrées lors de la mise en texte du compte rendu et de s'entrainer à les corriger.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer l'activité précédente et la trace évolutive ;
- ❍ situer l'état d'avancement du processus d'écriture en se servant de la trace évolutive ;
- ❍ présenter et expliquer aux élèves la grille critériée ;
- ❍ faire procéder à des exercices visant chacun des critères de la grille.

Points d'attention ||

- Les étapes de révision et de correction peuvent être l'occasion de porter un regard sur des notions grammaticales à partir des productions des élèves. Des observations sur les variations de genre, de nombre, de structure de phrases pourraient par exemple être envisagées.
- Dans le cadre de cette activité, c'est un travail sur la segmentation des mots et les limites de la phrase qui est proposé. Dans cette optique, l'enseignant(e) cible plusieurs phrases produites par les élèves mettant en évidence des erreurs intéressantes à analyser en fonction des attendus ciblés. Il est aussi possible d'isoler un type d'erreur en corrigeant le reste de la phrase avant de la proposer aux élèves.

- **Faire évoquer l'activité précédente** à partir de la trace évolutive.
- **Situer** avec les élèves **l'état d'avancement dans les quatre étapes de rédaction**.

Trace || Garder une trace.

Exemple



(1) Avant d'écrire, je planifie mon texte. J'identifie au nom de qui j'écris (« je » ou « nous »), à qui j'écris, pour quoi j'écris et ce que je vais écrire.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.
(3) Je révise mon texte : je vérifie les idées et les phrases.

- **Distribuer une grille critériée** aux élèves et **expliciter l'intention de faire travailler les élèves selon deux niveaux de révision :** les idées (le fond) **et** les phrases (la forme).
- **Expliquer ce que signifie chaque critère. Répartir les élèves en ateliers.**

Exemple de grille critériée

Les deux phrases expliquent précisément l'activité de la photo.	OUI NON	Atelier 4
Les deux phrases sont bien limitées (majuscules et points).	OUI NON	Atelier 1
Les mots des phrases sont correctement séparés.	OUI NON	Atelier 2
Il ne manque pas de mots dans les phrases.	OUI NON	Atelier 3

Différencier ||
- Il est possible de faire vivre tous les ateliers à chaque élève.
- Il est également possible d'attribuer aux élèves un atelier en fonction de leur(s) besoin(s).

Point d'attention || Pour construire les supports des différents ateliers, il est souhaitable de partir des phrases des élèves ou de rester dans la thématique du compte rendu de la visite effectuée.

ATELIER 1 : LES DEUX PHRASES SONT BIEN LIMITÉES (MAJUSCULES ET POINTS).

Support : Un ou plusieurs ensemble(s) de deux phrases correctes sauf dans leur délimitation (point – majuscule) pour travailler les attendus : « Désigner une minuscule, une majuscule » et « Utiliser la majuscule et le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase ».

- Proposer aux élèves le support préparé. **Expliquer que les phrases ne sont pas tout à fait correctes**. Leur demander de les lire et d'essayer d'**identifier ce qui n'est pas correct**.
- Faire **confronter les propositions par petits groupes**. Insister sur la nécessité de justifier les propositions émises.
- **Recueillir les propositions et les discuter**.
  - Combien de phrases contient ce texte ?
  - Quelles sont ces phrases ?
  - Comment les reconnaitre ?
- **Faire ajouter les points et/ou majuscules nécessaires**.
- **Répéter le processus avec d'autres phrases**.
  - Demander aux élèves d'y apporter les corrections nécessaires.
  - Faire confronter par petits groupes les corrections apportées et insister sur une justification des corrections en cas de désaccord.
  - Recueillir les propositions de correction des groupes et en discuter.

ATELIER 2 : LES MOTS DES PHRASES SONT CORRECTEMENT SÉPARÉS.

Support : Une ou plusieurs phrases dont les mots sont mal séparés pour travailler l'attendu « Écrire en laissant des espaces entre les mots ».

- Proposer aux élèves le support préparé. **Expliquer aux élèves que ces phrases ne sont pas tout à fait correctes**. Leur demander de les lire et d'essayer d'**identifier ce qui n'est pas correct**.
- Faire **confronter les propositions** par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier les propositions émises.

- **Recueillir les propositions et les discuter**.
  - Combien de mots contient cette phrase ?
  - Quels sont tous les mots de la phrase ?
  - Comment reconnait-on un mot ?
- **Faire segmenter la phrase en séparant correctement les mots**.
- **Répéter le processus avec d'autres phrases**.
  - Demander aux élèves d'y apporter les corrections nécessaires.
  - Faire confronter par petits groupes les corrections apportées et insister sur une justification des corrections en cas de désaccord.
  - Recueillir les propositions de correction des groupes et en discuter.

ATELIER 3 : IL NE MANQUE PAS DE MOTS DANS LES PHRASES.

Support : Un ou plusieurs ensemble(s) de deux phrases dans lesquelles il manque un ou plusieurs mot(s) pour travailler l'attendu « Écrire en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ».

- Proposer aux élèves le support préparé. **Expliquer aux élèves que ces phrases ne sont pas tout à fait correctes**. Leur demander de les lire et d'essayer d'**identifier ce qui n'est pas correct**.
- Faire **confronter les propositions** par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier les propositions émises.
- **Recueillir les propositions et les discuter**.
  - Comprenez-vous les phrases ?
  - Quels sont tous les mots de la phrase ?
  - Qu'est-ce qui rend la compréhension de ces phrases complexe ?
- **Faire réécrire la (les) phrase(s) en y ajoutant les mots manquants.**
- **Répéter le processus avec d'autres phrases**.
  - Demander aux élèves d'y apporter les corrections nécessaires.
  - Faire confronter par petits groupes les corrections apportées et insister sur une justification des corrections en cas de désaccord.
  - Recueillir les propositions de correction des groupes et en discuter.

ATELIER 4 : LES DEUX PHRASES EXPLIQUENT PRÉCISÉMENT L'ACTIVITÉ DE LA PHOTO.

Support : En relation avec une photo de la visite, un ou plusieurs ensemble(s) de deux phrases qui n'expliquent pas correctement la photo pour travailler l'attendu « Produire un court texte qui **fait sens** incluant des phrases débutant par une majuscule et se terminant par un point. »

- Proposer aux élèves le support préparé.
- **Recueillir les réactions spontanées des élèves**. Les guider par questionnement :
  - Qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans ces phrases ?
  - Comment expliquer aux auteur(rice)s de ces phrases ce qui ne va pas ?
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir réécrire deux phrases qui correspondent à la photo décrite**.
- Inviter les élèves à **verbaliser la description de l'image**.
- **Faire rédiger les phrases** (le mode de la dictée à l'adulte peut être envisagé, l'accent étant ici placé sur l'adéquation entre les idées de la phrase et la photo).
- Faire revenir les élèves à la carte d'identité réalisée lors de la séquence FRALA-P2- *Présenter oralement un compte rendu d'activité* et vérifier si tous les éléments sont présents.
- Faire **comparer l'écrit initial avec les phrases écrites** et repérer les différences.

- En fin d'activité, **faire émerger les axes de révision travaillés et les consigner dans une trace** :
  - vérifier si la phrase a du sens par rapport à la photo ;
  - vérifier si la phrase est bien délimitée (majuscule et point) ;
  - vérifier si les mots sont bien séparés ;
  - vérifier s'il n'y a pas de mot manquant dans la phrase.

ACTIVITÉ N° 4
PROCÉDER À LA PHASE DE RÉVISION DU COMPTE RENDU

L'intention de cette activité est de procéder à la révision de la rédaction du compte rendu.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ annoncer aux élèves qu'ils/elles vont réviser leur propre texte ;
- ❍ rappeler la grille de critères et les feedbacks individuels associés ;
- ❍ faire travailler les idées puis les phrases afin de les améliorer.

Points d'attention ‖

- Cette activité nécessite un feedback individuel (production par production). Une organisation habituelle de classe ne permet pas de répondre à ce besoin. Un travail en coenseignement ou l'accompagnement d'un groupe limité d'élèves pendant que les autres effectuent une tâche en autonomie sont deux modalités de fonctionnement possibles.
- Avant l'activité, il est nécessaire de compléter un feedback pour chaque production d'élève. Celui-ci peut se présenter en complément de la grille de critères.

Exemple

Critères	Feedbacks (remarques)
Chacune des deux phrases explique précisément l'activité de chacune des deux photos.	La première phrase ne donne pas le nom exact de l'endroit où se déroule l'activité.
Les deux phrases sont bien limitées (majuscules et points).	Le texte commence par une majuscule et se termine par un point, mais les deux phrases à l'intérieur du texte ne sont pas séparées.
Les mots des phrases sont correctement séparés.	La seconde phrase devrait contenir 8 mots or, il y en a …
Il ne manque pas de mots à ma phrase.	Il manque un mot entre … et … dans la seconde phrase.

- Situer avec les élèves l'état d'avancement dans les quatre étapes de rédaction.



(1) Avant d'écrire, je planifie mon texte. J'identifie au nom de qui j'écris (« je » ou « nous »), à qui j'écris, pour quoi j'écris et ce que je vais écrire.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.
(3) Je révise mon texte : je vérifie les idées et les phrases.

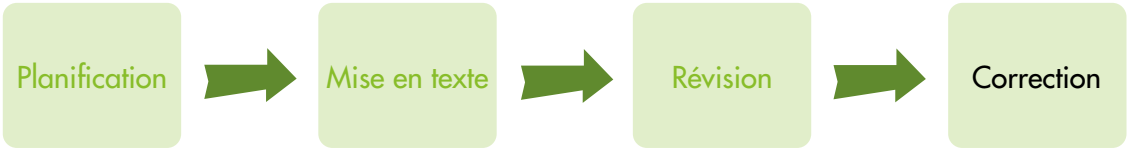
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **réaliser la troisième phase**, celle de **révision à partir de leur propre texte. Faire évoquer la grille de critères** découverte et travaillée lors de l'activité précédente.
- **Distribuer le feedback** aux élèves et **les inviter à en prendre connaissance**.
- **Faire travailler** les élèves **selon deux niveaux de révision successifs** : les idées et les phrases.
  - Travailler avec un petit groupe d'élèves à l'explicitation de chacun des feedbacks et à l'anticipation des corrections à apporter au niveau des idées.
  - Accompagner les corrections des élèves qui rencontrent des difficultés.
  - Une fois les idées corrigées, expliquer les feedbacks liés aux phrases.
  - Aiguiller les élèves vers l'utilisation des étiquettes pour corriger les phrases (FRALA-P1-*Écrire une phrase ou un court texte*). Faire valider la correction phrase par phrase.

Différencier ‖
- Cette séquence présente une rédaction complète allant de la planification à la correction. En fonction de l'écrit et des objectifs poursuivis, il est, par exemple, possible de ne procéder qu'à une révision des idées ou à une révision des phrases.
- Dans le même ordre d'idée, certain(e)s élèves pourraient mener une rédaction en réalisant chacune des étapes alors que d'autres pourraient n'être focalisé(e)s que sur certaines étapes clés en fonction de leur rythme. Toutefois, il faut veiller à ce que, sur le long terme, chaque élève soit confronté(e) à chacune de ces étapes.

ACTIVITÉ N° 5
PROCÉDER À LA PHASE DE CORRECTION ET COMMUNIQUER LE TEXTE

L'intention de cette activité est de faire corriger le texte au niveau orthographique et de le communiquer.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire corriger l'orthographe du texte ;
- ❍ faire présenter proprement le texte ;
- ❍ communiquer le texte au(x) destinataire(s) visé(e)(s) par le projet d'écriture.

Point d'attention ‖ En P2 s'ajoute une phase de correction à celles de planification, de mise en texte et de révision. La phase de correction vise à corriger l'orthographe des textes. Cette correction sera limitée à certains mots courants (liste des mots à haute fréquence, voir Référentiel FRALA) et éventuellement à d'autres mots à vérifier (FRALA-P1-*Orthographe approchée*). Deux référentiels sont alors nécessaires, celui des mots à haute fréquence et un référentiel orthographique tel que l'Eurêka©.



(1) Avant d'écrire, je planifie mon texte. J'identifie au nom de qui j'écris (« je » ou « nous »), à qui j'écris, pour quoi j'écris et ce que je vais écrire.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.
(3) Je révise mon texte : je vérifie les idées et les phrases.
(4) Je corrige mon texte.

- **Corriger les erreurs hors de la portée des élèves**.
- **Mettre en évidence les mots à vérifier par les élèves**.
- Les faire **procéder à la vérification** en utilisant les référentiels de la classe (champ lexical, mots à haute fréquence…) ou l'Eurêka©.
- **Recopier le compte rendu** au propre.
- **Communiquer le texte au(x) destinataire(s) visé(e)(s) par le projet d'écriture**.

Développer des stratégies de lecture efficaces à la recherche d'informations

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F120	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Intentions de communication.	• Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
F121	ÉCOUTER - LIRE • Support de communication.	• Identifier le support d'écoute et de lecture.
	Construire un message significatif	
F126	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Lexique spécifique.	• Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.
F141	ÉCOUTER - LIRE • Stratégies/habiletés de compréhension.	• Nommer les stratégies/habiletés : - se créer des images ((se)construire une représentation mentale du texte) ; - faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier ; - résumer (percevoir le sens global) ; - retrouver des informations (prélever des informations explicites) ; - lire entre les lignes (élaborer des inférences*) ; - relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit	
F149	LIRE • Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	• Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
	Construire un message significatif	
	Construire du sens à l'aide de stratégies	
F169	LIRE • Prélever des informations explicites.	• Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant.
F170	LIRE • Prélever des informations explicites.	• Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée.

F181	ÉCOUTER - LIRE • Mettre en relation le texte et les illustrations.	• Relier les informations explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.
	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F188	LIRE • Identifier le genre du message entendu ou lu d'un texte.	• Dégager les caractéristiques de la structure dominante d'un texte afin d'en identifier le genre (voir *Tableau des genres proposés par structure textuelle*).
	Apprécier, agir/réagir, réviser	
F237	PARLER - ÉCOUTER - LIRE • Élargir sa connaissance du monde.	• Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.
F239	PARLER - LIRE • Réfléchir à sa pratique de lecteur.	• Nommer les stratégies de compréhension mises en œuvre.

	Contenu | Compétence LIRE	**Attendu**
	Manifester sa compréhension	
L7	• Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est : - d'informer ; - de persuader/convaincre ; - d'enjoindre ; - de donner du plaisir/susciter des émotions.	• En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : - l'explicite et certains éléments implicites ; - des connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

Dans de nombreuses séquences, et plus particulièrement dans celles liées à la démarche d'investigation (sciences, FHGES, FMTT…), les élèves peuvent être amené(e)s à effectuer une recherche documentaire. Dans ce cadre, les élèves vont rechercher des informations dans des textes informatifs. Pour ce faire, ils/elles vont sélectionner les écrits utiles et développer des stratégies de lecture efficaces. Cette séquence propose une manière d'envisager cette phase de recherche documentaire.

La démarche d'investigation impliquant la prise en compte des préconceptions (représentations) des élèves, il est également important de revenir sur ces préconceptions et de les confronter à l'information trouvée.

ACTIVITÉ N° 1
SÉLECTIONNER LES SUPPORTS DE LECTURE DONT L'INTENTION EST D'INFORMER

L'intention de cette activité est de sélectionner les supports de lecture dont l'intention est d'informer.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ relever les représentations initiales des élèves au départ d'un questionnement ;
- ❍ parmi un ensemble de documents portant sur la thématique questionnée, faire cibler et repérer ceux qui permettront de répondre à la question et faire justifier les choix ;
- ❍ garder une trace des indices relevés dans les documents ;
- ❍ statuer sur l'intention poursuivie (rechercher des informations, des explications) ;
- ❍ sélectionner les deux documents pertinents dans le cadre du questionnement.

- **Au départ d'un questionnement des élèves,** demander à chacun(e) d'eux/elles de **répondre à la question à partir de ce qu'ils/elles savent ou pensent**. Ici, un questionnement concernant le loup.

  Exemple
  I Quelles sont les proies du loup ?

FLSco **FLSco** || S'assurer que les élèves comprennent le sens de chaque mot. Dans ce cas particulier, il est utile d'expliciter le mot « proie ».

- **Garder une trace des réponses des élèves**. Leur expliquer qu'ils/elles vont devoir vérifier dans des documents si leurs propositions sont correctes et s'il n'y en a pas d'autres.
- **Proposer aux élèves plusieurs documents** portant sur la thématique questionnée.

Point d'attention || Ces documents doivent rencontrer les quatre intentions de communication ciblées par le référentiel : informer ; donner du plaisir/susciter des émotions ; enjoindre ; persuader/convaincre. Il est donc nécessaire de rassembler différents documents sur la thématique du loup en veillant à proposer des supports variés aux élèves représentant ces quatre intentions de communication. Pour enrichir la confrontation, il est intéressant de proposer aux groupes des textes différents sur ce même thème.

- Tenant compte de ces éléments, les documents suivants pourraient, par exemple, être rassemblés autour de la thématique de recherche :
  - informer : un livre documentaire, une affiche informative, une fiche, une brochure informative ;
  - donner du plaisir/susciter des émotions : un album, une chanson, un poème ;
  - enjoindre : une fiche de bricolage, une règle de jeu ;
  - persuader/convaincre : un folder publicitaire, une critique littéraire.

- **Expliquer aux élèves l'intention de l'activité.**

Consigne || « Vous allez devoir, parmi les documents placés sur cette table, cibler ceux qui permettront d'effectuer une recherche pour répondre à notre question (Quelles sont les proies du loup ?). »

Expliciter || Il est nécessaire de faire le lien entre cette activité et une situation de recherche documentaire. « Lorsqu'on effectue une recherche documentaire, on peut trouver plusieurs documents parlant du sujet qui nous intéresse. Il est alors nécessaire de pouvoir sélectionner les documents utiles pour répondre à nos questions. »

Point d'attention || Numéroter les documents permettra aux élèves de proposer plus facilement leur sélection.

- Par petits groupes d'élèves, **faire observer les documents** numérotés dans un temps imparti.
- Demander à chaque groupe d'élèves de **cibler les documents qui permettront de répondre à la question**. Insister sur la nécessité de justifier les propositions.
- **Recueillir collectivement les propositions** des élèves. Les leur faire expliciter. **Discuter celles-ci par questionnement document par document.**
  - Quelle est notre intention, notre objectif ?
  - Quels sont les indices qui vous font penser que ce document va permettre de répondre à notre question ?
  - Quels sont les indices qui vous font penser que ce document ne va pas permettre de répondre à notre question ?

FLSco || Expliciter les termes enjoindre, informer, persuader et prendre du plaisir est nécessaire.

Trace || Garder une trace intermédiaire des indices relevés.

- **Statuer sur l'intention poursuivie** : rechercher des informations, des explications. Garder les textes dont l'intention est d'informer.
- **Statuer sur les deux documents pertinents** (genre) dans le cadre du questionnement : le livre documentaire et l'affiche informative. Nommer ces deux documents.
- Expliquer aux élèves que les **textes dont l'intention n'est pas d'informer seront traités à d'autres occasions**.

ACTIVITÉ N° 2
COMPARER LES STRUCTURES D'UN LIVRE DOCUMENTAIRE ET D'UN ALBUM NARRATIF

L'intention de cette activité est de comparer la structure d'un livre documentaire à la structure narrative.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ expliciter l'intention de l'activité ;
- ❍ faire compléter un tableau « similitudes/différences » à partir de l'observation des différentes parties d'un livre documentaire et d'un album narratif ;
- ❍ faire consigner les différences et similitudes dans une trace.

Point d'attention || L'objectif de l'activité est de mettre en évidence des éléments propres à la structure dominante d'un livre documentaire. Pour faciliter cette mise en évidence, une comparaison avec l'album narratif est envisagée.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace.

- **Expliciter l'intention de l'activité aux élèves** : « Nous allons comparer le livre documentaire et l'album pour mieux comprendre ce qui les différencie. L'objectif est que vous puissiez reconnaitre celui qui donne des informations ou des explications. »

Point d'attention || Pour cette activité, l'idéal est de mettre à disposition de chaque dyade un livre documentaire et un album. Travailler avec des livres différents est intéressant pour constater que certains éléments sont récurrents et d'autres pas.

- Par dyade, demander aux élèves de **compléter un tableau « similitudes/différences »**.

Différencier || Il est possible de proposer aux élèves qui rencontrent des difficultés de s'exprimer par mots clés ou dessins. Il est également possible d'accompagner le raisonnement des élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui.

- Faire confronter les tableaux en rassemblant deux ou trois dyades. **Demander aux groupes de produire une liste commune des différences et similitudes retenues après discussion**. Insister sur la nécessité de justifier les propositions.

- Recueillir les propositions des groupes. **Organiser le recueil** comme suit :
  - ce que je vois sans lire sur la première de couverture ;
  - ce que je vois sans lire sur la quatrième de couverture ;
  - ce que je vois sans lire à l'intérieur du livre ;
  - ce que je lis sur la première de couverture ;
  - ce que je lis sur la quatrième de couverture ;
  - ce que je lis à l'intérieur du livre.

- Discuter des observations. **Lire des passages** des livres. **Faire observer les illustrations**.

Trace || Consigner les différences et similitudes.

ALBUM NARRATIF	LIVRE DOCUMENTAIRE
• Raconte une histoire • Illustrations • …	• Donne des informations • Photos et/ou dessins • Encadrés explicatifs • Table des matières • …

Point d'attention || Cette activité peut être répétée avec d'autres livres narratifs et documentaires, mais également avec des documents visant des intentions de communication différentes.

I ACTIVITÉ N° 3
CONSTRUIRE DES STRATÉGIES DE LECTURE DE LIVRES DOCUMENTAIRES

L'intention de cette activité est de construire des stratégies de recherche d'informations dans un livre documentaire.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire rappeler l'intention de la recherche ;
- ❍ faire rechercher un premier élément de réponse ;
- ❍ faire verbaliser les stratégies utilisées par les élèves ;
- ❍ faire dégager quelques étapes clés (stratégies) ;
- ❍ consigner et structurer ces étapes dans une trace ;
- ❍ faire rechercher les informations en demandant aux élèves d'appliquer ces étapes ;
- ❍ répéter le processus lors de chaque recherche documentaire.

Point d'attention Les stratégies globales de recherche de l'information sont à adapter en fonction du type de document (livre documentaire, affiche informative…). Dans la continuité de la séquence, cette activité porte sur une recherche dans un livre documentaire.

- **Rappeler l'intention de recherche** sur laquelle se base la séquence (en sciences, en FMTT, en FHGES…).
- Former des petits groupes d'élèves. **Proposer à chaque groupe de procéder à la recherche d'un premier élément de réponse**.

Points d'attention
- Cet élément de recherche doit porter sur une information explicitement présente dans le livre documentaire.
- Organiser les groupes d'élèves en fonction du nombre de livres documentaires disponibles.

- Demander aux élèves de **verbaliser la manière dont ils/elles ont procédé pour chercher l'élément de réponse**. À ce stade, peu importe qu'ils/elles aient trouvé ou non la réponse.
- **Analyser les propositions, les tester afin de vérifier l'efficacité ou non**.
  - Je lis page par page.
  - Je feuillette rapidement.
  - Je regarde les illustrations.
  - …
- Si possible, **dégager** de ce premier échange **quelques étapes clés (stratégies)**.

Avant la lecture

(1) Je me concentre sur l'information à chercher et je repère un support dans lequel je vais probablement pouvoir trouver des informations.

Lors de la lecture

(2) Je parcours le livre documentaire et je prends connaissance des différentes parties en utilisant la table des matières et/ou en le feuilletant.

(3) Je repère un endroit où je pense pouvoir trouver l'information. Je lis ce passage.

(4) Je détermine si les éléments lus me permettent de répondre à la question.

(5) Si oui, je fais des liens avec ce que je connais ou pense savoir.

(6) Si non, je poursuis mes recherches.

Après ma lecture

(7) Je fais évoluer mes idées suite à la découverte de cette nouvelle information (maintenant, je sais que…).

Point d'attention || Les étapes 4 à 7 sont à mettre en lien avec les étapes de la démarche d'investigation.

- Expliciter aux élèves son propre raisonnement : « Je cherche à savoir quelles sont les proies du loup. Je choisis un support qui répondra probablement à ma question (livre qui informe sur le loup). En regardant la table des matières, j'aperçois plusieurs portraits : portrait du loup, les loups du monde, alimentation du loup et les louveteaux. Je pense que je peux trouver l'information que je cherche dans la partie sur « l'alimentation du loup ». J'observe les deux pages sur l'alimentation du loup. Je regarde les titres, les sous-titres et les illustrations, en dessous du titre « alimentation du loup », je lis ce que le loup mange (ça mange quoi un loup ?). Je me questionne pour savoir si ces informations répondent à ma question. C'est le cas, elles y répondent ! Je pensais que les loups mangeaient seulement des biches, mais j'avais tort. Maintenant, je sais qu'ils mangent aussi… »

Trace || Consigner et structurer ces étapes.

- **Faire circuler les livres documentaires** de manière à ce que chaque groupe soit confronté à un livre non encore utilisé. **Faire rechercher l'information sur les proies du loup en demandant aux élèves d'appliquer ces stratégies** :
  - insister auprès des élèves de chaque groupe sur la nécessité de verbaliser la manière dont ils/elles ont trouvé l'information ;
  - recueillir quelques propositions. Faire des liens avec les étapes consignées.

Différencier || Un soutien à la verbalisation de la stratégie, étape par étape, peut être proposé aux élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui et/ou en coenseignement. L'objectif n'est alors pas de faire trouver l'information cherchée « à tout prix », mais de faire verbaliser les étapes et d'accompagner les essais-erreurs de ces élèves.

- **Répéter le processus lors de chaque recherche documentaire.**

Lire/Écrire une lettre d'invitation

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F118	LIRE - ÉCRIRE - PARLER-ECOUTER • Composantes de la situation de communication.	• Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.
	Construire un message significatif	
F142	ÉCRIRE • Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	• Nommer les composantes de la production d'écrit : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit	
F146	LIRE - ÉCRIRE - PARLER - ÉCOUTER • Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	• Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit.
F147	LIRE - ÉCRIRE - PARLER-ECOUTER • Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	• S'adapter à la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.
F150	ÉCRIRE - PARLER • Planifier* son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.	• Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.
	Construire un message significatif	
	Apprendre le code	
F156	ÉCRIRE • Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	• Utiliser la majuscule et le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.
	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F192	ÉCRIRE • Organiser son message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication.	• Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante proposée par l'enseignant.

Traiter/utiliser les unités lexicales

F207	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser le lexique.	• Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.
F208	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser le lexique.	• Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe.
F209	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser le lexique.	• Utiliser les mots de la liste des mots à haute fréquence.

Traiter/utiliser les unités grammaticales

F211	ÉCRIRE • Utiliser l'unité phrase.	• Produire un court texte qui fait sens incluant des phrases débutant par une majuscule et se terminant par un point.
F219	ÉCRIRE • Respecter la segmentation en mots.	• Écrire en laissant des espaces entre les mots.

Vérifier et ajuster sa production

F245	ÉCRIRE • Réviser sa production.	• Ajuster sa production en fonction d'une piste de révision issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.
F246	ÉCRIRE - LIRE • Communiquer une production écrite.	• Corriger un mot dont l'enseignant a indiqué un emploi erroné.
F247	ÉCRIRE - LIRE • Communiquer une production écrite.	• Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue de la partager.

	Contenus I Compétences ÉCRIRE	**Attendus**
	Produire un écrit	
ECR3	ÉCRIRE POUR : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	• Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) : - en restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ; - en utilisant la majuscule et le point ; - en respectant la segmentation en mots ; - en orthographiant correctement les mots connus de la liste des mots à haute fréquence ; - en mobilisant les ressources de la classe référentiels).
	Expliciter les composantes de sa production	
ECR4	• Verbaliser les composantes de la production d'un écrit.	• En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

De nombreux contextes peuvent justifier l'écriture d'une lettre d'invitation. Cela peut, par exemple, être une invitation destinée aux élèves de l'école voisine, aux parents… pour visiter une exposition de classe. Le choix du/de la destinataire modifie certains paramètres d'écriture (comme le tutoiement ou le vouvoiement par exemple).

Ce chantier d'écriture est à envisager lors des activités de production et s'étale sur une durée plus ou moins longue selon les étapes que l'on souhaite développer et travailler.

Cette séquence de « **chantier d'écriture** » se développe selon les étapes suivantes (REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES - *Composantes de la production d'écrits*) :

1) **Planification** :
   a. élaboration d'objectifs (intention de communication) ;
   b. construction ou collecte d'informations, d'idées ;
   c. organisation.

2) **Mise en texte** : sélection des mots et construction des phrases (1er jet).

3) **Révision** : vérifier si les objectifs d'écriture sont atteints (2e jet).
   a. Est-il nécessaire d'apporter des changements de contenus ?
   b. Est-il nécessaire d'apporter des changements d'organisation ?
   c. Est-il nécessaire d'ajuster le choix des mots et les structures de phrases ?

4) **Correction** : conventions orthographiques et grammaticales (3e jet).

5) **Présentation** : manuscrite ou numérique (4e jet).

ACTIVITÉ N° 1
PLANIFICATION DE L'ÉCRITURE D'UNE LETTRE D'INVITATION : MISE EN ÉVIDENCE DE LA SILHOUETTE D'UNE LETTRE

L' intention de cette activité est de développer l'étape de planification de l'écriture d'une lettre d'invitation en faisant construire une silhouette de ce genre d'écrit.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ expliciter aux élèves qu'ils/elles vont rédiger une lettre d'invitation en respectant quatre étapes: planification, mise en texte, révision et correction ;
- ❍ faire émerger les paramètres de la situation de communication (qui, à qui, pour quoi, quoi) ;
- ❍ relever les représentations des élèves quant aux caractéristiques de ce genre textuel ;
- ❍ faire confronter ces représentations à des lettres d'invitation « authentiques » et faire analyser ces lettres par questionnement ;
- ❍ faire dégager les grandes parties (la silhouette) structurant ce genre d'écrit.

- **Faire émerger la nécessité d'écrire une lettre d'invitation.**

Consigne || « Dans le cadre de notre projet, nous avons décidé d'inviter les élèves de l'école voisine. Par quels moyens pourrait-on les inviter ? »

- Former des petits groupes d'élèves et leur demander **de lister quelques propositions**.

- **Recueillir les propositions** des groupes. **Les discuter par questionnement.**
  - Est-ce que le moyen proposé permettra à tou(te)s les élèves de l'école voisine de savoir qu'ils/elles sont invité(e)s ?
  - A-t-on la possibilité de mettre en œuvre le moyen proposé ?

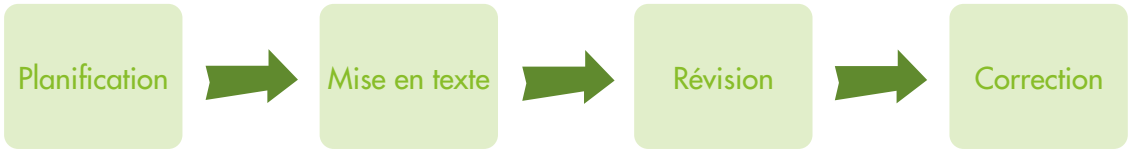
Point d'attention || Plusieurs propositions pourraient émerger : envoyer un courriel à la direction, téléphoner, se rendre sur place ou écrire une lettre par exemple. Par discussion, il est possible de souligner l'intérêt d'un écrit : les informations y sont consignées et on peut y revenir. De plus, les absent(e)s peuvent y avoir accès. L'objectif est donc de proposer aux élèves d'écrire une lettre d'invitation qui sera transmise par voie postale.

FLSco || Le mot lettre est polysémique. Des élèves pourraient plutôt l'associer à la lettre de l'alphabet. De plus, certain(e)s élèves n'ont peut-être jamais rencontré de lettres. Une première étape visant à clarifier ce qu'on entend par lettre est donc nécessaire auprès de tou(te)s les élèves. Cette étape peut prendre la forme d'une courte activité : sur une table, proposer différents documents qu'on trouve souvent dans une boite aux lettres ; inviter les élèves à retrouver parmi eux, très rapidement (sans lecture intégrale) les deux lettres. L'une peut être manuscrite et la seconde, dactylographiée.

- Expliciter aux élèves qu'ils/elles vont devoir **écrire un texte et plus particulièrement une lettre d'invitation**.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **rédiger cet écrit en respectant quatre étapes** : planification, mise en texte, révision et correction.

Point d'attention || En fonction du moment de l'année auquel intervient l'écriture de la lettre, il s'agira de faire rappeler les quatre étapes d'un projet d'écriture ou de les présenter aux élèves.

Trace || Si ces quatre étapes ne font pas encore l'objet d'une trace, une trace évolutive au fil de la séquence peut être envisagée. Chacune des étapes sera alors exemplifiée par la manière dont elles ont été mises en œuvre dans le cadre de la rédaction de la lettre d'invitation.



- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **planifier leur écrit**.
- Inviter les élèves à **répondre individuellement aux questions suivantes** :
  - Qui va écrire la lettre ?
  - À qui la lettre est-elle destinée ?
  - Pour quoi écrit-on cette lettre ?
  - Que devra contenir cette lettre ?



Différencier || Engager les élèves dans un temps de réflexion individuelle permet de minimiser les risques différenciateurs des seuls échanges collectifs.

Qui va écrire la lettre ?	Les élèves de la classe
À qui la lettre est-elle destinée ?	Aux élèves de l'école voisine
Pour quoi écrit-on cette lettre ?	Pour quoi écrit-on cette lettre ? Pour que les élèves de l'école voisine viennent visiter notre exposition.
Que devra contenir cette lettre ?	La date, le lieu, l'adresse, un en-tête, une formule de politesse, une signature, des informations pratiques, des raisons d'accepter de venir…

Points d'attention ||
- Pour cette dernière question, la liste ne doit pas être exhaustive. Une analyse de lettres d'invitation visera à compléter et à ajuster ce premier recueil effectué sur base des préconceptions des élèves.
- Certaines questions nécessitent d'engager une discussion et de poser des choix collectifs. Écrit-on chacun en « je » ? Écrit-on au nom de la classe en « nous » ? Écrit-on au directeur ou à la directrice de l'école ? Aux élèves ? Aux classes ?

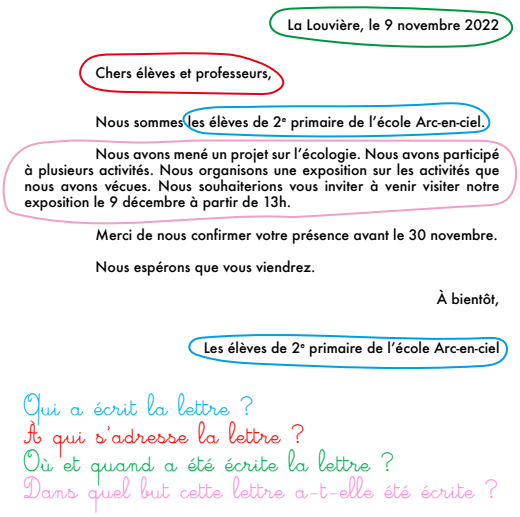
- Demander aux élèves comment vérifier quels éléments doivent se trouver dans une lettre d'invitation. **Statuer sur la nécessité d'analyser de « vraies » lettres d'invitation**.

- **Proposer à chaque groupe une lettre d'invitation**. Demander aux élèves de **répondre aux questions** suivantes.
  - Qui a écrit la lettre ?
  - À qui s'adresse la lettre ?
  - Où et quand a été écrite la lettre ?
  - Est-ce que l'auteur(rice) connait les personnes à qui il/elle s'adresse ?
  - Dans quel but cette lettre a-t-elle été écrite ?

Point d'attention || Pour que les différentes parties de la lettre apparaissent, associer à chaque question une couleur. Demander aux élèves de surligner dans la couleur de la question l'(les) endroit(s) dans le texte où se situent les informations.

- Recueillir les propositions de réponses des élèves. Procéder question par question et **faire émerger les différentes parties de la lettre**.

Point d'attention || Il est important de faire justifier les réponses en demandant aux élèves à quel endroit de la lettre se trouve l'information.


La Louvière, le 9 novembre 2022

Chers élèves et professeurs,

Nous sommes les élèves de 2e primaire de l'école Arc-en-ciel.

Nous avons mené un projet sur l'écologie. Nous avons participé à plusieurs activités. Nous organisons une exposition sur les activités que nous avons vécues. Nous souhaiterions vous inviter à venir visiter notre exposition le 9 décembre à partir de 13h.

Merci de nous confirmer votre présence avant le 30 novembre.

Nous espérons que vous viendrez.

À bientôt,

Les élèves de 2e primaire de l'école Arc-en-ciel

Qui a écrit la lettre ?
À qui s'adresse la lettre ?
Où et quand a été écrite la lettre ?
Dans quel but cette lettre a-t-elle été écrite ?

- **Compléter progressivement la silhouette propre à une lettre**.

Exemple

Lieu et date

Destinataire → à qui parle-t-on ?

Explication de l'évènement… → à quoi les invitons-nous ?

Formule de politesse → manifester le désir qu'ils/elles viennent et dire au revoir poliment

Signature

Point d'attention || En fonction des lettres, différents endroits pourraient être ciblés. Par exemple, les coordonnées de l'énonciateur(rice) ne sont pas toujours mentionnées.

- **Si nécessaire,** discuter des parties éventuelles qui ne seraient pas surlignées en couleur et **faire compléter la silhouette.**

Exemple

- Coordonnées de l'énonciateur(rice)
- Raison de venir (arguments)
- Informations pratiques

Coordonnées de l'énonciateur(rice)

Date

Destinataire → à qui parle-t-on ?
« Chers/chères … »

Présentation… → qui sommes-nous ?

Explication de l'évènement… → à quoi les invitons-nous ?
+ arguments pour faire venir

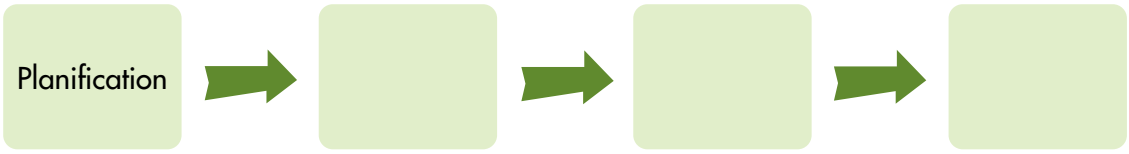
Informations pratiques → que doivent-ils/elles savoir pour venir ?

Formule de politesse → manifester le désir qu'ils/elles viennent et dire au revoir poliment

Signature

- Situer l'activité dans les étapes de rédaction d'un écrit. **Compléter l'étape 1 de la trace (planification).**

Trace ||



(1) Avant d'écrire, je réfléchis au nom de qui j'écris, à qui j'écris, pour quoi j'écris, ce que je vais écrire et j'analyse des textes authentiques.

Différencier || Il est nécessaire de s'assurer que tou(te)s les élèves identifient correctement les différentes parties de la silhouette d'une lettre avant de passer à l'activité suivante.

ACTIVITÉ N° 2
PLANIFICATION DE L'ÉCRITURE D'UNE LETTRE D'INVITATION : DÉLIMITATION DU CONTENU

L' intention de cette activité est de développer l'étape de planification de l'écriture d'une lettre d'invitation en définissant le contenu propre à chaque partie de la silhouette de la lettre.
Dans cette optique, veiller à :

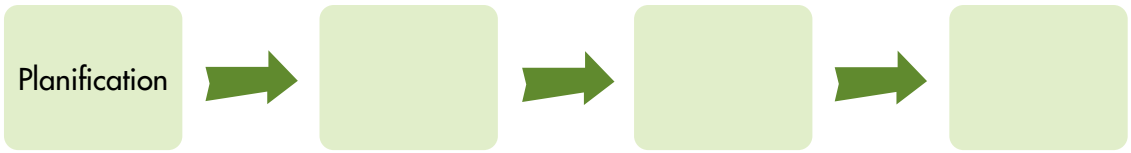
- ❍ situer cette activité dans l'étape de planification ;
- ❍ pour chaque partie de la silhouette de la lettre, discuter du contenu à développer ;
- ❍ construire un trace reprenant les éléments retenus.

- Faire évoquer l'activité précédente à partir de la silhouette construite lors de l'activité n°1.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **poursuivre la planification** de l'écriture de la lettre en **se mettant d'accord sur les éléments** à y insérer.
- **Demander aux élèves quelles informations doit contenir chaque partie**. Procéder partie par partie.
  - Faire procéder à une recherche individuelle.
  - Faire confronter les propositions en petits groupes ou dyades.
  - Recueillir collectivement les propositions et en discuter.
  - Écrire les informations faisant consensus sur une trace.

Classe de … Nom de l'école Adresse de l'école	Commune + date du jour
Destinataire → les élèves de l'école voisine + « Chers/Chères … »	
Se présenter : classe, école	
Projet Objectif poursuivi Arguments pour venir	
Informations pratiques → lieu exact (local), jour, heure…	
Manifester le plaisir de les voir et dire au revoir	
	Signature

- Situer l'activité dans les étapes de rédaction d'un écrit. **Compléter l'étape 1 de la trace (planification)**.

Trace ||



(1) Avant d'écrire, je réfléchis au nom de qui j'écris, à qui j'écris, pour quoi, ce que je vais écrire et je regarde des textes authentiques. Je réfléchis également à ce que je vais écrire, aux idées qui vont être développées.

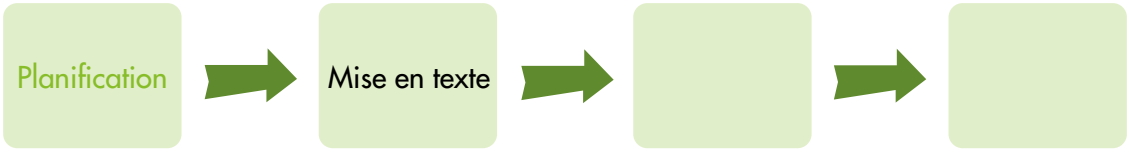
ACTIVITÉ N° 3
MISE EN TEXTE DE LA LETTRE

L' intention de cette activité est de faire procéder à l'étape de mise en texte.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ situer cette activité dans l'étape de mise en texte, après la planification ;
- ❍ en petits groupes, faire écrire les parties telles que les coordonnées, le lieu, la date… ;
- ❍ faire rédiger les autres parties individuellement.

Point d'attention || L'écriture d'une lettre peut amener un sentiment de concurrence entre les productions. Une possibilité est de construire une production commune à la classe. Toutefois, une telle production ne permet pas à chaque élève de se confronter aux attendus en termes de production d'idées. Plusieurs autres possibilités peuvent être envisagées : écrire plusieurs lettres en identifiant des destinataires différent(e)s (des classes par exemple), tirer au sort la lettre à envoyer, construire une lettre collective en fin d'activité sur base des productions individuelles…

- **Faire évoquer les activités précédentes sur base des traces**.
- **Faire évoquer aux élèves les quatre étapes de rédaction**. Faire associer les deux activités précédentes à l'étape de planification.
- **Expliquer** aux élèves qu'ils/elles vont maintenant **procéder à la seconde étape** : la mise en texte.



(1) Avant d'écrire, je réfléchis au nom de qui j'écris, à qui j'écris, pour quoi, ce que je vais écrire et je regarde des textes authentiques. Je réfléchis également à ce que je vais écrire, aux idées qui vont être développées.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.

- En petits groupes, **procéder à la mise en texte de certaines parties** : coordonnées de l'énonciateur(rice), date et destinataire.

Point d'attention || Toutes les parties de la lettre ne se valent pas en termes de production d'idées (nom de l'école, date et lieu, par exemple). Pour éviter que certain(e)s élèves ne restent concentré(e)s que sur ces parties à moindre enjeu cognitif, il est intéressant de neutraliser le temps d'écriture qui leur est alloué, par exemple en les faisant rédiger en petits groupes.

- **Faire procéder à la mise en texte individuelle des autres parties de la lettre**.

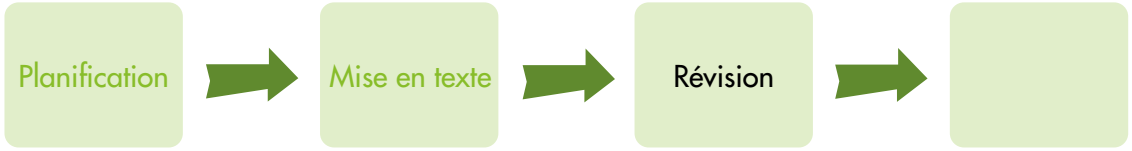
Différencier ||
- En fonction du moment de l'année et du niveau d'écriture des élèves, cette mise en texte peut être plus ou moins guidée. Elle peut par exemple être réalisée, phrase par phrase, avec un rappel des informations nécessaires et une verbalisation de quelques propositions par les élèves avant d'écrire.
- L'accompagnement en table d'appui ou en coenseignement de certain(e)s élèves qui rencontrent des difficultés est également envisageable. Néanmoins, il sera alors important de cibler des enjeux d'apprentissage équivalents afin de ne pas transformer cette production d'écrit en dictée mot à mot.
- Cette mise en texte peut également être soutenue par les étiquettes de construction de phrases (FRALA-P1-*Écrire une phrase ou un court texte*).

ACTIVITÉ N° 4
PRÉPARER LA RÉVISION EN TRAVAILLANT DES DIFFICULTÉS CIBLÉES

L'intention de cette activité est de dégager collectivement les types d'erreurs fréquents (informations incorrectes, manque d'informations clés, phrases incorrectes, phrases mal délimitées) afin de préparer l'étape de révision.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ expliquer aux élèves qu'ils/elles vont préparer la troisième étape (révision) ;
- ❍ faire lire une production fictive qui contient un type d'erreurs ;
- ❍ faire cibler l'élément qui ne fonctionne pas ;
- ❍ faire corriger l'erreur ciblée ;
- ❍ répéter le processus en ciblant d'autres types d'erreurs.

Point d'attention || L'étape de révision consiste en une relecture de la lettre permettant de valider les idées du texte (Toutes les idées sont-elles correctes ? Toutes les informations nécessaires sont-elles présentes ?) ainsi que la syntaxe (Comprend-on toutes les phrases ? Sont-elles correctes ?).

- Faire évoquer l'activité précédente sur base des traces et **situer avec les élèves l'état d'avancement dans les quatre étapes de rédaction.**



(1) Avant d'écrire, je réfléchis au nom de qui j'écris, à qui j'écris, pour quoi, ce que je vais écrire et je regarde des textes authentiques.
Je réfléchis également à ce que je vais écrire, aux idées qui vont être développées.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.
(3) Je révise mon texte : je vérifie les idées et les phrases.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont préparer la troisième étape, celle de révision.

Points d'attention ||
- Accompagner la révision d'une production d'écrit est une étape complexe à orchestrer. Plusieurs choix méthodologiques sont possibles :
  - partir d'une ou plusieurs production(s) d'élève(s) anonymisée(s), sélectionné(e)s selon le type de difficulté qu'elle(s) permet(tent) de dépasser, pour les analyser ;
  - partir de productions fictives (élaborées pour mettre en évidence un type d'erreur spécifique) pour les analyser ;
  - proposer un niveau de feedback individuel ;
  - combiner ces possibilités.

- Le choix est ici porté sur l'analyse collective d'un feedback au travers des productions fictives avant un travail individuel et/ou de groupes autour de feedbacks liés aux productions des élèves. L'objectif est de souligner collectivement les types d'erreurs fréquents et la manière d'en envisager la révision.

- Présenter successivement **quatre productions fictives contenant uniquement le type d'erreur ciblé**.

  Exemple
  - Une production dans laquelle certaines informations sont incorrectes (heures, lieu, date…).
  - Une production dans laquelle il manque certaines informations (présentation du projet…).
  - Une production dans laquelle certaines phrases ne sont pas correctement formulées (ordre des mots, mots imprécis ou inadéquats ou mots manquants par exemple).
  - Une production dans laquelle les phrases ne sont pas correctement ponctuées (points et majuscules).

- Demander aux élèves de **lire la première lettre fictive** individuellement et d'en **cibler l'élément qui ne fonctionne pas**. Orienter l'observation au regard de la silhouette construite lors de l'activité précédente.

- **Faire confronter les propositions issues des relectures en petits groupes**. Insister sur la nécessité de justifier les propositions.

- **Recueillir les propositions des groupes et les discuter par questionnement**.

  - Toutes les idées sont-elles correctes ? Toutes les informations nécessaires sont-elles présentes ?
  - Comprend-on toutes les phrases ? Sont-elles correctes ?

- Demander ensuite à chaque groupe de **cibler précisément ce qui est à corriger et d'expliquer comment le corriger** dans la production.

- Recueillir les propositions des groupes et en discuter. **Statuer collectivement sur les corrections à apporter**.

- **Répéter le processus** pour chacune des lettres fictives.

Point d'attention || Au fil des révisions, il est possible de construire avec les élèves un code de correction. Différents symboles pourraient être trouvés en fonction des éléments à réviser : il manque une information, l'information n'est pas correcte, la phrase n'a pas de sens… Ce code de correction pourrait alors évoluer avec les élèves tout au long de leur scolarité.

ACTIVITÉ N° 5
PROCÉDER À L'ÉTAPE DE RÉVISION VIA UN FEEDBACK INDIVIDUEL

L'intention de cette activité est de procéder à la révision individuelle des lettres produites.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ expliquer aux élèves qu'ils/elles vont réaliser la troisième étape : réviser leur texte de manière individuelle ;
- ❍ distribuer les feedbacks aux élèves ;
- ❍ faire réviser les productions par les élèves selon deux niveaux de révision : les idées et les phrases.

Points d'attention ||

- Si un feedback individuel, production par production, est nécessaire pour guider la révision des productions de chaque élève, une organisation habituelle de classe ne permet pas de répondre à cette nécessité. Un travail en coenseignement peut grandement faciliter cette étape. Une autre possibilité consiste en un accompagnement d'un groupe limité d'élèves pendant que les autres effectuent une tâche en autonomie.
- Avant l'activité, il est nécessaire de compléter un feedback pour chaque production. Dans cet exemple, le feedback est effectué sur le support de la silhouette du texte.

Classe de 2e B
Rue de la gare, 13

Il manque le nom de l'école

Bruxelles, le 25 avril 2022

Cher professeur,
Tu t'adresses ici à l'enseignant, pas à la classe

Nous sommes élèves de deuxième de classe de madame X. Il manque deux mots dans cette phrase.

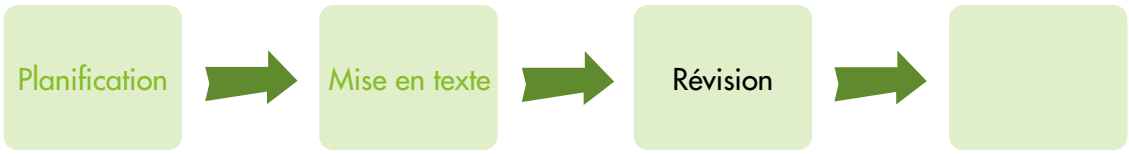
Nous vous invitons à notre exposition. Il manque une courte explication de l'exposition. Que va-t-on présenter ? Il manque aussi des arguments pour les motiver à venir.

celle-ci aura lieu dansnotreécole le vendredi 5 mai de 9 à 11h. Elle se déroulera dans notre réfectoire. Plusieurs mots de la phrase sont attachés ensemble. Il manque des points et des majuscules.

Merci de nous avoir lus, au revoir. Tu oublies de dire que tu as envie qu'ils/elles viennent.

Signature

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **réaliser la troisième étape, celle de révision, de manière individuelle** à partir de leur propre texte.
- **Situer avec les élèves l'état d'avancement dans les quatre étapes de rédaction.**



(1) Avant d'écrire, je réfléchis au nom de qui j'écris, à qui j'écris, pour quoi, ce que je vais écrire et je regarde des textes authentiques.
Je réfléchis également à ce que je vais écrire, aux idées qui vont être développées.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.
(3) Je révise mon texte : je vérifie les idées et les phrases.

- **Distribuer les feedbacks aux élèves**.
- **Faire travailler les élèves selon deux niveaux de révision** : **les idées** et **les phrases**.
  - Travailler avec un petit groupe d'élèves à l'explicitation de leur feedback et à l'anticipation des corrections à apporter du point de vue des idées.
  - Accompagner les corrections des élèves en difficulté.
  - Une fois les idées corrigées, expliquer les feedbacks liés aux phrases.
  - Proposer aux élèves d'utiliser des étiquettes pour corriger les phrases (FRALA-P1-*Écrire une phrase ou un court texte*).
  - Faire valider la correction phrase par phrase.

Différencier ||

- Cette séquence présente une rédaction complète allant de la planification à la correction. En fonction de l'écrit et des objectifs poursuivis, à ce stade-ci, il est possible de ne procéder qu'à une révision des idées ou à une révision des phrases.
- Dans le même ordre d'idée, certain(e)s élèves pourraient mener une rédaction en réalisant chacune des étapes alors que d'autres pourraient n'être focalisé(e)s que sur certaines étapes clés en fonction de leur rythme. Il faut cependant veiller à ce que, sur le long terme, chaque élève soit confronté(e) aux enjeux d'apprentissage liés à chacune des étapes.

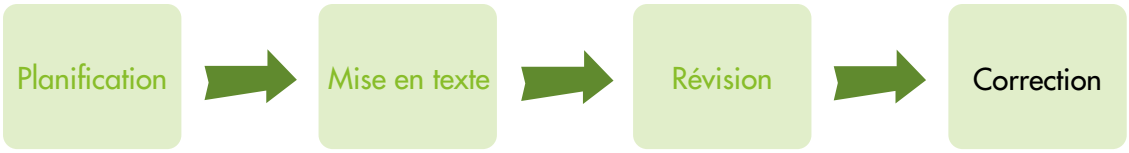
ACTIVITÉ N° 6
PROCÉDER À LA CORRECTION DE LA LETTRE

L'intention de cette activité est de procéder à la correction de sa production au regard des conventions orthographiques et grammaticales (3e jet).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ situer avec les élèves l'état d'avancement dans les quatre étapes de rédaction ;
- ❍ corriger les erreurs hors de la portée des élèves et mettre en évidence les mots à faire vérifier par les élèves en utilisant les référentiels de la classe.

Point d'attention || L'étape de correction vise à corriger l'orthographe des textes. En P2, cette correction sera limitée à certains mots courants (liste des mots à haute fréquence, voir Référentiel FRALA) et, éventuellement, à d'autres mots à vérifier. Deux référentiels sont alors nécessaires, celui des mots courants et un référentiel orthographique du style tel que l'Eurêka©.

- **Situer avec les élèves l'état d'avancement dans les quatre étapes de rédaction**.



(1) Avant d'écrire, je réfléchis au nom de qui j'écris, à qui j'écris, pour quoi, ce que je vais écrire et je regarde des textes authentiques.
Je réfléchis également à ce que je vais écrire, aux idées qui vont être développées.
(2) J'écris mon texte sur base des éléments planifiés.
(3) Je révise mon texte : je vérifie les idées et les phrases.
(4) Je corrige mon texte.

- **Corriger les erreurs hors de la portée des élèves**.
- **Mettre en évidence les mots à vérifier par les élèves**.
- Faire **procéder à la vérification** en utilisant les référentiels de la classe (champ lexical, mots à haute fréquence…) ou l'Eurêka©.
- **Recopier la lettre** au propre.
- **Communiquer le texte au(x) destinataire(s) visé(e)(s) par le projet d'écriture**.

Raconter une histoire aux élèves de maternelle

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	
F117	PARLER - ÉCOUTER- LIRE - ÉCRIRE • Composantes de la situation de communication.	• Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?
F120	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Intentions de communication.	• Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.
	Construire un message significatif	
F139	PARLER - ÉCOUTER • Paramètres du corps et de la voix.	• Repérer les paramètres de la voix : - débit ; - intonation ; - volume.
F140	PARLER - ÉCOUTER • Paramètres du corps et de la voix.	• Repérer les paramètres du corps : - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.
F143	PARLER • Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	• Connaitre les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit	
F146	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	• Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit.
F150	PARLER - ÉCRIRE • Planifier* son message oral ou écrit en fonction de l'intention et du destinataire.	• Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.
	Construire un message significatif	
	Construire du sens à l'aide de stratégies	
F159	PARLER • Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	• Évoquer ce que l'on connait du sujet.
F162	PARLER • Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	• Proposer diverses formulations.

	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F198	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	• Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant : - des substituts lexicaux ; - des pronoms personnels.
	Traiter/utiliser les unités lexicales	
F207	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser le lexique.	• Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.
F208	PARLER - ÉCRIRE • Utiliser le lexique.	• Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe.
	Assurer la présentation du message	
F221	PARLER • Structurer sa prise de parole préparée.	• Présenter le sujet.
F223	PARLER • Rendre son message audible et intelligible.	• Adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales et le regard.
F224	PARLER • Rendre son message audible et intelligible.	• S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes.
	Apprécier, agir/réagir, réviser	
F236	PARLER - ÉCOUTER • Interagir avec autrui.	• Formuler un avis à propos d'une présentation.
	Produire/élaborer un message	
	Contenu I Compétence PARLER	**Attendu PARLER**
P7	• Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	• Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en s'appuyant ou non sur un support de présentation : - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ; - en utilisant les organisateurs textuels adéquats ; - en utilisant les substituts lexicaux ; - en utilisant le lexique (courant ou spécifique à la thématique et aux champs disciplinaires) adéquat ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

ACTIVITÉ N° 1
DÉCOUVRIR L'HISTOIRE À RACONTER

L'intention de cette activité est de prendre conscience de deux nécessités inhérentes au projet de narration : comprendre l'histoire à raconter et préparer sa narration.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ proposer aux élèves de voter pour sélectionner un album sans texte ;
- ❍ faire découvrir l'album en guidant la découverte par des questions ;
- ❍ amener les élèves à s'exercer à la narration de l'histoire ;
- ❍ faire émerger les aspects positifs et négatifs de cette narration spontanée ;
- ❍ faire exprimer la nécessité de s'entrainer pour être bien compris.

Point d'attention || Pour centrer l'attention sur l'histoire à raconter et non sur la lecture, des albums sans texte sont sélectionnés.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **aller raconter une histoire aux élèves de maternelle**.
- Leur **faire découvrir deux ou trois albums sans texte** : la collection *Petit Poilu* aux Éditions Dupuis, la collection *Polo* de Régis Faller chez Bayard Jeunesse, *Boucle d'or et les trois ours* de Rascal chez Pastel, *Le Voleur de poule* de Béatrice Rodriguez chez Casterman…
- **Laisser les élèves manipuler** les albums, se les passer de main en main.
- **Recueillir les observations spontanées** et **statuer sur le fait que ce sont des albums sans texte**.
- **Procéder à un vote pour choisir l'album** qui sera raconté aux élèves de maternelle.

Point d'attention || Le fait de sélectionner un même album facilite le travail de certains aspects lexicaux par exemple. Toutefois, cette activité pourrait également se dérouler avec un album différent par dyade.

- **Rendre l'album visible pour tou(te)s les élèves et les laisser le parcourir**.

Points d'attention ||
- Plusieurs options sont possibles :
  - un album en exemplaires multiples ;
  - l'affichage d'un album sur TBI ou sur tablette, par exemple.
- Si aucune d'entre elles n'est réalisable, l'album peut être découvert par petits groupes d'élèves en autonomie lorsque le reste de la classe effectue une autre activité.

- Demander aux élèves d'**expliquer ce qu'ils/elles ont découvert en parcourant l'album. Guider la discussion par questionnement**.
  - Pourquoi l'auteur a-t-il écrit le livre ? (FRALA-P2-*Caractériser un genre textuel : la recette*)
  - Quels sont les personnages de l'histoire ?
  - Où se passe l'histoire ? Quand se déroule-t-elle ?
  - Que raconte l'album ? Que se passe-t-il ?
- **Former des dyades** et expliquer aux élèves qu'ils/elles vont, **à tour de rôle, se raconter le début de l'histoire** (fixer une page où s'arrêter). Expliquer que **le rôle de l'autre élève sera d'observer ce qui fonctionne bien, mais également ce qui fonctionne moins bien**. Ensuite, **inverser les rôles**.
- **Recueillir les observations** des élèves suite à cet échange.
  - Qu'est-ce qui s'est révélé compliqué ? Pourquoi ?
  - Qu'est-ce que vous avez trouvé plus facile ? Pourquoi ?
  - Quels sont tous les éléments observés que vous trouvez positifs et importants pour raconter une histoire aux élèves de maternelle ?
  - Quels sont tous les éléments observés que vous trouvez qu'il faudrait améliorer pour raconter une histoire aux élèves de maternelle ?

Trace || Consigner ces réflexions dans une trace collective.

Exemple

« La première fois que nous avons essayé de raconter l'histoire… »

Point d'attention || L'objectif de ce premier moment est, à minima, de souligner que, pour raconter une histoire complète à des élèves de maternelle, une préparation est nécessaire et qu'il faut :

- connaitre l'histoire et la comprendre ;
- s'entrainer pour la raconter de manière à pouvoir être bien compris(e).

ACTIVITÉ N° 2
SE FAIRE UNE REPRÉSENTATION GLOBALE DE L'HISTOIRE À RACONTER

L'intention de cette activité est de se représenter l'histoire de manière exacte, au travers de ses grands moments.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer le projet de narration et la nécessité de bien comprendre l'histoire entière ;
- ❍ faire dégager les moments importants de l'histoire grâce à une narration soutenue par les illustrations de l'album ;
- ❍ faire compléter, présenter et ajuster une trace expliquant les grands moments de l'histoire en aidant les élèves par des questions.

Point d'attention || Cette activité peut être réalisée en plusieurs étapes (selon les grands moments de l'histoire) avec une phase d'évocation pour se représenter mentalement le récit. Ensuite, les élèves sont invité(e)s à compléter une trace reprenant les grandes étapes.

- **Faire évoquer le projet** aux élèves. Expliquer que, **dans un premier temps**, il va s'agir de **bien comprendre l'histoire dans son entièreté**.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont entendre l'histoire et qu'ils/elles devront **être attentif(ve)s aux moments importants pour compléter** par la suite **un plan de l'histoire**.
- **Raconter l'histoire** aux élèves **en montrant les illustrations de l'album**.
- Former des petits groupes d'élèves. Demander à chaque groupe de **compléter une trace expliquant les grands moments de l'histoire. Se référer aux pictogrammes** relatifs à la trame narrative, **découverts en P1** (FRALA-P1- *Exploiter un album à quatre niveaux*).

Exemple



Point d'attention || La trame narrative proposée est à adapter à celle de l'album utilisé.

- **Faire présenter les traces** en demandant de raconter ce qui se passe dans l'histoire. Laisser les autres élèves réagir.
- **Ajuster** collectivement **la compréhension fine de l'histoire**. **Guider par le questionnement.**
  - Que fait le personnage principal ?
  - Pourquoi fait-il cela ?
  - Quelle est son intention ?
  - Pourquoi ce personnage réagit-il comme cela ?

Point d'attention || Il s'agit de se faire une représentation globale de l'histoire, des grands moments de celle-ci et des liens entre ces moments. Il est important d'expliciter aux élèves que pour pouvoir raconter une histoire, il faut d'abord bien la comprendre.

Trace || Construire une trace collective de cette représentation globale.

ACTIVITÉ N° 3
ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION

L'intention de cette activité est d'utiliser de manière pertinente les paramètres de la communication utiles à la situation ciblée.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer le projet ;
- ❍ faire évoquer les paramètres de la communication ;
- ❍ faire définir les paramètres de la situation de communication spécifiques au projet ;
- ❍ exprimer des parties de l'histoire en utilisant de manière inadéquate les paramètres liés à la voix, au corps et au support ;
- ❍ recueillir les réactions des élèves pour dégager des recommandations quant à la narration orale ;
- ❍ consigner les recommandations dans une trace collective..

- **Faire évoquer le projet** aux élèves.
- **Faire émerger les paramètres de la situation de la communication** (qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ?). **Guider par le questionnement**.
  - À qui allons-nous raconter l'histoire ?
  - Où allons-nous la raconter ?
  - Comment allons-nous la raconter ?
- **Définir** avec les élèves **les paramètres de la communication** :
  - l'histoire sera racontée avec le support (album sans parole) ;
  - un(e) élève racontera l'histoire à un petit groupe d'élèves d'une classe maternelle (3-4 élèves, par exemple) ;
  - l'histoire pourra être racontée assis(e) autour d'une table ou installé(e) dans un coin lecture, par exemple.
- Expliquer que, dans le cadre de cette activité, il va s'agir d'**apprendre à bien raconter l'histoire**.
- **Raconter l'histoire** aux élèves **en faisant varier un paramètre spécifique à la fois**.

Point d'attention || Cette activité vise à raconter une partie de l'histoire aux élèves en variant les paramètres ci-dessous. Il est intéressant de regrouper les paramètres par catégorie (voix, corps et support).

Les paramètres en lien avec la voix :
- raconter avec un débit trop rapide ;
- raconter sans intonation ;
- raconter trop faiblement.

Les paramètres en lien avec le corps :
- raconter sans regarder les élèves ;
- raconter en bougeant sans cesse ;
- raconter avec des mimiques et/ou gestuelles (élément positif).

Les paramètres en lien avec le support :
- raconter l'histoire en décalage avec les illustrations de l'album.

- **Recueillir les réactions spontanées** des élèves **au fur et à mesure des variations**.

Trace || En fonction du paramètre varié, consigner les recommandations fixées dans une trace collective.

Exemple

Quand je raconte une histoire, je suis attentif(ve)…
- à ma voix :
  · je ne parle ni trop lentement ni trop vite et je varie le rythme si nécessaire ;
  · je ne parle ni trop fort ni trop faiblement ;
  · je parle avec intonation.
- à mon corps :
  · je peux faire des gestes, des mimiques ;
  · je me tiens droit pour bien porter ma voix ;
  · je regarde mes interlocuteurs.
- au support :
  · je raconte l'histoire en fonction des vignettes présentées sur la page.

- **Orienter la discussion autour des paramètres** (voix, corps et support) **en lien avec la situation de communication ciblée**.

Trace || En fonction du paramètre varié, consigner les recommandations fixées dans une trace collective.

Exemple

Quand je raconte une histoire, je suis attentif(ve)...
- à ma voix :
  · je ne parle ni trop lentement ni trop vite et je varie le rythme si nécessaire ;
  · je ne parle ni trop fort ni trop faiblement ;
  · je parle avec intonation.
- à mon corps :
  · je peux faire des gestes, des mimiques ;
  · je me tiens droit pour bien porter ma voix ;
  · je regarde mes interlocuteur(rice)s.
- au support :
  · je raconte l'histoire en fonction des vignettes présentées sur la page.

- **Guider les échanges par un questionnement** en rappelant les paramètres de la communication définis en début d'activité.

Exemples

· « Si je raconte l'histoire à un copain/une copine, je peux parler plus bas. Si je raconte l'histoire à plusieurs élèves
d'une classe de maternelle, je dois parler plus fort. »
· « Pour que les élèves de maternelle s'imaginent bien les personnages, je peux faire des gestes et changer d'intonation. »

ACTIVITÉ N° 4
TRAVAILLER LES ASPECTS DE LA LANGUE (SYNTAXIQUES ET LEXICAUX)

L'intention de cette activité est de traiter et utiliser les unités lexicales au sein du message.
Dans cette optique, veiller à :

❍ faire évoquer le projet ;
❍ raconter l'histoire en effectuant de nombreuses répétitions ;
❍ recueillir les réactions spontanées des élèves et statuer sur l'intérêt d'éviter les répétions ;
❍ faire chercher des mots pouvant remplacer ceux souvent répétés ;
❍ faire consigner les mots et leurs substituts lexicaux dans une trace collective ;
❍ répéter le processus avec un vocabulaire imprécis.

Point d'attention || Cette activité vise à traiter et utiliser les unités lexicales en racontant l'histoire avec :
- de nombreuses répétitions ;
- un vocabulaire imprécis.

- **Faire évoquer le projet** aux élèves. Expliquer que, dans le cadre de cette activité, il va s'agir d'**apprendre à bien raconter l'histoire en utilisant des mots adéquats**.
- **Raconter l'histoire en effectuant de nombreuses répétitions**.
- **Recueillir les observations spontanées** des élèves et **mettre en évidence ce qui pose problème**. **Statuer sur le fait que les répétitions sont à éviter quand cela est possible**.
- Demander aux élèves de **cibler les éléments qui ont fait l'objet de répétitions** (personnages et éventuellement objets récurrents). **Consigner ces éléments**.

Consigne || « En dyades, vous allez rechercher un maximum de mots qui pourraient remplacer les éléments répétés. »

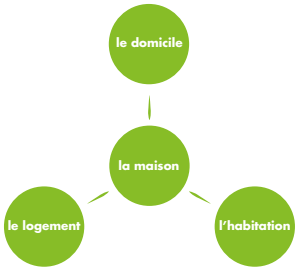
- **Faire confronter les propositions** par petits groupes. Demander à chaque groupe de **produire une trace commune**.
- **Recueillir les propositions des groupes et les analyser**.

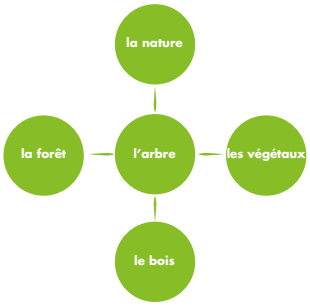
Exemples
- « Est-ce que la proposition remplace effectivement le personnage/l'objet ? »
- « Montrez-le en l'utilisant, oralement, dans une phrase. »

Trace || Construire une trace collective reprenant les mots listés ainsi que les mots « remplaçants » (substituts lexicaux).

- **Répéter le processus avec un vocabulaire imprécis** (ex. raconter le début de l'histoire en faisant semblant de bloquer sur certains mots ou en utilisant des mots comme « truc » ou « machin »).

Trace || Rédiger, avec les élèves, un référentiel de mots appartenant au champ lexical de l'album.









ACTIVITÉ N° 5
S'ENTRAINER À RACONTER L'HISTOIRE

L'intention de cette activité est d'amener les élèves à s'entrainer à raconter une histoire.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ inviter un(e) élève à raconter et un(e) autre à jouer le rôle d'observateur(rice) au regard du/des paramètre(s) visé(s) ;
- ❍ recueillir les observations et en discuter ;
- ❍ répéter le processus en inversant les rôles ;
- ❍ inviter une dyade à venir raconter l'histoire.

Point d'attention || Les activités sont présentées de manière linéaire. Toutefois, il est possible de proposer aux élèves de s'entrainer à raconter toute l'histoire ou une partie de celle-ci, à différents moments et ceci, dès l'activité n°4. L'objectif sera alors de cibler un paramètre de communication (voix, corps, support ou unités lexicales) et/ou un moment de l'histoire.

- Former des dyades. **Demander à un(e) élève de raconter et à l'autre de jouer le rôle d'observateur(rice) par rapport au(x) paramètre(s) visé(s)**.
- **Recueillir** collectivement **les observations** et **en discuter**.
- **Répéter le processus en inversant les rôles**.
- **Inviter une dyade à venir raconter l'histoire** : un(e) élève raconte le début, l'autre enchaine sur la partie suivante et ainsi de suite.

Trace || Si nécessaire, compléter les traces collectives sur base des observations effectuées.

ACTIVITÉ N° 6
RACONTER L'HISTOIRE ET ÉVALUER

L'intention de cette activité est de raconter l'histoire aux élèves de maternelle et de procéder à une évaluation des paramètres de communication.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ organiser la rencontre ;
- ❍ faire raconter l'histoire ;
- ❍ accueillir le ressenti des élèves de maternelle ;
- ❍ réaliser une évaluation individuelle des paramètres de communication.

- **Organiser la rencontre avec les élèves de maternelle**.
- **Faire raconter l'histoire**.

Point d'attention || En fonction de l'organisation, l'histoire pourrait être racontée par un groupe d'élèves (qui se répartissent les grands moments de celle-ci), par des dyades (qui alternent les grands moments de l'histoire) ou individuellement. Des configurations hybrides sont possibles en fonction des besoins des élèves.

- **Demander aux élèves de maternelle leur ressenti après l'écoute de l'histoire**.
- De retour en classe, **procéder à une évaluation des paramètres de communication**.

Exemple

		élève	enseignant(e)
Ma voix	Je n'ai parlé ni trop lentement ni trop vite.		
	Je n'ai parlé ni trop fort ni trop faiblement.		
	J'ai parlé avec intonation.		
Mon corps	J'ai pu faire des gestes, des mimiques.		
	Je me suis tenu bien droit.		
	J'ai regardé les enfants de maternelle.		
J'ai évité les répétitions.			
J'ai utilisé un vocabulaire précis.			

Point d'attention || Il est également intéressant de procéder à une évaluation globale du projet.

Développer une lecture fluide

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Construire un message significatif	
F122	ÉCRIRE - LIRE • Correspondances graphophonétiques.	• Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes).
F124	LIRE - ÉCRIRE • Caractéristiques graphiques de la phrase.	• Désigner une minuscule, une majuscule.
F125	LIRE - ÉCRIRE • Caractéristiques graphiques de la phrase.	• Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension.
F128	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Lexique courant.	• Connaitre les mots de la liste des mots à haute fréquence.
F134	PARLER - LIRE • Principes de la lecture à haute voix.	• Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Apprendre le code	
F151	LIRE • Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes).	• Identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : - par reconnaissance immédiate ; - par décodage ; - par analogie.
F154	LIRE • Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	• Reconnaitre la majuscule (début de phrase, noms propres familiers) et le point comme marqueurs délimitant la phrase.
F157	LIRE • Développer une lecture fluide (fluence*).	• Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots lus correctement par minute.
	Traiter/utiliser les unités lexicales	
F199	LIRE - ÉCRIRE • Observer le fonctionnement de la langue.	• Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence propose une progression des activités de fluence allant de la lecture des mots à la lecture de courts textes. Cette progression induit une imbrication graduelle de différentes notions (l'habileté à identifier des mots, à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage efficace de la ponctuation, à oraliser correctement les liaisons courantes et à utiliser l'intonation) qui amène l'élève à une lecture fluide et expressive.

ACTIVITÉ N° 1
LIRE UNE LISTE DE MOTS

L'intention de cette activité est de travailler la fluidité de la lecture de mots.
Dans cette optique, veiller à :

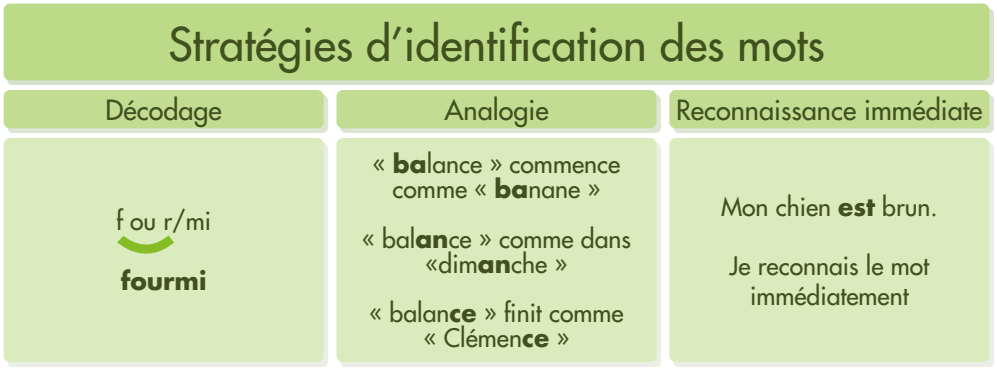
- ❍ faire évoquer les stratégies d'identification des mots ;
- ❍ faire lire une liste de mots ;
- ❍ faire identifier la ou les stratégie(s) d'identification utilisées ;
- ❍ annoncer l'objectif poursuivi : lire plus rapidement et avec le moins d'erreurs possibles ;
- ❍ faire consigner la vitesse de lecture dans un graphique afin de l'objectiver ;
- ❍ répéter l'exercice en proposant les mêmes mots dans des ordres différents ;
- ❍ faire constater les progrès accomplis à l'aide du graphique ;
- ❍ répéter l'exercice avec d'autres listes de mots.

Point d'attention || L'objectif de cette activité est d'améliorer la rapidité d'identification de mots et de conscientiser les stratégies utilisées. Il s'agit d'une activité récurrente à organiser sur un court laps de temps. Une même série de mots peut être utilisée plusieurs fois. L'objectif sera alors de les lire plus rapidement et avec moins d'erreurs tout en observant l'évolution des stratégies utilisées. Néanmoins, pour éviter que les listes de mots soient retenues « par cœur », il est utile d'en posséder plusieurs jeux avec une variation dans l'ordre des mots à lire. Il est conseillé d'inclure des mots de la liste des mots à haute fréquence du référentiel (voir Référentiel FRALA).

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont travailler la fluidité de la lecture.

Expliciter || La fluidité en lecture consiste à lire correctement et avec expression un texte suivi. La vitesse de lecture doit être adaptée au texte à lire, la compréhension du texte étant la finalité. Elle ne peut donc être ni trop lente ni trop rapide.

- **Faire évoquer les stratégies d'identification des mots** (FRALA-P1-*Correspondances graphophonétiques et L'orthographe approchée*).



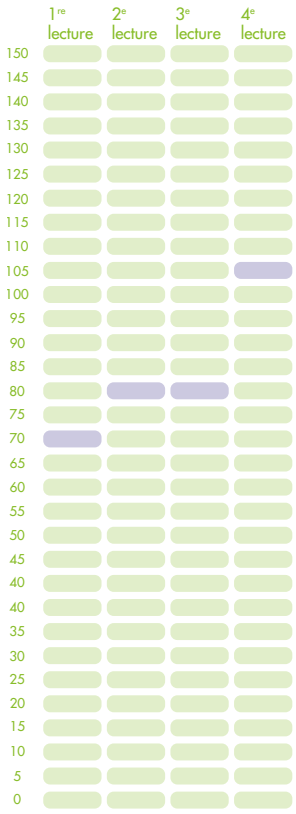
- Expliquer aux élèves que, **dans un premier temps**, ils/elles vont **s'entrainer sur des listes de mots**.
- **En table d'appui, individuellement**, sans préparation, **demander à un(e) élève de lire les mots d'une liste donnée. Chronométrer l'essai** (ex. 55 mots lus en 43 secondes avec 5 erreurs).

Point d'attention || Le travail de fluence demande une organisation spécifique du groupe classe. Il s'agit de pouvoir se libérer pour accompagner la lecture d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves (3 par exemple). Pendant ce temps, les autres élèves peuvent réaliser une activité en autonomie ou être pris en charge dans le cadre du coenseignement.

- Demander à l'élève (ou au petit groupe) d'**identifier la ou les stratégie(s) d'identification de mots utilisée(s)**.
  - Faire entourer les mots reconnus immédiatement dans une couleur.
  - Faire entourer les parties de mots identifiées par analogie dans une autre couleur.
  - Statuer sur le fait que les autres mots et/ou parties de mots ont été identifiés par décodage.
- **Expliquer** aux élèves qu'ils/elles ont réalisé un premier exercice qui fixe leur niveau de départ et **que l'objectif est d'améliorer ce niveau en lisant plus rapidement le même nombre de mots avec le moins d'erreurs possible**.
- **Répéter l'exercice en proposant les mêmes mots dans des ordres différents**.

Trace || Faire reporter le nombre de mots lus correctement par minute sur un graphique afin que l'élève visualise ses progrès.

Exemple



- **Répéter l'activité avec de nouvelles listes de mots.**

Point d'attention || Une fois l'exercice réalisé individuellement, il est possible de constituer des dyades dans lesquelles un(e) élève a la charge de chronométrer et repérer les mots mal lus. Une série d'activités plus ludiques peuvent également travailler la lecture rapide de ces mots (mots-dessins, jeux d'association mots-images…). Dans ce cas, veiller à expliciter l'enjeu d'apprentissage afin que le caractère ludique des activités n'en détourne pas les élèves.

ACTIVITÉ N° 2
LIRE DES PHRASES

L'intention de cette activité est de travailler la fluidité de la lecture de phrases.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer l'activité précédente ;
- ❍ mettre en place des stratégies pour lire des phrases :
  - travailler la lecture par groupes de sens ;
  - travailler l'intonation ;
  - travailler les liaisons.
- ❍ entrainer ces paramètres de fluidité sur d'autres phrases ;
- ❍ consigner les stratégies mobilisées dans une trace.

Point d'attention || La lecture de phrases complexifie la visée de fluidité. L'objectif, à terme, est d'automatiser ces éléments (l'identification des mots, les groupes de sens, l'intonation, les liaisons) pour en arriver à une lecture fluide. Cette activité propose de les aborder de manière isolée afin de les rendre explicitement visibles aux yeux des élèves.

TRAVAILLER LA LECTURE PAR GROUPES DE SENS EN LIEN OU NON AVEC LA PONCTUATION
(FRALA-P1-*La lecture répétée d'un même album pour mobiliser les ressources*)

Points d'attention ||
- La ponctuation à l'intérieur de la phrase va être un point d'appui permettant de segmenter plus aisément par groupes de sens. On définira une unité de sens par le regroupement de mots.
- La lecture par groupes de souffle est la deuxième composante de la fluidité. Elle consiste à utiliser la ponctuation et les indices syntaxiques pour regrouper les éléments de la phrase qui sont liés par le sens et qui forment une sous-unité.

- **Faire évoquer** aux élèves **l'activité n° 1**. Préciser que cette activité-ci visera à **entrainer la lecture fluide d'une phrase et non plus de mots isolés**.
- Proposer aux élèves la lecture d'une phrase.

  Exemple
  Dans la forêt, un lutin construit une cabane pour ses amis.

- **La faire lire** en dyades et **demander** aux élèves **de séparer les mots de la phrase par groupes de sens**.

Expliciter || Expliquer l'objectif d'apprentissage de l'activité : pour lire une phrase, on effectue des pauses entre certains groupes de mots. Cela permet de ne pas s'essouffler, mais également de mieux faire comprendre ce qu'on lit. On ne sépare pas les groupes de mots « n'importe comment », il faut placer les mots qui ont du sens ensemble dans le même « paquet de mots ».

- **Recueillir les propositions. Les confronter**.

  Exemples
  - Dans / la / forêt / un / lutin / construit / une / cabane / pour / ses / amis.
  - Dans / la forêt / un lutin / construit une / cabane / pour ses /amis.
  - Dans la forêt / un lutin / construit/ une cabane / pour ses amis.
  - Dans la forêt / un lutin construit / une cabane pour ses amis.
  - Dans la forêt / un lutin / construit une cabane / pour ses amis.
  - Dans la forêt / un lutin construit une cabane / pour ses amis.

Point d'attention || Plusieurs découpages peuvent être corrects. Dans les exemples ci-dessus, les deux dernières propositions ont du sens.

- **Guider les observations par le questionnement**.
  - Qu'est-ce qui change dans la manière de lire ces phrases ?
  - Qu'est-ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas ?
  - En quoi cette manière de lire la phrase convient/ne convient pas ?

- **Rendre explicite que c'est le découpage des phrases qui diffère**.

Expliciter || Il est important de rendre explicite qu'on lit une phrase par groupe de mots ce qui permet de gérer la respiration et de séparer les groupes de mots très légèrement.

- Demander aux élèves de **cibler la manière qui leur semble la plus adéquate pour bien comprendre le sens de cette phrase.**

Différencier || Il est possible de faire dessiner la phrase et faire verbaliser les différents éléments correspondant aux groupes de sens afin de les rendre plus perceptibles par les élèves.

Exemple

« J'ai dessiné un lutin. Il est dans la forêt. Il construit une cabane. C'est une cabane pour ses amis. »

- **Faire constater que la virgule définit un groupe de sens, mais qu'il n'y a pas de virgule pour séparer chaque groupe de sens**.

- Par l'analyse des exemples **statuer sur le fait que** :
  - **les mots de la phrase ne doivent pas être tous séparés** (lecture hachée, mot par mot) **ni collés** ;
  - **les mots sont réunis par groupes de sens** (ce sont des mots qui vont ensemble, car ils parlent de la même chose) et **certains découpages ne peuvent pas fonctionner** ;
  - **la virgule sépare des mots ou des groupes de mots et induit une courte pause à la lecture**.

Expliciter || La virgule permet de séparer les groupes de sens et indique donc la nécessité de faire une légère pause dans l'énonciation de la phrase. Toutefois, il n'y a pas toujours une virgule qui sépare tous les groupes de sens dans une phrase.

Point d'attention || La virgule impose une voix montante, car l'arrêt n'est que temporaire et la suite, non terminée, arrive rapidement (en diction, on compte « un » dans la tête). C'est différent du point final qui, lui, impose une voix descendante en plus d'une pause plus longue (en diction, on compte « un, deux, trois », dans la tête).

- Placer les élèves en dyades. Leur **distribuer une phrase à lire**.

- **Demander à un(e) élève de lire la phrase à l'autre élève**. **Inverser les rôles**.

- Demander, au sein de chaque groupe, de **discuter** au départ **de deux questions**.
  - Est-ce que tous les mots ont bien été identifiés ?
  - Est-ce que la phrase a été lue en fonction des groupes de sens ?

- Demander à chaque dyade de **recopier la phrase en séparant par un « / » les groupes de sens repérés**.

- **Recueillir les propositions** des élèves. **Les discuter par questionnement**.
  - Quels sont les mots plus complexes à identifier ? Pourquoi ?
  - Quelles sont les stratégies d'identifications utilisées ? Y a-t-il des mots que vous reconnaissez de manière immédiate ? Des mots qui ont des parties identiques à d'autres mots que vous connaissez ?
  - Comment avez-vous séparé les groupes de mots ?
  - Pourquoi regrouper ces mots ?

Point d'attention || En fonction de la phrase, de sa longueur, mais également du niveau de lecture des élèves, plusieurs groupements pertinents pourraient apparaitre.

- **Répéter le processus avec d'autres phrases**.

Trace || Une fois la stratégie de découpage par groupes de sens acquise, enregistrer les progrès des élèves dans un graphique similaire à celui utilisé lors de l'activité précédente, mais avec des phrases (pas encore un texte).

TRAVAILLER L'INTONATION

- **Faire évoquer** aux élèves **les activités précédentes. Préciser que cette activité-ci visera à travailler l'intonation**.

FLSco || Le mot intonation doit être exemplifié avec les élèves. Il est possible de leur faire comprendre ce concept en lisant un court texte avec et sans intonation. Il est alors intéressant de leur faire verbaliser la manière dont ils/elles expliqueraient ce concept.

Point d'attention || La ponctuation va également induire certains temps de pause et impacter l'intonation (points finaux ou dialogues par exemple). Tous ces éléments sont à aborder petit à petit.

- **Débuter par le point d'interrogation**.
  - Proposer aux élèves la **lecture d'une phrase** contenant un point d'interrogation.
  - La faire lire en dyades et demander aux élèves de **séparer les groupes de sens**.
  - La faire **lire à voix haute** par plusieurs élèves. Si nécessaire, proposer une lecture sans intonation et une lecture avec intonation aux élèves.
  - **Interroger** en particulier le **rôle du point d'interrogation. Prendre conscience de l'impact sur l'intonation**.
  - **Exercer cette intonation** en faisant lire des phrases identiques avec un « . » puis un « ? » (ex. « Les enfants vont bien. » ; « Les enfants vont bien ? »).
- **Répéter le processus pour le point d'exclamation**.
- **Entrainer ces paramètres de fluidité avec d'autres phrases**.

TRAVAILLER LES LIAISONS

- **Faire évoquer** aux **élèves les activités précédentes**. **Préciser que cette activité-ci visera à travailler les liaisons**.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **entendre une phrase lue de deux manières différentes** : **une fois avec et une fois sans les liaisons**. Leur demander de **cibler la manière qui rend la lecture la plus fluide**.

Exemple
| *Tout à coup, dans un pré, un âne se met à braire*.

- **Recueillir les impressions spontanées** des élèves. **Guider les observations par le questionnement**.
  - Qu'est-ce qui change dans la manière de lire cette phrase ?
  - Comment est-elle lue la première fois et la seconde fois ? Qu'est-ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas ?
  - En quoi la seconde manière de lire la phrase (sans liaison) convient/ne convient pas ?

Expliciter || Ce sont les liaisons qui diffèrent. Écrire la phrase en mettant en évidence les liaisons effectuées.

Tout à coup, dans un pré, un âne se met à braire.

- Par l'analyse des exemples, **statuer sur le fait que la lecture est plus fluide en utilisant les liaisons**.

Point d'attention || En fonction des exemples travaillés avec la classe, faire remarquer que les liaisons peuvent également être porteuses de sens (ex. Il avait / Ils avaient).

- Placer les élèves en dyades. Leur **distribuer une phrase à lire**.
- Demander à un(e) élève de **lire la phrase à l'autre élève. Inverser les rôles**.

- Demander dans chaque groupe de **discuter au départ de deux questions**.
  - Est-ce que tous les mots ont bien été identifiés ?
  - Est-ce que la phrase a été lue en faisant les liaisons nécessaires ?
- Demander à chaque dyade de **recopier la phrase en mettant en évidence les liaisons à effectuer**.
- **Recueillir les propositions** des élèves. **Les discuter par questionnement**.
  - Quels sont les mots plus complexes à identifier ? Pourquoi ?
  - Quelles sont les stratégies d'identifications utilisées ? Y a-t-il des mots que vous reconnaissez de manière immédiate ? Y a-t-il des mots qui ont des parties identiques à d'autres mots que vous connaissez ?
  - Quelles sont les liaisons que vous avez mises en évidence ?
  - Pourquoi faut-il faire une liaison à cet endroit ?

Point d'attention || L'objectif n'est pas de formaliser une règle (mettre en lien la consonne finale avec la voyelle initiale du mot suivant), mais il est possible que celle-ci apparaisse dans les observations.

- **Entrainer ce paramètre de fluidité** sur d'autres phrases.

Trace || Consigner les stratégies travaillées dans les activités n°1 et n°2 dans une trace.

Exemple

Lorsque je lis oralement, pour rendre ma lecture fluide, je fais attention :
- à bien reconnaitre les mots ;
- à séparer les groupes de sens ;
- à repérer la ponctuation et jouer sur l'intonation ;
- aux liaisons.

Points d'attention ||
- La trace précédemment élaborée pourra être complétée lors d'activités de lectures de textes.
- Une fois travaillées de manière isolée, ces stratégies devront être mobilisées conjointement en vue d'être automatisées.

ACTIVITÉ N° 3
LIRE DES TEXTES

L'intention de cette activité est de travailler la fluidité de la lecture de textes.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire évoquer les activités précédentes ;
- ❍ annoncer aux élèves qu'ils/elles vont devoir lire un court texte oralement, de manière fluide ;
- ❍ proposer la lecture du texte et en vérifier la compréhension par questionnement ;
- ❍ faire repérer les marqueurs de pause dans le texte et rappeler le rôle des virgules et des points ;
- ❍ faire séparer les groupes de sens, repérer les liaisons et les marqueurs d'intonation ;
- ❍ faire lire le texte oralement ;
- ❍ répéter le processus avec d'autres textes ;
- ❍ consigner les progrès des élèves dans une trace.

Points d'attention ||

- La lecture fluide d'un texte sous-entend l'articulation de différents éléments :
  - la reconnaissance exacte et rapide des mots : passer d'une lecture avec des pauses fréquentes pour décoder des mots inconnus, ce qui rend plus difficile l'accès au sens du texte, à la reconnaissance automatique des mots et à leur traitement rapide avec peu de pauses ou de répétitions ;
  - l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens : passer d'une lecture du mot à mot à une lecture en groupes syntaxiques ; saisir le rôle de la syntaxe et du rythme ;
  - l'usage rapide de la ponctuation ;
  - l'expressivité : variations de l'intonation, du ton, du rythme pour souligner le sens.
- Il ne faut pas perdre de vue qu'une lecture à voix haute aisée résulte d'une pratique répétée, mais que celle-ci n'est toutefois pas la garantie de la bonne compréhension d'un texte. Il est essentiel de ne pas occulter l'enjeu de la « compréhension » : on fera donc précéder et suivre ces activités d'un temps d'explication du sens global du texte car lire, c'est surtout comprendre[1].

FLSco **FLSco** || Veiller à rappeler la signification des termes « fluide » et « fluidité » afin de s'assurer de leur bonne compréhension par l'ensemble des élèves.

- **Proposer** aux élèves **la lecture d'un court texte**. Leur expliquer qu'ils/elles vont devoir le **lire à voix haute de la manière la plus fluide possible**.
- **Laisser un premier temps de découverte** du texte.
- Former des dyades. Demander aux élèves d'**exprimer, en quelques mots (et sans lire), ce dont parle le texte**.
- **Recueillir les propositions** des élèves. **Les discuter par questionnement**.
  - Est-ce que vous êtes tou(te)s d'accord, dans chaque dyade, sur ce que dit ce texte ?
  - De quoi parle ce texte ?
- Demander ensuite aux élèves de **repérer les marqueurs de pause dans le texte**.
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes.

Différencier || Les moments collectifs sont potentiellement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Un engagement individuel dans la tâche vise à minimiser ce risque et à permettre à chaque élève d'avoir des éléments de réflexion à apporter lors du moment collectif. Le moment de confrontation vise à encourager la métacognition et à faire émerger des éventuels désaccords qui seront argumentés lors de la phase collective d'échange.

- **Recueillir les propositions. Les discuter par questionnement**.
  - Quels sont les éléments qui permettent de savoir quand faire une pause dans la lecture ?
  - Tout le monde a-t-il fait des pauses aux mêmes endroits du texte ?
- **Statuer sur le rôle des virgules** (déjà abordé lors de la lecture des phrases) et des points (qui induisent une pause plus longue).
- **Répéter le processus** en demandant aux élèves de :
  - séparer les groupe de sens ;
  - repérer les marqueurs d'intonation ;
  - repérer les liaisons.
- **Faire lire le texte en dyades**.
  - Demander à un(e) élève de **lire le texte à l'autre élève**. **Inverser les rôles**.
  - Demander au sein de chaque groupe de **discuter des points forts et points faibles de la lecture** au regard des éléments relevés.

1 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/6eme/81/4/EV19_C3_Francais_Fluence-comprehension_1308814.pdf

- **Parallèlement** à cette lecture en dyades, **faire lire le texte à voix haute par chacun(e) des élèves. Cibler les points forts et points faibles de la lecture** au regard des éléments relevés.

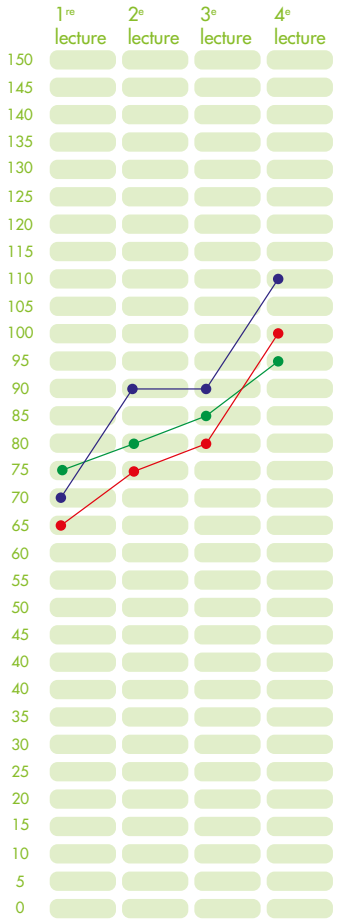
Différencier || La lecture à voix haute, élève par élève, peut rapidement devenir ennuyeuse pour les élèves qui n'arriveront pas à rester suffisamment concentré(e)s. Organiser une lecture en dyades pendant que l'enseignant(e), en table d'appui, fait lire un(e) ou deux élève(s), permet d'éviter cet écueil. D'autres modalités d'organisation sont envisageables : le coenseignement, le travail en autonomie sur une autre thématique…

- **Répéter le processus** avec d'autres textes.

Trace || Faire reporter les progrès des élèves :
- dans un graphique (pour le nombre de mots) ;
- dans une appréciation (pour les liaisons, l'intonation et les temps de pause).

Exemple

> Trace un point dans la case en face du nombre de mots que tu as lus à chacune de tes lectures. Tu peux demander de l'aide à ton enseignant(e) si tu n'es pas certain(e). Relie les points à la latte. Choisis une couleur différente pour chaque texte. Si les lignes montent, c'est que tu progresses[2].



Point d'attention || L'objectif sera d'automatiser ces procédures petit à petit et de parvenir à la lecture fluide d'un texte sans reporter systématiquement toutes ces indications à l'intérieur d'un graphique.

2 EENC (2021). Lecture et Production d'écrit. Pistes didactiques. Fluidité lexicale. 3e primaire.

Appliquer les stratégies de compréhension à un texte écouté

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Construire un message significatif	
F127	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Lexique courant.	• Connaitre et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe.
F132	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Relations sémantiques entre les mots.	• Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.
F141	ÉCOUTER - LIRE • Stratégies/habiletés de compréhension.	• Nommer les stratégies/habiletés : - se créer des images ([se] construire une représentation mentale du texte) ; - faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier ; - résumer (percevoir le sens global) ; - retrouver des informations (prélever des informations explicites) ; - lire entre les lignes (élaborer des inférences*) ; - relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Construire un message significatif	
	Construire du sens à l'aide de stratégies	
F163	ÉCOUTER - LIRE • (Se) Construire une représentation mentale du texte.	• Exprimer une représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création…).
F164	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Formuler au moins une hypothèse d'anticipation et d'interprétation et la vérifier.
F165	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu.
F166	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.
F167	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.
F168	ÉCOUTER • Prélever des informations explicites.	• Formuler au moins trois informations explicites essentielles contenues dans un texte entendu.
F171	ÉCOUTER • Élaborer des inférences.	• Déduire des informations implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.

F173	ÉCOUTER • Percevoir le sens global.	• Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu à l'aide d'un support proposé ou choisi.
F174	ÉCOUTER • Percevoir le sens global.	• Reformuler une idée essentielle du message entendu dégagée collectivement.
F181	ÉCOUTER - LIRE • Mettre en relation le texte et les illustrations.	• Relier les informations explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence vise à mobiliser différentes stratégies de compréhension d'un texte à l'écoute. Chaque stratégie sera illustrée dans chaque partie du texte. Le texte pris en exemple dans cette séquence est de structure narrative mais ces stratégies sont applicables à d'autres structures de textes.

ACTIVITÉ N° 1
MOBILISER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DANS LA PREMIÈRE PARTIE DU TEXTE

L'intention de cette activité est de mobiliser les stratégies de compréhension dans une partie d'un texte narratif entendu.
Dans cette optique, veiller à :

- **Se construire une représentation mentale du texte**
  - Faire dessiner la partie de l'histoire entendue puis faire verbaliser et justifier à propos du dessin.
- **Travailler sur le vocabulaire**
  - Demander d'effectuer différentes tâches autour des mots du texte (choisir ou remplacer par un synonyme adéquat, choisir la définition adéquate, relier à l'illustration adéquate…) en justifiant la réponse (contexte, liens de sens entre mots d'une même famille…).
- **Prélever des informations explicites**
  - Demander de répondre à des questions portant sur des informations explicites en justifiant la réponse par des éléments du texte.
- **Prélever des informations implicites (inférences)**
  - Demander de répondre à des questions portant sur des informations implicites en justifiant la réponse par la mise en lien d'informations du texte et/ou la mise en lien avec le vécu ou des connaissances personnelles.
- **Percevoir le sens global**
  - Demander de revenir aux dessins initiaux, de les modifier ou d'ajuster si besoin et d'expliciter leur progression dans la compréhension du texte.
- **Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier**
  - Faire émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire.

Point d'attention || Cette activité est développée autour du texte *La légende du colibri*. En fonction des obstacles spécifiques du texte (longueur de l'histoire, nombre important de personnages, inférences, vocabulaire…), il est intéressant de solliciter l'une ou l'autre stratégie.

- **Expliquer** aux élèves que l'**histoire** a été découpée en **quatre parties** et que **chaque partie correspond à un moment de pause** utile à la compréhension du texte.

Consigne || « Vous allez écouter une histoire racontée en quatre parties. Aujourd'hui, nous allons travailler sur la première partie de l'histoire. »

SE CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE DU TEXTE

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont écouter la première partie de l'histoire et qu'ils/elles vont devoir la dessiner**.

Consigne || « Vous allez devoir vous représenter cette partie de l'histoire « dans la tête » afin de pouvoir la dessiner. » (FRALA-P1-(Se)*Construire une représentation mentale*).

- **Faire écouter la première partie de l'histoire** (partie rouge) et **laisser** les élèves **dessiner**.

> **La légende du colibri**
>
> En cette fin de journée d'été, dans les profondeurs de la forêt amazonienne, le jaguar, le toucan et le tatou se reposent à l'ombre d'un gigantesque palmier. Pas une goutte de pluie n'est tombée depuis des semaines. La chaleur est insoutenable. Même l'anaconda, qui d'habitude évite les autres animaux, cherche la fraicheur au pied de l'arbre.

Point d'attention || Si nécessaire, procéder à plusieurs écoutes du texte.

- **Faire confronter les dessins** en petits groupes. **Demander à chaque élève de présenter** ce qu'il/elle **a dessiné et d'expliquer le dessin** de cette partie de l'histoire.
- **Recueillir les réactions** des élèves et **orienter la discussion par questionnement**.
  - Est-ce que tous les dessins sont identiques ? Quelles sont les différences ?
  - Est-ce que certaines différences montrent une compréhension différente de l'histoire ? Dans quels groupes y avait-il des désaccords ? Pourquoi ?
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont revenir sur leur dessin à la fin de l'activité**.

TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE

Point d'attention || La compréhension d'un texte entendu passe également par la compréhension de ses mots clés. Dans ce début de texte, plusieurs mots peuvent aboutir à des questions de compréhension chez les élèves : forêt amazonienne, jaguar, toucan, tatou et anaconda.

- **Présenter** aux élèves l'**illustration** associée au texte.



- Demander aux élèves d'**émettre des hypothèses en associant chaque animal représenté à son nom**.

Point d'attention || Les noms des animaux peuvent être écrits au tableau.

- **Recueillir les propositions d'hypothèses** des élèves et les **discuter par questionnement**.
  - Quels sont les éléments qui vous font relier ce nom d'animal à cette représentation ?
  - Comment pourrait-on vérifier les hypothèses émises ?
- **Statuer sur la nécessité de vérifier les hypothèses** (Internet, livre documentaire…). En profiter pour montrer des photos de ces animaux.
- **Mettre en évidence que l'illustration peut être utile pour comprendre certains mots du texte.**
- Dire aux élèves qu'ils/elles vont devoir expliquer ce qu'est la forêt amazonienne.
- **Expliciter** aux élèves qu'ils/elles vont devoir **prendre tous les indices du texte entendu** qui permettent **de faire des hypothèses pour comprendre** ce qu'est la forêt amazonienne.
- **Faire procéder à une nouvelle écoute de la partie de l'histoire**.
- En petits groupes, **demander** aux élèves d'**expliquer** ce qu'est la forêt amazonienne **en justifiant** par deux éléments du texte.
- **Recueillir les propositions** des élèves et l**es discuter par questionnement**.
  - Selon vous, qu'est-ce que la forêt amazonienne ?
  - Quels sont les éléments du texte qui vous y font penser ?
- **Statuer sur différents éléments** :
  - certain(e)s élèves savaient déjà avant l'histoire ce qu'est la forêt amazonienne ;
  - dans le texte, on sait qu'il s'agit d'une forêt où vivent certains animaux qui ne vivent pas chez nous (à l'état sauvage), où il y a des palmiers et où il fait très chaud.

PRÉLEVER DES INFORMATIONS EXPLICITES

Point d'attention || Il s'agit de faire formuler des informations explicites essentielles présentes dans le texte. Il peut s'agir de demander aux élèves de citer trois éléments importants qu'ils/elles ont retenus du texte et de confronter ces éléments ou de solliciter précisément certains éléments explicites essentiels par questionnement.

- **Procéder à une nouvelle écoute de la première partie de l'histoire**.
- **Proposer** aux élèves **les questions** suivantes.
  - Où se déroule ce début d'histoire ?
  - Quels sont les personnages de ce début d'histoire ?
  - Que se passe-t-il dans ce début d'histoire ?
- **Demander** aux élèves **de répondre aux question**s individuellement.

Point d'attention || En fonction du moment de l'année, des difficultés rencontrées par les élèves de leur niveau d'attention au moment de l'activité, il est possible faire écouter l'histoire entre chaque question.

- **Faire confronter les réponses** aux questions en petits groupes. Insister sur la nécessité de **justifier** les réponses proposées.
- **Recueillir les réponses et les faire justifier au regard des éléments du texte entendu**.

Où se déroule ce début d'histoire ?	Dans la forêt amazonienne.
Quels sont les personnages de ce début d'histoire ?	Ce sont des animaux (jaguar, toucan, tatou et anaconda).
Que se passe-t-il dans ce début d'histoire ?	Il fait très chaud.

PRÉLEVER DES INFORMATIONS IMPLICITES (INFÉRENCES)

Point d'attention ‖ Dans cette première partie du texte, peu d'éléments permettent d'élaborer des inférences. Une seule question est donc proposée aux élèves.

- **Demander aux élèves pourquoi l'anaconda cherche de la fraicheur au pied de l'arbre et pas ailleurs**.
- **Engager** les élèves dans **une courte réflexion individuelle**.
- Rassembler les élèves en petits groupes et **faire confronter les propositions**. Insister sur la nécessité de **justifier les propositions**.
- Demander à chaque groupe de **lister les propositions retenues**.
- **Recueillir les propositions** des groupes et les **discuter**.
- **Statuer** sur le fait que l'arbre donnera de l'ombre à l'anaconda.
- **Faire verbaliser la stratégie utilisée par questionnement**.
  - Est-ce que la réponse est directement écrite dans le texte ?
  - Comment peut-on alors aboutir à cette réponse ?
- **Rendre explicite et visible la stratégie utilisée**.

Expliciter ‖ Parfois, la réponse à une question n'est pas directement présente dans le texte. Dans le cas présent, il faut faire un lien avec du vécu ou des connaissances personnelles pour expliquer pourquoi l'anaconda recherche de la fraicheur au pied de l'arbre.

PERCEVOIR LE SENS GLOBAL

- **Revenir aux dessins** de la première tâche. **Proposer aux élèves de modifier ou ajuster** leur dessin.
- **Discuter** avec les élèves de la compréhension de ce début d'histoire après avoir vécu ces activités.
  - Avez-vous l'impression d'avoir mieux compris l'histoire après ces tâches ?
  - Quels éléments avez-vous mieux compris ?
  - Quels éléments n'aviez-vous pas bien compris à la première lecture ?
- Demander aux élèves d'**illustrer** leur dessin **par une phrase** qui résume le début de l'histoire.
- **Recueillir les propositions de phrases et les discuter**. **Statuer** sur le fait qu'il est intéressant de **mentionner certains éléments** :
  - cela se passe dans une forêt (la forêt amazonienne) ;
  - qu'il y a des animaux (un toucan, un tatou, un jaguar et un anaconda) ;
  - et qu'il fait très chaud.

ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES D'ANTICIPATION ET D'INTERPRÉTATION PUIS LES VÉRIFIER

- **Demander** aux élèves **d'imaginer ce qui pourrait advenir** dans la prochaine partie de l'histoire.
- **Faire échanger les idées** par dyade : un(e) élève raconte ce qu'il/elle pense qu'il va arriver à son binôme et inversement.
- **Recueillir les propositions** des élèves. **Expliciter l'importance d'une cohérence** avec les éléments de l'histoire déjà présentés.
- **Consigner les propositions d'hypothèses** des élèves.

Points d'attention ||

- Ce type d'activité doit être répété au cours de l'année. Il est donc possible de ne prendre en compte que quelques anticipations en veillant à ce que tous les élèves soient sollicités tout au long de l'année.
- Il est important de revenir à ces hypothèses d'anticipation au cours de l'activité développant le moment suivant de l'histoire.

ACTIVITÉ N° 2
MOBILISER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DANS LA DEUXIÈME PARTIE DU TEXTE

L'intention de cette activité est de mobiliser les stratégies de compréhension dans une partie d'un texte narratif entendu.
Dans cette optique, veiller à :

Se construire une représentation mentale du texte
- Faire dessiner la partie de l'histoire entendue puis faire verbaliser et justifier à propos du dessin.

Travailler sur le vocabulaire
- Demander d'effectuer différentes tâches autour des mots complexes du texte (choisir ou remplacer par un synonyme adéquat, choisir la définition adéquate, relier à l'illustration adéquate…) en justifiant la réponse (contexte, liens de sens entre mots d'une même famille…).

Prélever des informations implicites (inférences)
- Demander de répondre à des questions portant sur des informations implicites en justifiant la réponse par la mise en lien d'informations du texte et/ou la mise en lien avec le vécu ou des connaissances personnelles.

Prélever des informations explicites
- Demander de répondre à des questions portant sur des informations explicites en justifiant la réponse par des éléments du texte.

Percevoir le sens global
- Demander de revenir aux dessins initiaux, de les modifier ou d'ajuster si besoin et d'expliciter leur progression dans la compréhension du texte.

Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier
- Faire émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire.

Points d'attention ||

- Les aspects méthodologiques sont identiques à ceux présentés en détail dans l'activité précédente (mise en recherche individuelle - confrontation - discussion collective). Cette activité ne développera donc que les tâches proposées, ainsi que les divers points d'attention à prendre en compte.
- Il est nécessaire de faire évoquer l'activité précédente.
- Il est nécessaire de faire écouter l'histoire depuis le début (première et deuxième parties).

La légende du colibri

En cette fin de journée d'été, dans les profondeurs de la forêt amazonienne, le jaguar, le toucan et le tatou se reposent à l'ombre d'un gigantesque palmier. Pas une goutte de pluie n'est tombée depuis des semaines. La chaleur est insoutenable. Même l'anaconda, qui d'habitude évite les autres animaux, cherche la fraicheur au pied de l'arbre.

Soudain, les feuilles du palmier s'embrasent. Est-ce à cause de la sécheresse ? Est-ce le soleil qui brule trop fort ? Toujours est-il que l'arbre prend feu. Il s'enflamme comme une torche.

Effrayés, les animaux rampent, courent, volent, prennent la fuite par tous les moyens et se réfugient au bord d'un lac. Les larmes aux yeux, ils observent, désespérés, leur refuge partir en fumée.

SE CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE DU TEXTE

- **Faire dessiner** cette deuxième partie de l'histoire.
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont revenir sur leur dessin à la fin de l'activité**.

TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE

Obstacle	Tâche	Justification
Soudain, les feuilles du palmier s'**embrasent**.	Choisir la définition adéquate : - Soudain les palmiers se touchent. - Soudain les palmiers prennent feu. - Soudain les palmiers se font des bisous.	Ici le contexte et les différentes allusions au feu peuvent soutenir le choix de la seconde proposition. Il est intéressant de dissocier « embraser » d' « embrasser » et d'expliciter que ce n'est pas parce que des mots se ressemblent qu'ils ont toujours un lien de sens.
Il s'enflamme comme **une torche**.	Relier le mot à son illustration (lampe de poche ou torche).	Les mêmes éléments contextuels, en plus du verbe « s'enflamme » peuvent justifier le choix de l'image de la torche. Si certain(e)s élèves ne comprennent pas le verbe « s'enflamme », il est intéressant de faire constater qu'il contient le mot « flamme ».
[…] leur **refuge** partir en fumée.	Relier à un mot de la même famille : - Le mot refuge est associé au mot refuser, dire non. - Le mot refuge est associé au mot « se réfugier », qui veut dire trouver un abris, se mettre en sécurité.	La justification peut ici se faire en reliant le mot à un mot connu de la même famille (lien de sens).
[…] leur refuge **partir en fumée**.	Remplacer un mot ou une expression par un ou plusieurs mots équivalents.	La justification des différentes propositions peut, ici encore, être soutenue par le contexte d'incendie.

PRÉLEVER DES INFORMATIONS IMPLICITES (INFÉRENCES)

Obstacle	Tâche	Justification
Le texte n'indique pas explicitement pourquoi le palmier brule.	Poser la question : « Comment expliquer que le palmier prenne feu ? ».	Plusieurs indices du texte ramènent à l'idée de chaleur extrême. Il est nécessaire de lister ces indices avec les élèves au travers de la réécoute de l'ensemble du texte.
Le texte n'indique pas explicitement pourquoi les animaux fuient vers le lac.	Poser la question : « Pourquoi les animaux se déplacent-ils vers le lac (et pas ailleurs) ? ».	Parfois, la réponse à une question n'est pas directement présente dans le texte. Dans le cas présent, il faut faire un lien avec du vécu ou des connaissances personnelles pour expliquer que le lac est un endroit sécurisé en cas d'incendie.

PRÉLEVER DES INFORMATIONS EXPLICITES

Point d'attention || Dans le cadre de cette partie du texte, il est opportun de traiter les questions portant sur l'implicite avant les questions portant sur des informations explicites pour ne pas devoir anticiper des explications liées à ces éléments implicites.

Que font les animaux ?	Ils se déplacent vers le lac.
Quelle est leur attitude ?	Ils pleurent et sont désespérés.

PERCEVOIR LE SENS GLOBAL

- **Revenir aux dessins** du début de l'activité. **Les faire modifier** si nécessaire.
- **Faire verbaliser l'évolution dans la compréhension** du texte.
- **Faire résumer** la nouvelle partie du texte **par une phrase et faire émerger certaines nécessités** :
  - nécessité d'indiquer que l'arbre brule ;
  - nécessité d'indiquer que les animaux se déplacent vers le lac.
- **Revenir aux hypothèses émises** lors de l'activité précédente et les **confronter** à la partie du texte entendu.

ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES D'ANTICIPATION ET D'INTERPRÉTATION PUIS LES VÉRIFIER

- **Répéter le processus de l'activité précédente**.

ACTIVITÉ N° 3
MOBILISER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DANS LA TROISIÈME PARTIE DU TEXTE

L'intention de cette activité est de mobiliser les stratégies de compréhension dans une partie d'un texte narratif entendu.
Dans cette optique, veiller à :

Se construire une représentation mentale du texte

❍ Faire dessiner la partie de l'histoire entendue puis faire verbaliser et justifier à propos du dessin.

- **Travailler sur le vocabulaire**
  - Demander d'effectuer différentes tâches autour des mots complexes du texte (choisir ou remplacer par un synonyme adéquat, choisir la définition adéquate, relier à l'illustration adéquate…) en justifiant la réponse (contexte, liens de sens entre mots d'une même famille…).
- **Prélever des informations implicites (inférences)**
  - Demander de répondre à des questions portant sur des informations implicites en justifiant la réponse par la mise en lien d'informations du texte et/ou la mise en lien avec le vécu ou des connaissances personnelles.
- **Prélever des informations explicites**
  - Demander de répondre à des questions portant sur des informations explicites en justifiant la réponse par des éléments du texte.
- **Percevoir le sens global**
  - Demander de revenir aux dessins initiaux, de les modifier ou d'ajuster si besoin et d'expliciter leur progression dans la compréhension du texte.
- **Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier**
  - Faire émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire.

Points d'attention

- Les aspects méthodologiques sont identiques à ceux présentés en détail dans l'activité précédente (mise en recherche individuelle — confrontation – discussion collective). Cette activité ne développera donc que les tâches proposées, ainsi que les divers points d'attention à prendre en compte et ce, de manière plus synthétique que pour l'activité 2.
- Il est nécessaire de faire évoquer l'activité précédente.
- Il est nécessaire de faire écouter l'histoire depuis le début (première, deuxième et troisième partie).

La légende du colibri

En cette fin de journée d'été, dans les profondeurs de la forêt amazonienne, le jaguar, le toucan et le tatou se reposent à l'ombre d'un gigantesque palmier. Pas une goutte de pluie n'est tombée depuis des semaines. La chaleur est insoutenable. Même l'anaconda, qui d'habitude évite les autres animaux, cherche la fraicheur au pied de l'arbre.

Soudain, les feuilles du palmier s'embrasent. Est-ce à cause de la sécheresse ? Est-ce le soleil qui brule trop fort ? Toujours est-il que l'arbre prend feu. Il s'enflamme comme une torche.

Effrayés, les animaux rampent, courent, volent, prennent la fuite par tous les moyens et se réfugient au bord d'un lac. Les larmes aux yeux, ils observent, désespérés, leur refuge partir en fumée.

Tous sauf le colibri ! Voici qu'il s'élance vers le lac pour y plonger son bec. Celui-ci est si fin, si petit, qu'une seule goutte suffit à le remplir. Rapide comme l'éclair, le colibri vole jusqu'à l'arbre en feu pour tenter d'éteindre l'incendie. Et sans prendre le moindre repos, il recommence encore et encore ses allers et retours entre l'arbre et le lac.

À chacun de ses passages, les animaux lui crient d'arrêter :

- C'est trop dangereux ! dit le tatou.

- Tu es ridicule ! se moque le jaguar.

- Tu es bien trop petit ! souligne le serpent.

- Ça ne sert à rien ! s'exclame le toucan.

Tout à coup, lassé de leurs commentaires, le colibri interrompt sa course et se tourne brusquement vers eux.

- Hors de question que je regarde bruler notre forêt sans rien faire ! rétorque le petit volatile, avant de repartir à l'assaut des flammes.

SE CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE DU TEXTE

- **Faire dessiner** cette troisième partie de l'histoire.
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont revenir sur leur dessin à la fin de l'activité**.

TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE

Obstacle	Tâche	Justification
Tous sauf le **colibri**	Choisir une illustration parmi trois animaux (colibri, aigle et grenouille).	Le texte permet de comprendre que l'animal vole, mentionne qu'il a un bec et qu'il est petit.
Tout à coup, **lassé** de leurs commentaires […]	Remplacer par le mot adéquat : agacé, épuisé, amusé.	Le contexte permet de comprendre que le colibri est plutôt fâché du fait que les autres animaux laissent bruler la forêt.
[…] rétorque le petit **volatile**, avant de repartir à l'assaut des flammes.	Faire rechercher des mots qui ressemblent pour expliquer le mot.	Le mot volatile contient le mot « vol » qui peut faire penser au verbe « voler » (au sens de l'oiseau).

PRÉLEVER DES INFORMATIONS IMPLICITES (INFÉRENCES)

Point d'attention || Il y a peu d'inférences à faire dans cette partie du texte.

Obstacle	Tâche	Justification
Le texte n'explicite pas clairement le lien entre le fait de prendre l'eau dans son bec et d'éteindre l'incendie.	Poser la question : « Comment le colibri compte-t-il éteindre l'incendie ? ».	Le texte mentionne qu'il remplit son bec d'une goutte d'eau et vole vers l'incendie. Il est donc possible de comprendre qu'il va lâcher la goutte d'eau pour essayer d'éteindre le feu. Ici encore, il s'agit de faire une inférence en reliant une information du texte à son vécu, à ses connaissances.

PRÉLEVER DES INFORMATIONS EXPLICITES

Point d'attention || Dans le cadre de cette partie du texte, il est opportun de traiter les questions portant sur l'implicite avant les questions portant sur des informations explicites pour ne pas devoir anticiper des explications liées à ces éléments implicites.

Cite deux arguments que donnent les animaux au colibri pour qu'il arrête.	- Tu es trop petit. - Ça ne sert à rien. - C'est trop dangereux.
Quelle est l'attitude du colibri ?	- Il ne veut pas laisser la forêt bruler et continue d'essayer d'éteindre l'incendie.

PERCEVOIR LE SENS GLOBAL

- **Revenir aux dessins** du début de l'activité. **Les faire modifier** si nécessaire.
- **Faire verbaliser l'évolution dans la compréhension du texte**.
- **Faire résumer** la nouvelle partie du texte par une phrase et faire émerger certaines nécessités :
  - nécessité d'indiquer que le colibri essaye d'éteindre l'incendie (en transportant l'eau dans son bec) ;
  - nécessité d'indiquer que les autres animaux ne font rien (et lui demandent d'arrêter).
- **Revenir aux hypothèses émises** lors de l'activité précédente et les confronter à la partie du texte entendu.

ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES D'ANTICIPATION ET D'INTERPRÉTATION PUIS LES VÉRIFIER

- **Répéter le processus** de l'activité précédente.

ACTIVITÉ N° 4
MOBILISER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DANS LA QUATRIÈME PARTIE DU TEXTE

L'intention de cette activité est de mobiliser les stratégies de compréhension dans une partie d'un texte narratif entendu.
Dans cette optique, veiller à :

Se construire une représentation mentale du texte
- Faire dessiner la partie de l'histoire entendue puis faire verbaliser et justifier à propos du dessin.

Travailler sur le vocabulaire
- Demander d'effectuer différentes tâches autour des mots complexes du texte (choisir ou remplacer par un synonyme adéquat, choisir la définition adéquate, relier à l'illustration adéquate…) en justifiant la réponse (contexte, liens de sens entre mots d'une même famille…).

Prélever des informations explicites
- Demander de répondre à des questions portant sur des informations explicites en justifiant la réponse par des éléments du texte.

Prélever des informations implicites (inférences)
- Demander de répondre à des questions portant sur des informations implicites en justifiant la réponse par la mise en lien d'informations du texte et/ou la mise en lien avec le vécu ou des connaissances personnelles.

Percevoir le sens global
- Demander de revenir aux dessins initiaux, de les modifier ou d'ajuster si besoin et d'expliciter leur progression dans la compréhension du texte.
- Faire inventer ou sélectionner un titre adéquat à l'histoire.

Points d'attention
- Les aspects méthodologiques sont identiques à ceux présentés en détail dans l'activité précédente (mise en recherche individuelle — confrontation – discussion collective). Cette activité ne développera donc que les tâches proposées, ainsi que les divers points d'attention à prendre en compte.
- Il est nécessaire de faire évoquer l'activité précédente.
- Il est nécessaire de faire écouter l'histoire depuis le début (première, deuxième, troisième et quatrième partie).

La légende du colibri

En cette fin de journée d'été, dans les profondeurs de la forêt amazonienne, le jaguar, le toucan et le tatou se reposent à l'ombre d'un gigantesque palmier. Pas une goutte de pluie n'est tombée depuis des semaines. La chaleur est insoutenable. Même l'anaconda, qui d'habitude évite les autres animaux, cherche la fraicheur au pied de l'arbre.

Soudain, les feuilles du palmier s'embrasent. Est-ce à cause de la sécheresse ? Est-ce le soleil qui brule trop fort ? Toujours est-il que l'arbre prend feu. Il s'enflamme comme une torche.

Effrayés, les animaux rampent, courent, volent, prennent la fuite par tous les moyens et se réfugient au bord d'un lac. Les larmes aux yeux, ils observent, désespérés, leur refuge partir en fumée.

Tous sauf le colibri ! Voici qu'il s'élance vers le lac pour y plonger son bec. Celui-ci est si fin, si petit, qu'une seule goutte suffit à le remplir. Rapide comme l'éclair, le colibri vole jusqu'à l'arbre en feu pour tenter d'éteindre l'incendie. Et sans prendre le moindre repos, il recommence encore et encore ses allers et retours entre l'arbre et le lac.

À chacun de ses passages, les animaux lui crient d'arrêter :

— C'est trop dangereux ! dit le tatou.

— Tu es ridicule ! se moque le jaguar.

— Tu es bien trop petit ! souligne le serpent.

— Ça ne sert à rien ! s'exclame le toucan.

Tout à coup, lassé de leurs commentaires, le colibri interrompt sa course et se tourne brusquement vers eux.

– Hors de question que je regarde bruler notre forêt sans rien faire ! rétorque le petit volatile, avant de repartir à l'assaut des flammes.

Le toucan, le jaguar, le tatou et l'anaconda se regardent un instant et, sans dire un mot, se précipitent vers le lac pour venir en aide à leur courageux ami.

Les trajets se prolongent jusqu'à la nuit noire. Ce n'est qu'à ce moment, après un nombre incalculable de voyages, que le feu est enfin maitrisé.

Le colibri, le tatou, l'anaconda, le toucan et le jaguar sont épuisés. Ils n'ont pas pu sauver leur arbre mais, ensemble, ils ont réussi à sauver la forêt.

Ajouter références du texte

SE CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE DU TEXTE

- **Faire dessiner** cette quatrième partie de l'histoire.
- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont revenir sur leur dessin à la fin de l'activité**.

TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE

Obstacle	Tâche	Justification
[…] **se précipitent** vers le lac pour venir en aide à leur courageux ami.	Remplacer par le mot adéquat : - courent vers le lac […] - marchent vers le lac […] - **s'éloignent** du lac […]	Possibilité de faire des liens avec le contexte (il y a le feu, il faut faire vite) et/ou des mots de la même famille (faire avec précipitation signifie faire vite).

Obstacle	Tâche	Justification
[…] après un nombre **incalculable** de voyages […]	Trouver des mots de la même famille avec un lien de sens.	Mettre en évidence la racine du mot « calcul » et le rôle du préfixe « in » : qu'on ne peut pas calculer, donc très nombreux.
[…] que **le feu est enfin maitrisé.**	Expliquer ce que cela veut dire.	Le contexte permet de comprendre qu'ils ont réussi à éteindre l'incendie.

PRÉLEVER DES INFORMATIONS EXPLICITES

Comment se sentent les animaux à la fin de l'histoire ?	Ils sont épuisés.
Vrai ou faux. Justifie par un passage du texte.	Ils pleurent et sont désespérés.
- À la fin de l'histoire, la forêt brule encore. - À la fin de l'histoire le palmier est brulé.	- Non, « Ils ont réussi à sauver la forêt. ». - Oui, « Ils n'ont pas pu sauver leur arbre. ».

PRÉLEVER DES INFORMATIONS IMPLICITES (INFÉRENCES)

Point d'attention || Il y a peu d'inférences à faire dans cette partie du texte.

Obstacle	Tâche	Justification
Le texte n'indique pas explicitement pourquoi les animaux décident d'aller aider le colibri.	Poser la question : « Pourquoi les animaux décident-ils finalement d'aller aider le colibri ? ».	Le lien doit être effectué avec la partie précédente de l'histoire : - les animaux se moquent du colibri trop petit et lui disent d'arrêter ; - le colibri s'agace et dit qu'il ne veut pas laisser bruler la forêt ; - les autres animaux sont inspirés par son courage et décident de participer. Il est nécessaire d'expliciter que le texte ne dit pas toujours tout et qu'il faut alors mettre en lien plusieurs informations du texte.

PERCEVOIR LE SENS GLOBAL

- **Revenir aux dessins** du début de l'activité. **Les faire modifier** si nécessaire.
- **Faire verbaliser l'évolution dans la compréhension** du texte.
- **Faire résumer** la nouvelle partie du texte **par une phrase et faire émerger certaines nécessités** :
  - nécessité d'indiquer que la forêt a été sauvée par tous les animaux ;
  - nécessité d'indiquer que l'arbre des animaux n'a pas pu être sauvé.

Points d'attention ||

- La fin du texte peut être l'occasion de rassembler les quatre phrases (correspondant aux quatre parties de l'histoire) qui constituent le résumé pour vérifier si elles permettent effectivement de raconter les moments importants de l'histoire.
- Une tâche complémentaire telle que la recherche d'un titre à l'histoire ou le choix entre plusieurs titres pourrait permettre de travailler la perception du sens global de toute l'histoire.

Comprendre un texte narratif à travers trois moments clés : avant, pendant et après

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	Construire un message significatif	
F129	PARLER - ÉCOUTER - LIRE - ÉCRIRE • Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	• Connaitre la notion de famille de mots.
F141	ÉCOUTER - LIRE • Stratégies/habiletés de compréhension.	• Nommer les stratégies/habiletés : - se créer des images ((se) construire une représentation mentale du texte) ; - faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier ; - résumer (percevoir le sens global) ; - retrouver des informations (prélever des informations explicites) ; - lire entre les lignes (élaborer des inférences*) ; - relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit	
F149	LIRE • Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	• Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
	Construire un message significatif	
	Construire du sens à l'aide de stratégies	
F163	ÉCOUTER - LIRE • (Se) Construire une représentation mentale du texte.	• Exprimer une représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création…).
F164	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Formuler au moins une hypothèse d'anticipation et d'interprétation et la vérifier.
F165	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu.
F166	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.
F167	ÉCOUTER - LIRE • Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	• Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.
F169	LIRE • Prélever des informations explicites.	• Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant.
F170	LIRE • Prélever des informations explicites.	• Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée.

F172	LIRE • Élaborer des inférences.	• Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.
F176	LIRE • Percevoir le sens global.	• Formuler l'idée principale d'un texte.
F177	LIRE • Percevoir le sens global.	• Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré.
F178	LIRE • Percevoir le sens global.	• Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte.
F181	ÉCOUTER - LIRE • Mettre en relation le texte et les illustrations.	• Relier les informations explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.
F183	LIRE - PARLER - ÉCOUTER • Pratiquer une lecture participative.	• Exprimer une impression, une opinion, un ressenti, un avis.
F184	LIRE - PARLER - ÉCOUTER • Pratiquer une lecture participative.	• Partager ses impressions.
	Dégager et assurer la cohérence du message/texte	
F196	ÉCOUTER - LIRE • Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	• Identifier un référent et sa reprise anaphorique*.

	Compétence LIRE	**Attendus LIRE**
	Expliciter sa compréhension	
L11	• Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	• En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées : - prélever des informations explicites ; - élaborer une inférence ; - faire des hypothèses ; - relier le texte et les illustrations ; - percevoir le sens global ; - (se) construire une représentation mentale du texte.
L12	• Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	• Ajuster sa compréhension d'un document après confrontation avec les pairs.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence développe des stratégies de compréhension déjà découvertes en P1 (FRALA-P1-*Exploiter un album à quatre niveaux : codes de lecture, stratégies de compréhension, vocabulaire et phonologie*) et travaillées isolément en P2 via des textes porteurs d'obstacles justifiant leur émergence et leur nécessité (FRALA-P2-*Caractériser un genre textuel : la recette*, FRALA-P2-*Appliquer les stratégies de compréhension à un texte écouté*).

Dans cette séquence, l'objectif est d'illustrer, par différentes tâches, la manière dont l'ensemble de ces stratégies peuvent être sollicitées à travers la lecture d'un texte *Papa coiffeur* (voir tableau de ressources, FRALA-LIEN1). Cependant, une exploitation de texte ne doit pas systématiquement toutes les viser : les caractéristiques du texte, ses difficultés intrinsèques, doivent guider l'enseignant(e) sur le choix de stratégies pertinentes à faire mobiliser par les élèves.





ACTIVITÉ N° 1
AVANT DE LIRE

L'intention de cette activité est d'utiliser différentes stratégies à mobiliser « avant la lecture ».
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire rappeler les stratégies déjà abordées et afficher les traces associées ;
- ❍ faire exercer les stratégies au travers de tâches.

Tâche 1 Je survole le texte à la recherche d'indices.

- ❍ Faire compléter la carte d'identité du texte en faisant repérer dans le texte les indices qui permettent de répondre.

Tâche 2 Je fais des hypothèses sur ce qui est écrit dans la suite du texte grâce aux illustrations.

- ❍ Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur le contenu de l'album en survolant rapidement l'ensemble des pages.
- ❍ Faire associer chaque hypothèse à un ou plusieurs indice(s) dans le texte.
- ❍ Consigner les hypothèses.

- **Expliquer aux élèves l'objectif de la séquence**.

Consigne || « Vous allez lire un texte. L'objectif sera de travailler toutes les stratégies de lecture déjà rencontrées. Celles-ci vont être réparties en trois temps : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. »

- Inviter les élèves **à réfléchir à ce qu'ils/elles peuvent mettre en place avant la lecture**.

Consigne || « Avant de lire entièrement un texte, que pouvez-vous faire pour mieux le comprendre par la suite ? »

- **Laisser un temps de réflexion individuel.**
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes.
- **Recueillir les propositions** des élèves et **les guider par questionnement**.
  - Pourquoi est-ce utile de faire cela ? Qu'est-ce que cela va apporter au/à la lecteur(rice) ? ?
  - Quels sont les éléments que je peux observer sans lire tout le texte ?
- **Rappeler les stratégies déjà abordées et afficher les traces associées**.

Exemple

1. Avant de lire

Je survole le texte à la recherche d'indices pour émettre des hypothèses.

- **Je recherche des indices**
  - Qui a écrit le texte ?
  - À qui s'adresse le texte ?
  - Où et quand a été écrit le texte ?
  - Pour quoi (dans quel but) ce texte a-t-il été écrit ?
  - - De quoi parle le texte ?
    (FRALA-P2-*Caractériser un genre textuel : la recette*).

Plusieurs indices peuvent aider à répondre à ces questions, selon le texte choisi :
- première et quatrième de couverture ;
- illustrations ;
- titre et/ou sous-titres ;
- structure du texte.

- **J'émets des hypothèses**

Point d'attention || Chaque encadré reprend les stratégies telles qu'elles pourraient apparaitre dans les traces de la classe. Ces stratégies structurent l'activité et font, pour chacune d'entre elles, respectivement l'objet d'une ou plusieurs tâches proposées aux élèves.

TÂCHE 1 : JE SURVOLE LE TEXTE À LA RECHERCHE D'INDICES.

FLSco || Le terme « survoler » nécessite d'être explicité aux élèves.

- **Individuellement, demander de retrouver les indices permettant de compléter la carte d'identité** du texte (FRALA-P2- *Caractériser un genre textuel : la recette*).

Carte d'identité du texte rencontré

Qui a écrit le texte ?
À qui s'adresse le texte ?
Où et quand a été écrit le texte ?
Dans quel but ce texte a-t-il été écrit ?
De quoi parle le texte ?

Différencier || Il est utile d'associer à chaque question une couleur et de faire surligner ou entourer dans le texte les indices qui permettent de répondre à la question. Cela permet de rendre explicite la nécessité de répondre aux questions grâce aux indices du texte.

- **Faire confronter les réponses** en petits groupes. **Insister sur la nécessité de justifier les propositions**.
- Recueillir les réponses des élèves. **Faire situer, pour chaque réponse, tous les indices pertinents**.

Trace || Consigner les réponses dans une trace.

Carte d'identité du texte rencontré

Qui écrit le texte ?	Vincent Rif
À qui s'adresse le texte ?	Plusieurs indices peuvent être relevés : - 4e de couverture : « Livre réalisé dans le cadre de l'évaluation de 2e année primaire ». - de manière globale : les personnages principaux sont des enfants, le texte est très court et écrit en grand, cela semble s'adresser à des enfants.
Où et quand a été écrit le texte ?	Pas de mention du lieu En 2022.
Dans quel but ce texte est-il écrit ?	Pour raconter une histoire.
De quoi parle le texte ?	- D'un papa qui est coiffeur. - D'une petite fille qui s'appelle Charlotte et qui a les cheveux trop longs. - D'un salon de coiffure qui est fermé. - …

TÂCHE 2 : JE FAIS DES HYPOTHÈSES SUR CE QUI EST ÉCRIT DANS LA SUITE DU TEXTE GRÂCE AUX ILLUSTRATIONS.

- Inviter les élèves à **émettre individuellement des hypothèses sur le contenu de l'album** en survolant rapidement l'ensemble des pages.

Consigne || « À votre avis, de quoi va parler l'album ? »

- **Confronter les hypothèses émises** en petits groupes. **Insister sur la nécessité de les justifier.**
- Recueillir collectivement les hypothèses émises. **Pour chaque hypothèse, la faire associer à un indice**.

Trace || « Consigner les hypothèses pour compléter la case « De quoi parle le texte ? »

De quoi parle le texte ?	- D'un papa qui est coiffeur - D'une petite fille qui s'appelle Charlotte et qui a les cheveux trop longs - D'un salon de coiffure qui est fermé - D'un papa qui va couper les cheveux de sa petite fille - D'une mamie - D'un marchand de glace - De Charlotte qui est fâchée contre son papa - …

ACTIVITÉ N° 2
PENDANT LA LECTURE

L'intention de cette activité est d'utiliser différentes stratégies à mobiliser « pendant la lecture ».
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire rappeler les stratégies déjà abordées et afficher les traces associées ;
- ❍ faire exercer les stratégies au travers de tâches.

Tâche 1 Je me fais une image mentale du texte (dans la tête).
- ❍ Faire lire le texte aux élèves.
- ❍ Sans le texte sous les yeux, faire replacer dans l'ordre quatre moments de l'histoire.

Tâche 2 Je mets en relation le texte et les illustrations.
- ❍ Faire associer les illustrations du texte aux pages correspondantes.
- ❍ Faire relever les liens entre les éléments du texte et les illustrations.

Tâche 3 Je repère les mots inconnus.
- ❍ Faire expliquer une expression du texte en faisant justifier les propositions.
- ❍ Faire choisir une définition correcte parmi trois propositions pour un mot du texte.
- ❍ Faire remplacer une expression du texte par un ou plusieurs mots équivalents.
- ❍ Discuter de l'importance de la compréhension des mots ciblés dans la compréhension globale de l'histoire.

Tâche 4 Je sais de qui ou de quoi on parle, je dois savoir dire ce qu'un mot remplace.
- ❍ Faire entourer tous les mots d'une ou deux pages du texte qui remplacent le papa et/ou la fille.
- ❍ Mettre en évidence l'importance de savoir situer de qui ou de quoi on parle.

Tâche 5 Je suis capable de retrouver les informations explicites.
- ❍ Répondre à des questions visant des informations explicites dans le texte.
- ❍ Justifier chaque réponse en sélectionnant un passage du texte.

Tâche 6 Je suis capable de retrouver les informations implicites (entre les lignes).
- ❍ Répondre aux questions visant des inférences dans le texte.
- ❍ Justifier la réponse par la mise en lien de plusieurs informations dans le texte.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont travailler les stratégies « pendant la lecture ».
- Inviter les élèves à **réfléchir à ce qu'ils/elles peuvent faire pendant la lecture**.

Consigne || « Que pouvez-vous faire, pendant la lecture, pour mieux comprendre ? »

- **Laisser un temps de réflexion individuel**.
- **Faire confronter les propositions en petits groupes**.
- **Recueillir les propositions** des élèves et les **guider par questionnement**.
  - Pourquoi est-ce utile de faire cela ? Qu'est-ce que cela va apporter au/à la lecteur(rice) ?
  - Quels sont les éléments que je peux observer sans lire tout le texte ?
- **Rappeler les stratégies déjà abordées** (la représentation globale, le vocabulaire, le réseau anaphorique, l'explicite et l'implicite) et **afficher les traces associées**.

2. Pendant la lecture

a) Je me fais une image mentale du texte (dans la tête).
- Je comprends les idées principales du texte (qui ? quoi ? où ? quand ?).

b) Je mets en relation le texte et les illustrations.

c) Je repère les mots inconnus.
- Est-ce que le mot est indispensable à la compréhension du texte ?
- Est-ce que je peux comprendre le sens du mot par le contexte ?
- Est-ce que je connais un mot de la même famille ?

d) Je sais toujours de qui ou quoi on parle dans le texte.
- Est-ce que je peux dire ce qu'un mot remplace ?

e) Je suis capable de retrouver les informations explicites (celles qui se voient directement).

f) Je suis capable de retrouver les informations implicites (celles qui se trouvent « entre les lignes »).
- Je dois parfois lire quelques lignes de plus pour comprendre.
- Je dois parfois revenir en arrière pour voir si j'ai manqué une information.
- Je dois parfois mettre en lien plusieurs informations du texte.

Points d'attention ||
- Dans un premier temps, le texte est distribué aux élèves sans les illustrations.
- L'activité contient de nombreuses tâches qui illustrent les stratégies. Celles-ci ne doivent pas forcément être toutes proposées ni travaillées lors d'une seule et même activité, mais être étalées dans le temps.

TÂCHE 1 : JE ME FAIS UNE IMAGE MENTALE DU TEXTE (DANS LA TÊTE).

- Demander aux élèves de **lire le texte dans son intégralité en vue de pouvoir s'en faire une représentation mentale** (le mettre « dans sa tête »).
- **Sans avoir le texte sous les yeux, les inviter à replacer dans l'ordre quatre bandelettes représentant des moments de l'histoire**.

Consigne || « Vous allez lire tout le texte. Une fois la lecture terminée, vous devrez, sans le texte sous les yeux, replacer quatre phrases dans l'ordre de l'histoire. Vous pouvez lire plusieurs fois le texte. Lorsque vous êtes prêt(e)s vous pouvez retourner votre texte et débuter l'exercice. »

Exemple

Charlotte rencontre ses amies et est très contente.
Le papa coupe les cheveux de Charlotte.
Charlotte et son papa mangent une glace au parc.
Charlotte pleure.

Points d'attention ||
- Différentes tâches peuvent permettre de travailler la représentation globale d'un texte : compléter un résumé lacunaire, écrire un résumé de l'histoire, dessiner les grands moments de l'histoire, replacer dans l'ordre les grands moments de l'histoire, choisir le résumé adéquat…
- En fonction de la longueur du texte, du moment de l'année et du niveau de lecture des élèves, il est possible de partager le texte en plusieurs parties de manière à accompagner la construction de cette représentation globale pas à pas (Voir FRALA-P1- *(Se) Construire une représentation mentale*).

- **Recueillir** collectivement **les propositions** des élèves. Insister sur la nécessité d'expliquer les propositions effectuées.
- **Statuer sur le fait qu'il va falloir vérifier**.

Point d'attention || Si tou(te)s les élèves semblent d'accord, statuer sur le fait qu'il faut valider la proposition.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont vivre plusieurs tâches qui les amèneront à relire le texte en mobilisant différentes stratégies pour bien/mieux le comprendre et, qu'après toutes ces activités, la validité de l'ordre des moments de l'histoire sera discutée.

TÂCHE 2 : JE METS EN RELATION LE TEXTE ET LES ILLUSTRATIONS.

Point d'attention || Mettre le texte et les illustrations en relation (FRALA-P1-*Développer le regard des élèves sur la relation entre le texte et l'image*) peut poursuivre plusieurs objectifs : faire des hypothèses sur ce qui va être lu, soutenir la compréhension globale du texte, faire des hypothèses sur un ou plusieurs mots inconnus, aider à la recherche d'informations explicites ou soutenir la compréhension d'inférences. Cela dépend de ce que véhiculent les illustrations par rapport au texte.

Ici, la compréhension globale de l'histoire et la description de la chronologie du texte sont plus particulièrement travaillées.

- **Distribuer** aux élèves **les illustrations de l'histoire** (pages paires jusque 18).
- Expliquer aux élèves que, dans l'album, chaque page de texte est précédée d'une illustration.
- Leur **demander de replacer les illustrations au bon endroit**.
- **Faire confronter les propositions en petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier** les propositions **par un recours aux éléments du texte**.
- Recueillir les propositions des élèves.
- **Pour chaque illustration, demander aux élèves de cibler les indices du texte et/ou de l'illustration qui permettent de créer du lien**.

TÂCHE 3 : JE REPÈRE LES MOTS INCONNUS.

Point d'attention || Le travail autour du vocabulaire du texte peut prendre des formes diverses. En ciblant des obstacles potentiels, il est possible de :

- demander aux élèves de remplacer un mot ou une expression par un mot ou un groupe de mots qui veut dire la même chose ;
- demander aux élèves de choisir, quelle est l'acception correcte d'un mot du texte parmi plusieurs définitions ;
- demander aux élèves de lister des mots de la même famille ;
- …

- **Cibler une difficulté liée au vocabulaire** et demander aux élèves d'**expliquer le sens d'un mot ou d'une expression dans le contexte de l'histoire**.

Exemple

Je sais très bien ***tailler la haie*** de Mamie !

- **Recueillir les propositions et les stratégies utilisées. Les confronter et en discuter**.
  - Est-ce que les mots sont indispensables pour comprendre le texte ?
  - Est-ce que je peux comprendre les mots grâce au contexte (aux autres mots) ?
    - On peut comprendre que…
      - le papa sait très bien tailler quelque chose chez Mamie et donc il trouve facile de couper des cheveux ;
      - le mot « haie » n'est pas indispensable pour comprendre l'histoire ;
      - le mot « tailler » est indispensable pour comprendre l'histoire.

- Est-ce que je connais un mot de la même « famille » ?
  - Il est possible de relier le mot « tailler » au taille-crayon et à son utilité (raccourcir les crayons).

- **Répéter le processus avec d'autres difficultés potentielles** liées au vocabulaire.

Exemple

| […] et il ***brandit*** une gigantesque paire de ciseaux.

- Demander aux élèves de **choisir la proposition correcte**.
  […] et il cache une gigantesque paire de ciseaux derrière son dos.
  […] et il montre une gigantesque paire de ciseaux en la levant pour attirer l'attention.
  […] et il laisse tomber par terre une gigantesque paire de ciseaux.

- **Faire confronter les propositions** des élèves et **les stratégies utilisées**.
- **Recueillir les propositions et les justifications**.
- **Faire émerger le lien avec l'illustration** pour soutenir le choix de la deuxième proposition.
- **Discuter** collectivement **du caractère indispensable ou non de ce mot dans la phrase**.
  Le mot « brandit » n'est pas indispensable pour comprendre que le papa va lui couper les cheveux.

Exemple

| Le glacier me dit que les cheveux courts ***me vont à ravir***.

- Demander aux élèves de **remplacer les mots en gras par un ou plusieurs mots qui veulent dire la même chose**.
- Faire confronter les propositions des élèves et **les stratégies utilisées**.
- Recueillir les propositions et les justifications.
- **Faire émerger que le contexte permet de comprendre le sens du mot** : tous les personnages complimentent la petite fille sur sa coupe de cheveux.
- **Statuer sur les réponses correctes**.
- **Discuter** collectivement **de l'importance de ce mot dans la phrase**.
  Dans le cas présent, il est important de comprendre qu'il s'agit d'un compliment.

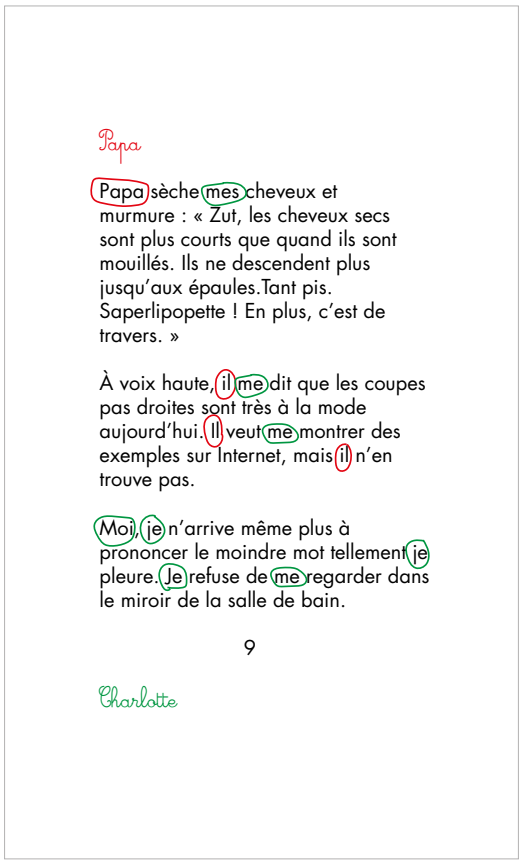
TÂCHE 4 : JE SAIS DE QUI OU DE QUOI ON PARLE DANS LE TEXTE, JE DOIS SAVOIR DIRE CE QU'UN MOT REMPLACE.

- Souligner **l'importance de savoir de qui ou de quoi on parle dans un texte**, pour bien comprendre l'histoire.
- Demander aux élèves de **cibler tous les mots du texte qui remplacent « le papa »** (réseau anaphorique).

Point d'attention ‖ Le travail autour du réseau anaphorique peut prendre des formes diverses. En ciblant des obstacles potentiels liés à cet aspect du texte, il est possible de :
- demander aux élèves de choisir quelle est l'acception correcte d'un mot du texte parmi plusieurs définitions ;
- dans une partie du texte, demander aux élèves de repérer tous les mots qui désignent un personnage ;
- …

- **Faire confronter les propositions en petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier les différences.**
- Recueillir les propositions.
- Collectivement, **parcourir le texte et cibler les mots qui remplacent le coiffeur**.
- **Répéter l'exercice avec tous les mots du texte qui remplacent Charlotte** (dans une autre couleur).

Point d'attention || Cet exercice peut se limiter à une ou deux pages du texte.



Papa

Papa sèche mes cheveux et murmure : « Zut, les cheveux secs sont plus courts que quand ils sont mouillés. Ils ne descendent plus jusqu'aux épaules.Tant pis. Saperlipopette ! En plus, c'est de travers. »

À voix haute, il me dit que les coupes pas droites sont très à la mode aujourd'hui. Il veut me montrer des exemples sur Internet, mais il n'en trouve pas.

Moi, je n'arrive même plus à prononcer le moindre mot tellement je pleure. Je refuse de me regarder dans le miroir de la salle de bain.

9

Charlotte

TÂCHE 5 : JE SUIS CAPABLE DE RETROUVER LES INFORMATIONS EXPLICITES.

Point d'attention || Cette stratégie peut être travaillée au travers de questions qui peuvent être :
- ouvertes ou fermées ;
- à choix multiples avec ou sans justification.

- Poser les questions suivantes à propos du texte.
  - Quels sont les personnages du texte ?
  - Pourquoi le papa décide-t-il de couper les cheveux de sa fille ?
  - Pourquoi Charlotte accepte-t-elle de sortir de chez elle ?

- Laisser les élèves **répondre individuellement aux questions** et **faire justifier** chaque réponse. **Insister pour que la justification soit basée sur des éléments du texte**.

Différencier || Il est possible d'associer à chaque question une couleur et de faire surligner ou entourer dans le texte les indices qui permettent de répondre à la question. Cela permet de rendre explicite la nécessité de répondre aux questions grâce aux éléments du texte.

- Pour chaque question (successivement) :
  - **faire confronter les réponses en petits groupes** et insister sur la nécessité de **justifier les propositions par des éléments du texte** ;
  - **recueillir les propositions et les justifications** ;
  - **en discuter collectivement en revenant sur la stratégie de compréhension mobilisée** (FRALA-P2- *Appliquer les stratégies de compréhension à un texte écouté*).

- **Statuer sur l'idée que, pour chacune des questions, il s'agit de trouver une information qui est directement écrite dans le texte.**

TÂCHE 6 : JE SUIS CAPABLE DE RETROUVER LES INFORMATIONS IMPLICITES (ENTRE LES LIGNES).

Point d'attention || Le travail des stratégies liées à l'inférence dépend fortement des obstacles dont le texte est porteur. Un questionnement ciblé peut permettre de solliciter cette stratégie chez les élèves.

- Demander aux élèves d'**expliquer pourquoi la fille pleure** (p.9).
- **Inviter chaque élève à répondre** à la question et à **cibler dans le texte le/les passage(s) qui leur permet(tent) de répondre**.
- **Faire confronter les réponses en petits groupes**. Insister sur la nécessité de **justifier les propositions par des éléments du texte**.
- **Recueillir les propositions et les stratégies. Les discuter au regard des éléments déjà synthétisés**.
  - Elle pleure car son papa lui dit qu'il a raté sa coupe de cheveux.
  - On peut comprendre qu'il a raté la coupe de cheveux parce qu'il dit que c'est très court et que ce n'est pas droit.
- Discuter avec les élèves de la stratégie permettant de répondre à la question et **rendre visibles les informations explicites** (directement écrites dans le texte) et les **informations implicites** (qui demandent de « lire entre les lignes »).

Expliciter || Parfois, il est nécessaire de revenir en arrière dans sa lecture pour trouver une explication. Il faut alors mettre en lien des informations du texte pour comprendre ce qui n'est pas directement écrit.

- Poser la question : « Pourquoi le papa dit-il qu'il a eu de la chance ? »
- **Laisser chaque élève répondre individuellement à la question**. Leur demander de cibler dans le texte le(s) endroit(s) qui permet(tent) de répondre.
- **Faire confronter les réponses en petits groupes**. Insister sur la nécessité de **justifier les propositions par des éléments du texte**.
- Recueillir les propositions et les justifications. **Les discuter collectivement**.
- **Rendre visible la part des informations explicites** (directement écrites dans le texte) et **des informations implicites** (qui demandent de « lire entre les lignes »).
  - Le papa pense avoir raté la coiffure de sa fille puisqu'il dit que c'est très court et que ce n'est pas droit. Finalement, il dit qu'il a de la chance, car il se rend compte que la coupe est plutôt jolie.

ACTIVITÉ N° 3
APRÈS LA LECTURE

L'intention de cette activité est d'utiliser différentes stratégies à mobiliser « après la lecture ».
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire rappeler les stratégies déjà abordées et afficher les traces associées ;
- ❍ faire exercer les stratégies au travers de tâches.

Tâche 1 Je confronte mes hypothèses à ce que j'ai lu.
- ❍ Revenir aux hypothèses émises lors de la première activité et les discuter.

Tâche 2 Je suis capable de choisir le résumé correct du texte.
- ❍ Faire sélectionner le résumé adéquat en justifiant par des éléments du texte.
- ❍ Revenir sur la remise en ordre chronologique des quatre moments (activité n°2, tâche 1) et valider l'ordre correct.
- ❍ Discuter de l'évolution de la compréhension du texte lu.

Tâche 3 Je réagis, je donne mon opinion sur le texte lu.
- ❍ Donner oralement son opinion sur le texte.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont travailler les stratégies « après la lecture ».
- Inviter les élèves à **réfléchir à ce qu'ils/elles peuvent faire après la lecture**.

Consigne || « Que pouvez-vous faire après avoir lu entièrement un texte ? »

- **Laisser un temps de réflexion individuel**.
- **Faire confronter les propositions en petits groupes**.
- **Recueillir les propositions** des élèves et **les guider par questionnement**.
  - Pourquoi est-ce utile de faire cela ? Qu'est-ce que cela va apporter au lecteur ?
  - Quels sont les éléments que je peux observer sans relire tout le texte ?
- **Rappeler les stratégies déjà abordées et afficher les traces associées**.

2. Après la lecture

a) Je confronte mes hypothèses à ce que j'ai lu.

b) Je suis capable de résumer les idées principales du texte.

c) Je réagis, je donne mon opinion sur le texte lu.

TÂCHE 1 : JE CONFRONTE MES HYPOTHÈSES À CE QUE J'AI LU.

- Proposer aux élèves de **confronter leur compréhension actuelle du texte aux hypothèses de départ**.
- **Mettre en évidence les hypothèses qui se révèlent exactes et celles qui ne le sont pas**.

TÂCHE 2 : JE SUIS CAPABLE DE RÉSUMER LES IDÉES PRINCIPALES DU TEXTE.

- **Inviter les élèves à choisir le résumé correct de l'histoire sans avoir le texte sous les yeux**.

Exemples

- C'est l'histoire d'un coiffeur qui rate complètement la coupe de cheveu d'une petite fille. Pour la consoler, son papa l'emmène manger une glace.
- C'est l'histoire d'un papa qui coupe les cheveux de sa fille. Elle croit que la coupe est ratée et pleure beaucoup. Finalement, tout le monde lui dit que sa nouvelle coupe lui va très bien.
- C'est l'histoire d'un papa qui coupe les cheveux de sa fille. La fille regarde sa coupe dans le miroir et la trouve ratée. Elle est fâchée contre son papa.

- **Recueillir** collectivement **les propositions** des élèves. **Statuer sur le fait que les avis divergent et qu'il va falloir vérifier**.

Point d'attention || Si tou(te)s les élèves semblent d'accord, statuer sur le fait qu'il faut valider la proposition.

- **Reprendre chaque résumé un à un et retourner au texte pour vérifier les différents éléments**.
- **Statuer sur le texte qui résume exactement l'histoire**.

Point d'attention || Il est utile de faire cibler, dans les résumés erronés, les éléments qui les rendent inadéquats.

- Inviter les élèves à **revenir sur la tâche de remise en ordre des grandes parties de l'histoire** (tâche 1 - activité n°2).
- Demander aux élèves s's'ils/elles sont toujours d'accord avec leur proposition initiale et **les inviter à ajuster l'ordre des phrases si nécessaire**.

- **Faire verbaliser l'évolution dans la compréhension du texte** après les différentes tâches.
  - Avez-vous l'impression d'avoir mieux compris l'histoire après ces tâches ?
  - Quels éléments avez-vous mieux compris ?
  - Quels éléments n'aviez-vous pas bien compris à la première lecture ?
  - Aviez-vous pris conscience de cette mauvaise compréhension ?

Point d'attention ‖ L'objectif des différentes activités est de mobiliser les stratégies au service de la compréhension fine du texte lu. En ce sens, revenir à la tâche de compréhension globale, après toutes les activités, permet une forme d'évaluation (et d'autoévaluation) de la progression dans cette compréhension.

TÂCHE 3 : JE RÉAGIS, JE DONNE MON OPINION SUR LE TEXTE LU.

- **Inviter les élèves à exprimer leur avis** quant à cette histoire.
  - Qu'en avez-vous pensé ?
  - Avez-vous trouvé cela drôle, ennuyeux, difficile… ? Pourquoi ?

Découvrir la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s »

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Construire un message significatif	
	Traiter/utiliser les unités lexicales	
F199	LIRE - ÉCRIRE • Observer le fonctionnement de la langue.	• Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits.
F200	LIRE - ÉCRIRE • Observer le fonctionnement de la langue.	• Observer les détails orthographiques : accents, cédille…
	Traiter/utiliser les unités grammaticales	
F213	LIRE - PARLER • Observer le fonctionnement de la langue.	• Observer la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s ».
F215	ÉCOUTER - LIRE • Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens du message entendu ou lu.	• Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales : - du singulier/pluriel (nombre) ; - du masculin/féminin (genre).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.33-41).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence vise une verbalisation accompagnée de manipulations linguistiques variées qui permettront de construire durablement la reconnaissance du pluriel, d'en comprendre son fonctionnement et d'en marquer la réalisation écrite[1].

Il est important de rappeler que la difficulté de l'accord dans le groupe nominal est renforcée dans la langue française puisque, dans de nombreux cas, les marques du pluriel ne s'entendent pas. L'élève doit d'abord « décoder » (reconnaitre une situation de pluralité) avant « d'encoder » (indiquer la marque du pluriel) à l'aide du morphogramme « s »[2] en règle générale.

La notion de pluralité ne suffit pas à reconnaitre le pluriel grammatical. Des mots comme « groupe », « meute », « foule », « bande »… bien qu'au singulier induisent la pluralité. À ce stade des apprentissages, les noms collectifs seront volontairement évités.

ACTIVITÉ N° 1
DÉFINIR LE CONCEPT DE PLURALITÉ À L'ORAL (MOMENT COURT)

L'intention de cette activité est de travailler le concept de pluralité.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire rappeler les stratégies déjà abordées et afficher les traces associées ;
- ❍ amener les élèves à indiquer si des mots isolés correspondent à l'idée de « plusieurs » ou non ;
- ❍ faire de même avec les mots d'un texte ;
- ❍ faire vérifier le sens du mot « plusieurs » au dictionnaire et réexaminer les propositions relatives aux mots du texte au regard de la définition ;
- ❍ faire compléter un tableau en deux colonnes (un seul/plusieurs) qui servira de trace ;
- ❍ revenir sur les propositions initiales relatives aux mots isolés et les modifier au besoin.

Point d'attention || Cette activité vise à travailler le concept de pluralité (notion de « plusieurs » d'un point de vue sémantique). Pour certain(e)s élèves, la notion de « plusieurs » peut être rattachée à celle de « beaucoup de ». Face à une collection importante d'éléments, la pluralité sera reconnue, mais cela pourra s'avérer plus complexe pour des petites quantités. L'aspect affectif peut également prendre le dessus chez les élèves. Ainsi, certain(e)s d'entre eux/elles vont rattacher la pluralité à leurs points de vue. Par exemple pour certain(e)s élèves, trois lions ce n'est pas beaucoup, donc ce n'est pas pluriel ; par contre pour d'autres, un lion c'est dangereux et trois encore plus, il y en a donc beaucoup. Il en va de même dans l'exemple « vos voitures » que certain(e)s élèves argumentent comme étant singulier du fait qu'ils/elles ne possèdent qu'une seule voiture.

DANS UNE LISTE DE MOTS

- **Faire évoquer une liste d'objets rencontrés dans une lecture antérieure** (la liste des ustensiles nécessaires à la réalisation d'une recette, le matériel nécessaire à la réalisation d'une œuvre artistique…).

  Exemple
  | une louche / deux bols / des cuillères /…

- Individuellement, inviter les élèves à **indiquer** si **chaque élément listé correspond à l'idée de « plusieurs » ou non**.

Point d'attention || Cette phase vise à consigner les représentations initiales afin d'engager chaque élève dans la tâche en début d'activité et de pouvoir constater l'évolution de ces représentations au cours de l'apprentissage.

1 https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/article/152/M%C3%A9moirescafipemf-pluriel.pdf
2 https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/article/152/M%C3%A9moirescafipemf-pluriel.pdf

DANS UN TEXTE

- **Proposer** aux élèves **un court texte à l'écoute**. Leur expliquer que **l'objectif va être de repérer quand on parle de « plusieurs » ou non**.

Exemple

> ***Cette nuit, notre chatte*** *a eu* ***des petits****. Papa lui avait préparé* ***un endroit confortable*** *dans* ***la buanderie****, au milieu d****e vieux draps****.* ***Ce matin****, nous avons découvert* ***quatre adorables chatons****. Ils étaient tout roses et* ***leurs yeux*** *étaient encore fermés. Je voulais tous les garder mais maman trouve qu'****un seul animal*** *à* ***la maison****, c'est déjà bien assez… Et* ***la souris*** *du grenier aussi !*

- **Vérifier la compréhension** du court texte par quelques questions.
- **Oraliser** ensuite **les groupes nominaux**.
- **Demander** aux élèves **s'ils/elles pensent qu'ils expriment l'idée de « plusieurs » ou pas** et les inviter à argumenter leur choix.

Point d'attention || Ce premier moment peut être considéré comme une évaluation diagnostique. L'argumentation des élèves quant au concept de pluralité permettra à l'enseignant(e) de cibler les élèves ayant déjà une représentation conceptuelle correcte.

- **Constater les désaccords.**

Exemple

Puisqu'on travaille à l'oral :
- « Cette nuit » pourrait être interprété comme « sept nuits » par certain(e)s élèves ;
- « de vieux draps » pourrait soulever une ambigüité.

- **Statuer sur la nécessité de vérifier le sens du mot « plusieurs ».**

Consigne || « Selon vous, à partir de combien d'éléments peut-on parler de plusieurs ? »

- **Donner la définition du dictionnaire :** « plus qu'un, un certain nombre ».
- **Relire le texte** et, pour chaque proposition, **faire appliquer la définition**.

Trace || Reporter la réponse dans un tableau qui constitue une trace collective.

Exemple

Un seul	Plus qu'un (plusieurs)
cette nuit	des petits
notre chatte	de vieux draps
un endroit confortable	quatre adorables chatons
la buanderie	leurs yeux
ce matin	
un seul animal	
la maison	
la souris	

Points d'attention ||

- À ce stade, il est intéressant d'insister oralement sur le rôle des déterminants « cette, notre, un, la, ce » à différencier de « des, quatre ».
- Il est également intéressant d'insister oralement sur le fait que pour des mots comme œil → yeux, on entend l'idée de « singulier » ou « pluriel » sans le contexte.

- **Revenir sur les propositions initiales émises à propos des mots isolés au regard de cette définition et les modifier au besoin.**

ACTIVITÉ N° 2
PENDANT LA LECTURE

L'intention de cette activité est d'observer la présence ou l'absence des marques du pluriel à l'écrit.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire classer des groupes nominaux ciblés dans un tableau à 2 colonnes (un seul – plus qu'un) ;
- ❍ faire confronter les classements. Les discuter par questionnement ;
- ❍ faire associer « un seul » à « singulier » et « plus qu'un » à « pluriel » ;
- ❍ faire repérer les indices qui indiquent qu'il s'agit de « plusieurs » (individuellement puis collectivement) ;
- ❍ faire constater que :
  - la marque du pluriel « s » associée à l'utilisation d'un déterminant pluriel indique la pluralité ;
  - que l'absence de marque de pluriel associée à l'utilisation d'un déterminant singulier indique la non-pluralité.
- ❍ consigner les constats dans une trace collective.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.

- À partir d'un nouveau texte travaillé dans la classe, inviter les élèves à **classer les groupes nominaux ciblés dans le tableau en deux colonnes construit précédemment**.

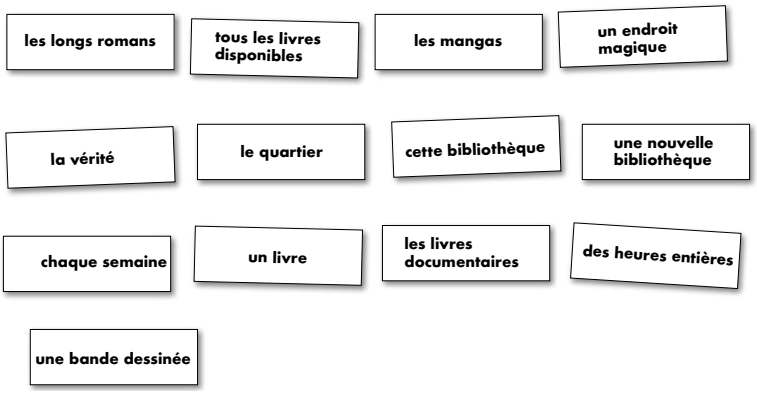
Exemple

*Dans **le quartier**, **une nouvelle bibliothèque** vient de s'ouvrir.*
*Camille adore s'y rendre, elle pourrait y rester **des heures entières**.*
***Chaque semaine**, elle emprunte **un livre**.*
*Ce qu'elle préfère, ce sont **les longs romans** mais parfois, elle choisit **une bande dessinée**.*
*Elle aime aussi **les mangas** et **les livres documentaires**.*
***La vérité**, c'est que Camille aimerait pouvoir lire **tous les livres disponibles**.*
*Pour elle, **cette bibliothèque** est **un endroit magique**.*

- Distribuer les étiquettes aux élèves, les **faire placer dans le tableau**.

Différencier || Les moments collectifs sont potentiellement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Les engager individuellement dans la réflexion leur permet d'apporter des éléments lors des échanges en grand groupe.

Exemples



Point d'attention || « Chaque semaine » risque de poser problème :
- « chaque » implique que l'élément fait partie d'un ensemble. Il est dès lors nécessaire d'insister sur le fait que l'élément, même s'il appartient à un ensemble, est pris séparément du reste (une semaine à la fois) ;
- « semaine », bien qu'au singulier, pourrait amener l'idée de pluralité : la semaine étant composée de 7 jours.

- **Faire confronter les classements par petits groupes.** Insister sur la **nécessité d'expliquer et justifier** son classement.

- **Recueillir les propositions des élèves et les discuter par questionnement.**
  - Quelle est votre logique de classement ?
  - Quels sont les indices qui vous font penser que cette logique est correcte ?

- Par discussion, **faire associer « un seul » à « singulier » et « plus qu'un » à « pluriel » et renommer chaque colonne par le mot qui convient**.

SINGULIER (un seul)	PLURIEL (plus qu'un)
la vérité	les longs romans
une bande dessinée	tous les livres disponibles
chaque semaine	des heures entières
un livre	les livres documentaires
un endroit magique	les mangas
une nouvelle bibliothèque	
le quartier	
cette bibliothèque	

- Faire **repérer les indices qui indiquent qu'il s'agit de « plusieurs »** dans la seconde colonne.

Consigne || « Comment savez-vous que les mots de la seconde colonne correspondent à l'idée de « plusieurs » ? Quels sont les indices qui vous permettent de le dire ? Y a-t-il des indices qu'on peut voir dans les mots ? »

- Demander aux élèves de répondre **par écrit, seul(e)s ou avec l'aide de l'enseignant(e)**.
- **Faire confronter les propositions par petits groupes.** Insister sur la nécessité de les **expliquer et** de les **justifier**.
- **Recueillir** collectivement **les propositions** des élèves.
- **Faire constater que :**
  - la marque du pluriel « s » associée à l'utilisation d'un déterminant pluriel indique la pluralité ;
  - que l'absence de marque de pluriel associée à l'utilisation d'un déterminant singulier indique la non-pluralité.

Points d'attention ||

- Le mot qui donne ses marques et ses traits grammaticaux (genre, nombre et personne) à d'autres mots qui lui sont liés est le donneur. Habituellement, le donneur est un nom ou un pronom.
- Le mot qui reçoit les marques et les traits grammaticaux du donneur est le receveur. Il s'agit d'un déterminant, d'un adjectif, d'un participe passé ou d'un verbe.

Exemple

> « Une » et « nouvelle » reçoivent le genre féminin et le nombre singulier de « bibliothèque », et « vient », sa troisième personne singulier.)

Trace || Consigner dans une trace collective.

Exemple

SINGULIER (un seul)	PLURIEL (plus qu'un)
la vérité**X**	les longs romans
une bande**X** dessinée**X**	tous les livres disponibles
chaque semaine**X**	des heures entières
un livre**X**	les livres documentaires
un endroit**X** magique**X**	les mangas
une nouvelle**X** bibliothèque**X**	
le quartier**X**	
cette bibliothèque**X**	

ACTIVITÉ N° 3
À PARTIR D'UNE CHASSE AUX « GROUPES NOMINAUX », FORMALISER LA MARQUE DU PLURIEL « S »

L'intention de cette activité est d'observer que certains mots qui se terminent par « s » sont identiques au singulier et au pluriel et d'insister sur la nécessité de tenir compte de l'environnement grammatical et du sens du texte (contexte).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ proposer le mot « souris » (extrait du texte de l'activité 1 et placé dans la colonne « un seul ») ;
- ❍ amener les élèves à s'interroger sur l'identification de ce mot comme un singulier alors qu'il comporte un « s » final ;
- ❍ susciter la réflexion à partir d'un texte où le mot « souris » apparait au singulier et au pluriel ;
- ❍ faire dégager l'idée que pour déterminer le nombre d'un nom, il faut s'intéresser à son contexte et à son environnement grammatical ;
- ❍ faire classer tous les groupes nominaux du texte et les consigner dans une trace avec la conclusion dégagée.

Point d'attention || En P2, il ne s'agit pas de formaliser le concept grammatical du pluriel, mais de le faire observer à travers les différents textes rencontrés dans la vie de la classe. Cette activité se déroule après plusieurs observations de ce type.

- **Faire évoquer les activités « singulier-pluriel »** précédentes sur la base du tableau en deux colonnes.
- **Faire évoquer le mot « souris » rencontré dans le texte de l'activité n° 1.**
- Écrire le mot « souris ». **Interroger les élèves sur le fait que le mot a été placé dans la colonne « un seul » alors qu'il comporte un « s ».**
- Former des petits groupes d'élèves et leur **demander d'échanger** leurs propositions. **Insister sur la nécessité de les justifier.**
- **Recueillir** collectivement **les propositions** des élèves. **Guider par le questionnement**.
  - Quels sont les indices qui permettent de savoir s'il s'agit du singulier ou du pluriel ?
  - Comment reconnait-on le pluriel ou le singulier dans ce mot ?

Point d'attention || Le choix du mot « souris » n'est bien entendu pas anodin puisqu'il possède un « s » tant au singulier qu'au pluriel. Cet exemple souligne donc également l'impossibilité de ne se fier qu'au « s » final pour statuer sur le pluriel d'un nom et la nécessité de devoir tenir compte du sens donné par le texte (contexte) et de l'environnement grammatical.

- **Statuer sur la nécessité de :**
  - **se référer au contexte dans lequel le mot a été rencontré ;**
  - **se référer au petit mot qui l'accompagne.**
- Proposer aux élèves de **lire un texte dans lequel le mot « souris » est rencontré**.
- Distribuer un petit texte par dyade.

Exemple

> *On dit souvent que **les souris** adorent le fromage. Dans certaines histoires, on présente même ces rongeurs comme les responsables des gros trous qu'on trouve dans le gruyère. Bien entendu, tout cela est faux. La vérité, c'est qu'**une souris** sera bien plus attirée par une carotte ou une cuillère de beurre de cacahuète que par un gros morceau de fromage.*

Point d'attention || Vérifier que la lecture et la compréhension ne sont pas des obstacles à la réalisation de l'exercice.

- Demander aux élèves de **placer le mot souris dans le tableau « singulier-pluriel »**. Faire remarquer qu'il apparait deux fois et qu'il faudra donc le classer deux fois.
- **Faire confronter les propositions par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier** ses propositions surtout si des différences apparaissent.
- **Recueillir les propositions** des élèves et **les discuter par questionnement**.
  - Dans quelle colonne avez-vous placé les deux mots « souris » ?
  - Quels sont les indices qui vous permettent de les classer ?

Point d'attention || La discussion peut mener à des confrontations d'idées puisque le « s » final du mot souris pourrait amener des élèves à classer les deux occurrences dans la colonne « pluriel ». Il s'agira donc de rappeler que l'idée de pluralité doit également être présente et d'en revenir au sens du groupe nominal dans les phrases (ex. « Parle-t-on de plusieurs ou d'une seule souris ? »).

- Demander ensuite aux dyades de **classer les autres mots du texte** qui pourraient aller dans les colonnes « singulier » ou « pluriel ».

Point d'attention || Les mots à classer ne sont pas mis en évidence par l'enseignant(e). L'objectif est de discuter de la pertinence des mots ciblés. Tous les mots ne peuvent pas être classés en « plusieurs » et « un seul » (ex. dans - comme - par - dit…).

- **Faire confronter les propositions par petits groupes. Insister sur la nécessité de les justifier.**
- **Recueillir les propositions** des élèves et **les discuter par questionnement**.
  - Est-ce que le mot proposé indique le sens de « plusieurs » ou de « un seul » ?
  - Quels indices permettent de voir qu'il s'agit du pluriel ou du singulier ?

Point d'attention || L'adjectif « gros » présente un singulier et un pluriel identiques. Il sera intéressant d'examiner les autres mots du groupe nominal (un – morceau) pour déterminer qu'il s'agit d'un mot au singulier. Une petite recherche complémentaire de quelques mots qui ont un singulier et un pluriel en « s » peut appuyer ce constat.

Trace ||

Singulier	Pluriel
Le fromage	Les **souris**
Le gruyère	Certaines histoires
Une **souris**	Ces rongeurs
Une carotte	Les responsables
Une cuillère de beurre de cacahuète	De **gros** trous
Un **gros** morceau de fromage	
Certains mots se terminent par s, ils sont identiques au singulier et au pluriel (ex. souris, gros…).	

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Clé de lecture 145
Repères méthodologiques disciplinaires 147
Séquences didactiques 153
- Le corps : incarner un personnage par le mouvement et la posture... 153
- Le corps : accompagner corporellement des chansons 159
- Le corps : réaliser une œuvre commune composée d'œuvres individuelles 164

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE | CLÉ DE LECTURE

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6, 7 et 8

ENJEUX	OBJECTIF	COMPOSANTES	DES CONTENUS ARTICULÉS ENTRE EUX ET AU TRAVERS DE TROIS MODES D'EXPRESSION	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Démocratiser la culture, permettre à tous et à chacun d'accéder au patrimoine de l'art et de la culture par le biais de la rencontre avec les œuvres. Favoriser le développement d'une réflexion critique et citoyenne sur les héritages que la culture donne en partage. Prévenir l'isolement identitaire en contribuant à la prise de conscience et au respect des différences.	Proposer (de manière disciplinaire et transversale) aux élèves une éducation culturelle et artistique cohérente et intégrée dans un processus plus large d'ouverture culturelle et d'apprentissage interdisciplinaire. Dès lors, elle s'inscrit dans le PECA.	**Rencontrer** - **Connaitre** - **Pratiquer**	**savoirs** rencontrés au départ de repères culturels issus de trois modes d'expression : > l'expression française et corporelle ; > l'expression musicale ; > l'expression plastique. **savoir-faire** rencontrés au départ de repères culturels issus de trois modes d'expression : > l'expression française et corporelle ; > l'expression musicale ; > l'expression plastique. **compétences** rencontrées au départ de repères culturels issus de trois modes d'expression : > l'expression française et corporelle ; > l'expression musicale ; > l'expression plastique.	pp. 586-587 pp. 587-588 p. 588	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés et articulés de manière à :** • favoriser un enseignement progressif et spiralaire ; • développer les capacités sensorielles et cognitives de l'élève en lui permettant de rencontrer, de connaitre et de pratiquer son environnement culturel et artistique ; • favoriser l'exploration active par l'élève (expériences, essais, rencontres…) ; • stimuler les moyens d'expression et de création de l'élève via le développement d'une série d'habiletés spécifiques (étonnement, créativité…) ; • encourager le développement d'attitudes transversales (curiosité, questionnement sur le monde, capacité de se décentrer…) ; • viser l'interdisciplinarité et la coordination avec les autres modes d'expression (selon les projets d'établissement, les possibilités de collaboration/ co-construction…) ; • s'inscrire dans la logique du PECA.
P. 578	PP. 578-579	PP. 579-580	PP. 581-582	PP. 586-588	PP. 578-583

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE À L'ÉCOLE » ?

L'enjeu principal de l'éducation culturelle et artistique est de **développer l'expérience sensible**.

L'**ECA** comporte **3 visées** principales :

- favoriser **le développement d'une réflexion critique et citoyenne** ;
- **prendre conscience et respecter les différences** ;
- **démocratiser la culture** par l'accès au patrimoine, aux pratiques et aux expériences sensibles pour chacun(e).

Le cours d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA) constitue une part importante du PECA (Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique)[1], et vise l'appropriation progressive de 3 modes d'expression artistique :

- l'expression plastique ;
- l'expression musicale ;
- l'expression française et corporelle (théâtre et danse).

*« L'éducation culturelle et artistique **s'appuie** sur **un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences** portant sur la culture et l'expression artistique »*[2]. La démarche artistique s'organise autour de **trois composantes non hiérarchisées : rencontrer — connaitre — pratiquer**. Celles-ci s'incarnent dans les compétences du Référentiel.

Composantes	Catégories de savoirs (S)	Compétences (C)	Savoir-faire (SF)
Rencontrer **Connaitre** **Pratiquer**	S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et objets culturels.	En lien avec la compétence 1 : **C1 : « Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés ».**	- SF1 : Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, gouter, sentir, toucher, apprécier. - SF1 : Garder des traces.
	S2 : Éléments liés aux : - Temps/Rythme. - Corps/Gestes/Voix/Outils. - Espaces/Formes/ Matières/Supports. - Couleurs/Timbres.	En lien avec la compétence 2 : **C2 : « Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres de genres, de cultures et d'époques différentes ».**	- SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.
		En lien avec la compétence 4 : **C4 : « Créer collectivement et/ou individuellement ».**	- SF4 : Exercer son imagination, sa créativité. - SF4 : Partager une réalisation.

1 Le parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie entre autres sur l'ECA et les référentiels qui s'y rapportent, mais aussi sur des visites, des sorties culturelles et des ateliers avec des artistes et/ou des médiateur(rice)s culturel(le)s à l'école ou lors de résidences extérieures.

2 Référentiel ECA, p.581.

Les savoirs, savoir-faire et compétences sont communs aux trois modes d'expression et à l'ensemble du cursus, de la première année primaire à la troisième année secondaire. Seuls les attendus évoluent d'année en année. Bien que chaque mode d'expression artistique ait son langage avec un vocabulaire et une grammaire propres, tous possèdent des récurrences et des savoirs fondamentaux permettant de travailler les séquences en transversalité.

Les composantes **rencontrer - pratiquer** peuvent s'articuler dans des ordres différents.

La composante **connaitre** apparait comme une stratégie transversale se développant au fil des séquences.

Interpréter[3]	En lien avec la compétence 3 : **C3 : « Interpréter le sens d'éléments culturels ».**	S3 : Éléments liés aux Contexte*/Fonction*/Sens.	- SF3 : Interroger la signification, la fonction* et le contexte* d'éléments culturels. - SF3 : Classer des œuvres selon des critères.

La compétence **«interpréter le sens des éléments culturels »** permet de mettre en perspective les découvertes artistiques et culturelles.

RENCONTRER

Une nouveauté du PECA consiste à institutionnaliser, à l'intérieur de l'école, la nécessité de rencontrer des **institutions culturelles** et/ou des **artistes** et/ou des éléments du **patrimoine**. Il s'agit par conséquent de faire de l'école un espace ouvert qui favorise les rencontres avec le monde culturel. Cette ambition s'incarne dans la composante **rencontrer**. Cette volonté s'appuie sur la conviction que le développement de l'élève doit s'enraciner dans les histoires collectives qui le précèdent, l'accueillent et le nourrissent.

Dans les séquences développées au sein de ce programme, les œuvres proposées sont des pistes, des points d'appui possibles. Les œuvres proposées constituent donc des sources d'inspiration. Les propositions des élèves, l'environnement proche, l'actualité culturelle offrent également une multitude d'opportunités sur lesquelles s'appuyer. Encore une fois, **le plaisir**, **la curiosité** et **l'exploration** (cheminement et créativité) sont **les fondements de l'expérience artistique**.

Rencontrer au sens de « fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés (C1) », c'est :

- du point de vue de l'élève : voir, regarder, observer de façon multisensorielle des artistes, des œuvres, des lieux patrimoniaux et de culture in situ ou via des moyens numériques ;
- du point de vue de l'enseignant(e) : présenter, contextualiser des œuvres, des lieux patrimoniaux et de culture (espace/temps/sens) ainsi que collaborer avec des partenaires culturel(le)s.

Le fait de rencontrer de manière plurielle, répétée et critique permet aux élèves de construire leur culture, de nourrir leur imaginaire, d'associer des idées entre elles, de les comparer et ainsi augmenter leur potentiel créatif.

CONNAITRE

La composante **connaitre** est issue de l'expérience. Elle se développe à travers une stratégie transversale **pouvant par exemple prendre la forme de la construction et de la résolution d'un problème issu d'un questionnement**. Il s'agit dès lors de **favoriser une pédagogie expérientielle basée sur le questionnement**.

Dans le Référentiel, les savoirs sont divisés en quatre catégories. Ils sont systématiquement mobilisés de manière conjointe puisqu'il s'agit des fondamentaux de chacun des langages artistiques. Selon l'objectif poursuivi, l'enseignant(e) choisit de porter plus particulièrement son attention sur l'une de ces catégories : temps-rythme, corps-gestes-voix-outils, espace-formes-matières-supports ou couleurs-timbres.

3 Compétence dans le référentiel placé ici comme composante.

La composante **connaitre** vise à :

- décoder les fondamentaux (C2) des trois modes d'expressions artistiques par des pratiques et au travers d'œuvres de genre, de culture et d'époques différentes (C1).

Viser l'appropriation **des savoirs fondamentaux** de chacun des modes d'expression artistique fait partie des objectifs de l'ECA. La maitrise de ces savoirs artistiques permet progressivement aux élèves de décoder leurs rencontres avec les œuvres (C1), de mieux les comprendre et de baser **leur appréciation** sur des critères plus objectifs pour dépasser le « j'aime, je n'aime pas » ou « c'est beau, ce n'est pas beau ». Elle permet en outre aux élèves de faire des choix et d'inscrire leurs productions (C4)dans une forme artistique particulière ayant du sens pour eux/elles (voir visées transversales).

- interpréter le sens d'éléments culturels (C3).

Il s'agit de chercher ensemble le sens des pratiques, des rencontres et la comparaison avec d'autres cultures pour questionner la sienne (C1) ou de mettre en perspective ses propres repères. Ce faisant, il est possible d'aborder des problématiques concernant la multiculturalité, la construction de soi et le rapport à l'autre.

PRATIQUER

Les activités proposées visent à développer des pratiques. L'attention est portée sur le fait que l'exploration de pratiques artistiques ne se substitue pas à **l'apprentissage d'une pratique artistique en académie**. Contrairement aux cours des ESAHR (Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit), faire de l'éducation culturelle et artistique ne nécessite pas de formation spécifique. Le rôle de l'ECA est de permettre aux élèves d'**explorer les domaines artistiques** et d'acquérir le vocabulaire et la grammaire de base de chacun des modes d'expression.

La démarche de création s'appuie sur une suite de situations concrètes et des consignes ouvertes pour se mettre en disposition de **créer**, de **faire des choix personnels**, de **tester leurs effets**, de **faire évoluer son expression et son regard**. La composante **pratiquer** est donc davantage pensée comme une série d'expérimentations — essais et erreurs — qu'un apprentissage disciplinaire de techniques artistiques.

En termes de démarches, il est important de souligner qu'on ne crée pas à partir de rien. Il s'agit donc de **combiner des idées** pour en générer de nouvelles, d'**établir des liens** entre son intention et les œuvres rencontrées ou les démarches observées **pour choisir et construire sa propre expression**. L'élève s'appuie alors sur les consignes et les contraintes données par l'enseignant(e) pour transformer une pensée, un sens, en gestes et/ou en choix. L'élève en observe les effets, se laisse guider par les opportunités ou les accidents qu'il/elle rencontre.

OUVERTURE CULTURELLE

L'ECA ne doit pas être pensée comme une série d'activités ou de séquences étanches les unes par rapport aux autres. La culture et l'initiation aux modes d'expression artistique impliquent la notion de parcours (PECA), de cheminement sur le long terme avec ses régressions, ses accélérations et ses sauts. L'ouverture culturelle vise à explorer la thématique étudiée au travers d'autres cultures par comparaisons et questionnements sur le sens des découvertes (fond et forme). Il s'agit d'**ouvrir l'horizon des élèves** afin de ne pas rester centré(e)s sur leur propre culture, de relever les points de ressemblances ou de divergences pour familiariser les élèves à la diversité. L'ouverture culturelle est donc l'occasion de questionner, de revisiter les notions abordées dans l'ECA et de les mettre en perspective au regard d'autres cultures. Il s'agit également de construire une culture commune. Dans cette optique de construction d'une culture commune, des repères culturels et artistiques sont identifiés au sein du Référentiel. Ceux-ci contribuent à la construction des savoirs, savoir-faire et compétences en ECA. Le Référentiel précise, pour chaque mode d'expression, qu'il faut à minima rencontrer l'un des repères culturels et artistiques proposés [4].

4 Référentiel ECA, p.585.

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?

Dans la continuité des apprentissages réalisés en maternelle, les élèves explorent l'environnement culturel. En observant et en procédant à des essais, ils/elles découvrent des éléments propres aux trois modes d'expression. En première année, l'enseignant(e) propose des repères culturels centrés sur l'environnement local et quotidien des élèves. L'exploitation de ces repères culturels n'exclut pas d'alimenter la curiosité des élèves en s'appuyant, par exemple, sur :

- les apports des élèves ;
- les programmations des opérateur(rice)s culturel(le)s ou tout autre dispositif subventionné ;
- les réalités locales (culturelles et artistiques) ;
- les évènements ;
- …

En 2e année primaire, le partage des perceptions, des émotions et des impressions liées à l'expérience artistique et culturelle occupe une place centrale.

Le travail entamé en P1 sur les modes d'expression se poursuit et s'enrichit tout comme le développement des capacités sensorielles et perceptives.

En matière culturelle, tout en restant dans l'environnement local, l'élève découvre des objets de cultures différentes.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

Il s'agit, comme pour chaque langage, d'en découvrir le vocabulaire et la grammaire pour pouvoir s'exprimer, communiquer grâce à celui-ci. L'emploi d'un vocabulaire précis lié à chacun des modes d'expression est essentiel pour permettre à l'élève l'acquisition progressive des notions. Il contribue au développement de la littératie propre à l'ECA ainsi qu'au développement du FLSco.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Le temps d'explicitation par l'élève est vecteur d'apprentissages. **La pratique réflexive** permet de **prendre conscience des enjeux, des démarches, des acquis** en répondant donc par la même occasion aux attendus du Référentiel ainsi qu'à la visée transversale « apprendre à apprendre ». Cette activité réflexive permet de **transformer une expérience sensible et spontanée en une expérience consciente**. Il s'agit d'observer, de comparer, de questionner pour favoriser le passage de l'expérience à la connaissance et de l'expérience sensible à l'expérience réflexive. Les objectifs visés sont d'**accompagner les élèves dans l'expression de leur intention, de leur pensée, de leurs réalisations et de réduire l'implicite en relevant les savoirs travaillés à travers chacune des productions**. Ce processus rationnel installe une distance critique entre la production et la perception. Il s'agit d'apprendre à prendre du recul par rapport à ce qui s'est fait, ce qui a été perçu.

Le **questionnement**, sous forme de dialogue pédagogique, peut prendre place à différents moments de la séquence en fonction de l'objectif de l'enseignant(e). Il peut naitre avant la séquence, faisant suite à l'étonnement des élèves, lors d'une rencontre avec une œuvre, un lieu, un(e) artiste. Ce questionnement constitue alors le fil rouge de la séquence d'apprentissage.

Il tente de répondre à l'interrogation soulevée qui est d'ordre technique, porte sur le sens de l'œuvre ou sur sa contextualisation culturelle. Il est aussi très utile pendant l'expérience pratique pour interroger la démarche et les difficultés dans leurs dimensions sensibles, techniques et symboliques. Ce questionnement fait aussi écho aux questions de la composante connaitre.

De nombreux enjeux cognitifs s'exercent durant cette phase : il s'agit d'amener les élèves à **élargir leurs conceptions**, à entendre celles des autres, à aiguiser leur curiosité, à s'accorder et à partager. Ces enjeux assurent l'ancrage des acquisitions disciplinaires, encouragent et valorisent les initiatives. Ils mettent à jour l'apport de chaque individu dans la construction des savoirs et d'une culture commune.

Des moments d'explicitation après la séquence constituent une phase d'**évaluation formative** de sa pratique. Évaluer via des temps d'explicitation doit **encourager une démarche par essais et erreurs** ainsi qu'un retour sur les productions pour les faire évoluer. Des grilles d'observation ou des grilles d'auto-observation peuvent soutenir cette visée évaluative de l'explicitation.

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

Garder des traces soulève de multiples questions.

- Des traces pour mémoriser ? Structurer ? Communiquer ?
- Des traces individuelles ou collectives ?
- Des traces de l'atelier, du résultat d'atelier ou de la démarche ?
- À quel moment du processus garder des traces ?
- Garder des traces pour donner à voir, pour rendre compte du processus, pour évaluer, pour partager ?
- À quel(s) moment(s) et avec qui partage-t-on les traces ?
- …

Les traces laissées constituent, à minima, **une structuration de l'apprentissage** et **une opportunité de pratique réflexive** via des moments d'explicitation. C'est aussi un moyen de structurer le parcours de l'élève tout au long de ses années d'étude. Il peut également s'agir d'organiser et de conserver la mémoire de l'éphémère (une improvisation corporelle, verbale, une performance…).

Donner à voir le travail de la classe, en grand groupe ou pas, et l'exposer peut nécessiter une organisation spatiale spécifique et des supports particuliers. **Toutes les recherches, collections et productions peuvent être valorisées sous différentes formes :** cahiers, classeurs, carnets, répertoires, portfolio, carnets créatifs, photographies, boites à trésors, vitrines, casiers, imagiers, diaporamas, installations de maquettes, enregistrements sonores... Dans cette optique, les technologies numériques peuvent offrir des supports utiles. Elles offriront d'ailleurs d'autres opportunités au niveau de la création de contenus (multimédias), de la communication et du partage de ces traces. Les facilités collaboratives proposées par certains outils numériques permettront des approches (co)créatives intéressantes.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S LES ÉLÈVES

La réintroduction de l'enseignement des arts à l'école est un levier pour faire cheminer l'élève et les équipes éducatives qui les accompagnent vers davantage d'autonomie, de travail collectif et de plaisir.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel d'éducation culturelle et artistique se trouvent en page 589.

À l'instar d'autres disciplines, l'éducation culturelle et artistique contribue à la maitrise progressive de ces visées. Celle-ci doit favoriser le développement d'une réflexion critique et citoyenne sur les héritages transmis par la culture. Elle contribue à la prise de conscience et au respect des différences. La méthode interrogative est favorisée pour éviter une approche verticale et magistrale des savoirs.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel d'éducation culturelle et artistique se trouvent en pages 597 à 599.

L'ECA est ainsi conçue pour favoriser les apprentissages et les pratiques pédagogiques comme lieux de concertation, de collaboration et de co-construction entre enseignant(e)s. C'est pourquoi les séquences sont construites à partir de thématiques polysémiques transversales qui pourront servir aux questionnements et à l'exploration dans d'autres disciplines.

Le corps : incarner un personnage par le mouvement et la posture

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
ECA51	• S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	• Identifier : - les actions motrices (par ex : tourner, tirer, pousser…) ; - les types de mouvements (long/court/ample/ arrondi/linéaire/discontinu/ saccadé…).
ECA55	• S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	• Identifier : - la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière) ; - le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…) ; - les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas).
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
ECA77	• SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	• Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements, dans une composition personnelle.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
ECA88	• C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	• Proposer une situation de jeu* simple.
ECA89	• C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	• S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 147 - 152).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence basée sur l'expression et la communication à travers le corps se déroule en interdisciplinarité avec le cours d'éducation physique et à la santé (habiletés motrices et expression). L'observation de marionnettes est un moyen de permettre la rencontre avec les mouvements du corps dans le domaine de l'expression française et corporelle.

Cette activité peut également être l'occasion d'une **ouverture culturelle** via l'observation de marionnettes d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'autrefois via, notamment, un spectacle de marionnettes, la visite d'un musée ou la rencontre d'une compagnie théâtrale.

ACTIVITÉ N° 1
RENCONTRER – CONNAITRE

L'intention de cette activité est de comprendre, au travers des mouvements effectués, la relation qui unit la marionnette et le/la marionnettiste.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire visionner des extraits vidéo présentant différents types de marionnettes ;
- ❍ faire observer les mouvements effectués par la marionnette et le/la marionnettiste ;
- ❍ faire décrire la relation entre la marionnette et le/la marionnettiste ;
- ❍ consigner les découvertes dans une trace collective.

- **Faire visionner une vidéo** illustrant la manipulation de marionnettes (voir tableau de ressources, ECA-LIEN1).
- Recueillir les observations spontanées des élèves.

Expliciter || Veiller à expliquer les enjeux d'apprentissage cachés derrière le côté ludique de la vidéo : observer les mouvements effectués par les marionnettes et les marionnettistes.

- **Proposer un second visionnage** de cette vidéo.

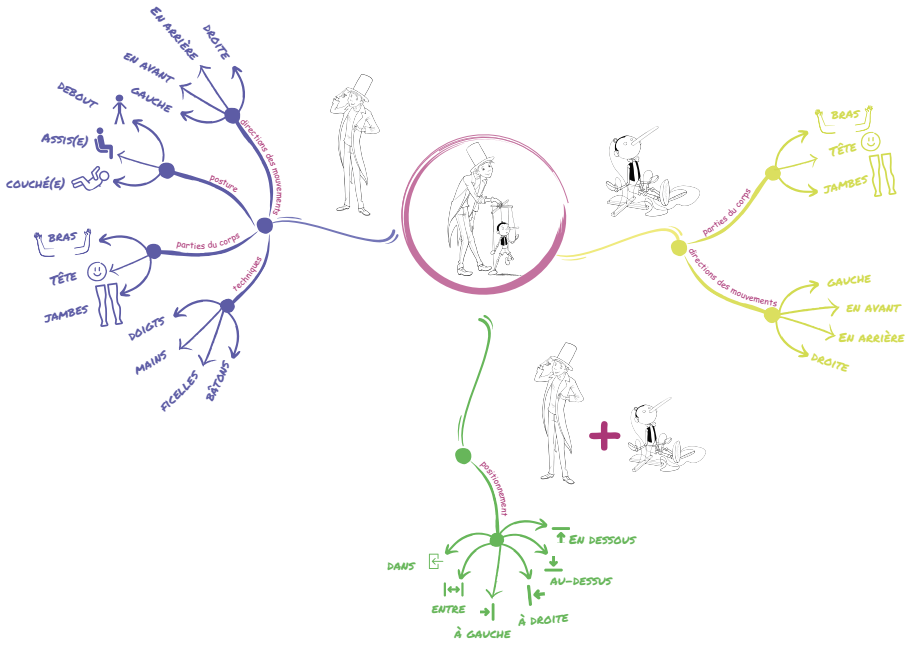
Point d'attention || Plusieurs modalités de visionnage sont possibles : s'arrêter fréquemment pour permettre à chaque élève de consigner ce qu'il/elle vient d'observer ou regarder une première fois la vidéo puis une seconde fois en attirant l'attention des élèves sur le lien qui existe entre les mouvements de la marionnette et du/de la marionnettiste afin de leur permettre de relever un maximum d'indices, par exemple.

- **Attribuer un critère d'observation par dyade** :
  - la/les technique(s) employée(s) pour manipuler la marionnette (avec le bout des doigts, avec la main, une ficelle, avec un bâton…) ;
  - les parties du corps en mouvement ;
  - les postures (debout, couché, assis…) ;
  - les directions des déplacements ;
  - le positionnement de la marionnette par rapport au/à la marionnettiste.
- Inviter les dyades à **consigner les observations** dans le cahier de recherches.
- Collectivement, recueillir les propositions des dyades.
- **Proposer aux élèves un ou des extrait(s) vidéo** présentant d'autres types de marionnettes et techniques employées (voir tableau de ressources, ECA-LIEN2).
- **Faire compléter les observations selon le critère d'observation** attribué précédemment à chaque dyade.
- **Faire confronter les propositions par dyade** et insister sur la nécessité de les expliquer.
- **Faire émerger les savoirs mis en jeu** et la relation entre la marionnette et le/la marionnettiste.

Consigne || « Comment les marionnettes bougent-elles ? Quels mouvements effectuent-elles ? Quels mouvements réalise le/la marionnettiste et comment la marionnette réagit-elle ? Comment le/la marionnettiste est-il/elle positionné(e) par rapport à la marionnette ? Quelle partie du corps le/la marionnettiste fait-il/elle bouger ? »

Trace || Construire une trace collective intermédiaire sur base des propositions des élèves.

Exemple



ACTIVITÉ N° 2
PRATIQUER : ATELIERS DANSE

L'intention de cette activité est d'amener les élèves à réaliser différents mouvements avec le corps en étant dirigés « comme une marionnette ».
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire réaliser une série de mouvements (avec ou sans déplacements) en jouant le rôle de la marionnette, ensuite celui du/de la marionnettiste ;
- ❍ faire verbaliser les différentes postures adoptées, les déplacements effectués, les interactions entre la marionnette et le/la marionnettiste ;
- ❍ faire jouer les élèves en variant les paramètres (les actions, les directions, l'espace, le temps) ;
- ❍ faire inventer un court scénario qui combine l'utilisation des différentes actions et différents mouvements, gestes et déplacements.

Points d'attention ||

- En préalable à ces ateliers, proposer aux élèves un « échauffement » afin de leur permettre de prendre conscience des différentes parties du corps (ex. bouger la tête, l'épaule, la main… ; effectuer des déplacements en variant la vitesse, la position du corps… ; réaliser des étirements…).
- Veiller à prendre des photos tout au long des ateliers pour illustrer les traces collectives.

JOUER À LA MARIONNETTE ET AU/À LA MARIONNETTISTE SANS DÉPLACEMENTS

- Délimiter un espace dégagé (la salle d'éducation physique par exemple).
- Répartir les élèves en deux groupes.
- Accrocher un fil/un ruban à chacun des poignets des élèves du premier groupe. Les élèves de ce groupe seront « marionnettes » et seront guidé(e)s pour effectuer leurs mouvements. Les élèves du deuxième groupe seront « marionnettistes » et guideront les mouvements à effectuer.
- **Expliquer aux marionnettistes qu'ils/elles vont improviser une série de mouvements avec ces liens.**

Consigne || « Les élèves qui jouent les marionnettistes vont manipuler leur marionnette grâce à des fils/des rubans. Ceux/celles qui jouent les marionnettes sont assis(es) au sol ou sur une chaise, de façon à avoir le dos devant les marionnettistes.. Ils/elles doivent se laisser guider par les mouvements du/de la marionnettiste et lui faire confiance. »

Point d'attention || Pour éviter à l'élève « marionnette » d'anticiper les gestes de l'élève « marionnettiste », il est possible de l'inviter à garder les yeux fermés.

- Stopper l'activité régulièrement et **faire verbaliser les mouvements** par les élèves. Inviter les élèves à identifier la direction des mouvements effectués par «la marionnette» et le/la «marionnettiste » et l'impact que cela a sur chacun(e) d'eux/elles. **Accompagner la verbalisation par des gestes**.

Consigne || « Quelles postures avez-vous prises ? Quels mouvements avez-vous réalisés ? Comment réagissent les corps (marionnette et marionnettiste) l'un par rapport à l'autre ? »

Expliciter || Lors de ces temps d'arrêt, l'enseignant(e) peut inciter les élèves à effectuer des gestes plus ou moins amples, à varier la position (devant, derrière, face à face…) et la hauteur (assis, debout, sur un banc…) du/de la marionnettiste par rapport à la marionnette.

Différencier || Inviter les élèves marionnettistes en difficulté à imiter les gestes d'un(e) autre élève.

- **Inverser les rôles** au sein des dyades.
- Répéter le processus en :
  - modifiant la position de « la marionnette » (couchée ou à genoux) ;
  - accrochant un fil ou un ruban à chacune de ses chevilles.
- **Comparer les postures adoptées, les déplacements effectués et les impressions. Faire verbaliser ce qui a été vécu durant l'atelier**.

RÉPÉTER LE JEU PRÉCÉDENT AVEC DÉPLACEMENTS

Consigne || « Les élèves qui jouent les marionnettistes vont manipuler leur marionnette grâce à des fils/des rubans. Ceux/celles qui jouent les marionnettes sont debout. Ils/elles doivent se laisser guider par les mouvements et les déplacements du/de la marionnettiste et lui faire confiance. »

- Stopper l'activité régulièrement et **faire verbaliser les mouvements** par les élèves. **Accompagner la verbalisation par des gestes**.

Consigne || « Quelles postures avez-vous prises ? Quels mouvements avez-vous réalisés ? Quels déplacements avez-vous effectués ? Comment réagissent les corps (marionnette et marionnettiste) l'un par rapport à l'autre ? »

- **Proposer de nouveaux exercices en variant les paramètres** :
  - le temps (réaliser des mouvements lents, provoquer des arrêts, des accélérations...) ;
  - les actions (tirer, tourner…) ;
  - les directions (se déplacer à gauche, à droite, en avant, en arrière…) ;
  - les positions (effectuer des mouvements assis, debout, couché…).

Différencier || Inviter les élèves en difficulté à imiter les gestes et/ou déplacements d'un(e) autre élève.

- **Inverser les rôles.**
- **Faire verbaliser ce qui a été vécu durant l'atelier.**

Consigne || **«** Quelles difficultés avez-vous rencontrées par rapport à l'atelier précédent ? »

- Inviter les dyades à **inventer un bref scénario** qui combine des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements et à le mettre en œuvre.

ACTIVITÉ N° 3
RENCONTRER – CONNAITRE

L'intention de cette activité est d'observer des postures et des marches créatives pour nourrir l'imaginaire.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire évoquer l'activité précédente ;
- ❍ faire visionner des extraits vidéo illustrant des postures et des marches créatives ;
- ❍ faire observer les mouvements du corps et les déplacements effectués par le personnage ;
- ❍ faire émerger les savoirs liés au travail du corps et à la mise en espace ;
- ❍ consigner les découvertes dans une trace collective.

- **Faire évoquer l'activité précédente.**
- **Faire visionner un extrait vidéo** illustrant des postures et des marches créatives (voir tableau de ressources, ECA-LIEN3 et ECA-LIEN4).

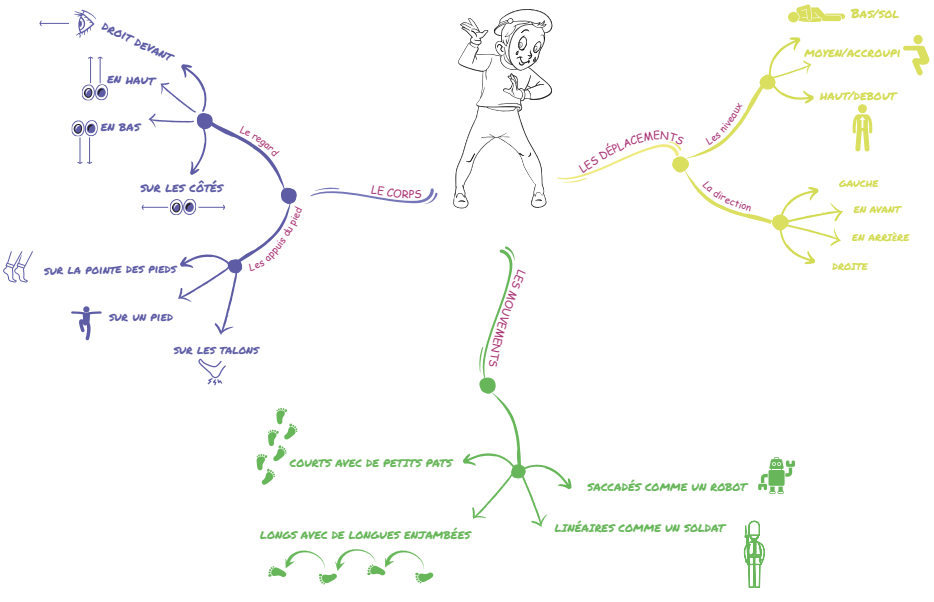
Expliciter || Veiller à expliquer les enjeux d'apprentissage cachés derrière le côté ludique de la vidéo : **observer les mouvements et les déplacements effectués par le personnage**.

- **Proposer un second visionnage** de la vidéo.
- **Attribuer, par dyade, un critère d'observation** relatif…
  - à l'expression corporelle :
    - le regard (droit devant, en haut, en bas, sur les côtés, derrière) ;
    - les appuis du pied (sur la pointe des pieds, sur les talons, sur un pied…).
  - aux déplacements :
    - la direction (en avant, en arrière, à gauche, à droite) ;
    - les niveaux (bas/couché, moyen/accroupi, haut/debout) ;
    - les mouvements (longs avec de longues enjambées, courts avec de petits pas, linéaires comme un soldat, saccadés comme un robot…) ;
    - les gestes (amples, lents, rapides…).
- Demander aux élèves de **consigner les observations** dans le cahier de recherches.
- **Faire confronter les propositions en dyades** et insister sur la nécessité de les expliquer.
- **Faire émerger les savoirs liés au travail du corps et aux déplacements**.

Consigne || « Dans quelle direction le personnage regarde-t-il ? Quels sont les gestes caractéristiques ? Quelles parties du corps utilise-t-il ? Dans quelle(s) direction(s) se déplace-t-il ? Comment le personnage utilise-t-il l'espace ? »

Trace || Consigner les découvertes dans une nouvelle trace.

Exemple



ACTIVITÉ N° 4
PRATIQUER : ATELIERS THÉÂTRAUX

L'intention de cette activité est d'amener les élèves à réaliser différents mouvements pour incarner un personnage en adoptant des postures variées.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire réaliser une série de mouvements en jouant le rôle de la marionnette puis celui du/de la marionnettiste à l'aide de fils invisibles ;
- ❍ faire varier les différentes postures adoptées, les déplacements effectués, la longueur du fil imaginé ;
- ❍ faire imaginer et jouer un personnage ;
- ❍ faire verbaliser le rôle du fil invisible sur les différentes postures adoptées, les mouvements et déplacements effectués ;
- ❍ conserver une trace collective des ateliers vécus.

Point d'attention || Veiller à prendre des photos tout au long des ateliers pour illustrer les traces collectives.

ATELIER 1

- **Faire évoquer l'activité précédente** à partir de la trace de l'activité n°3.
- Délimiter un espace dégagé.
- **Former des dyades** avec un(e) élève A, marionnette et un(e) élève B, marionnettiste.

Consigne || « Au signal, l'élève B manipule son/sa partenaire (l'élève A) à l'aide de fils invisibles pour tester différentes postures, différents mouvements et déplacements. »

- **Varier les modalités de l'exercice** : la longueur du fil invisible, la position du/de la marionnettiste par rapport à « la marionnette », les postures…
- **Inverser les rôles**.

ATELIER 2

- **Faire évoquer l'extrait visionné à l'activité n°3.**
- Inviter les élèves à **imaginer individuellement un personnage et à le mettre en mouvement**.
- Inviter les élèves à **solliciter différents paramètres** relatifs …
  - à l'expression corporelle :
    - le regard (droit devant, en haut, en bas, sur les côtés, derrière) ;
    - les appuis du pied (sur la pointe des pieds, sur les talons, sur un pied…).
  - aux déplacements :
    - la direction (en avant, en arrière, à gauche, à droite) ;
    - les niveaux (bas/couché, moyen/accroupi, haut/debout) ;
    - les mouvements (longs avec de longues enjambées, courts avec de petits pas, linéaires comme un soldat, saccadés comme un robot…) ;
    - les gestes (amples, lents, rapides...).

Point d'attention || Inviter les élèves à solliciter toutes les parties du corps : grands et petits segments (bras, jambes, doigts, tronc…), les articulations (épaules, coudes, poignets, genoux, chevilles), les parties insolites (nez, oreilles, fesses…).

- **Faire verbaliser le rôle de ce fil invisible sur les mouvements, les déplacements et les postures des élèves**.

Consigne || « Quelles parties de ton corps as-tu utilisées ? Quels sont les gestes caractéristiques de ton personnage ? Quels mouvements as-tu privilégiés ? »

Trace || Des photos prises tout au long des ateliers permettent de compléter les traces collectives.

Le corps : accompagner corporellement des chansons

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
ECA48	• S2 : Temps/Rythme*.	• Identifier le rythme* des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/ brusque/rapide/arrêt/ accélération).
ECA56	• S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	• Distinguer un couplet d'un refrain.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
ECA65	• Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.	• Exprimer des actions en variant les mouvements, leur rythme*, leur direction, leur niveau…
ECA81	• SF4 : Partager une réalisation.	• Interpréter collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire.
	Contenu I Compétence	**Attendu**
ECA90	• C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	• Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 147 - 152).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence, qui fait appel à la notion de pulsation (attendu de P1), offre l'occasion d'exercer un attendu de la discipline Éveil aux langues (balise SF2) : reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations).

ACTIVITÉ N° 1
PRATIQUER : EXERCICES MUSICAUX

L'intention de cette activité est de pratiquer des exercices musicaux basés sur le rythme.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ réactiver la notion de pulsation abordée en P1 ;
- ❍ exercer la notion de rythme par le biais de la voix ;
- ❍ exercer la notion de rythme par le biais de percussions corporelles ;
- ❍ exercer la notion de rythme par le biais d'instruments de percussion.

Points d'attention ‖

- L'objectif de ces exercices est d'utiliser différentes parties du corps pour accompagner le rythme de chansons ou de morceaux musicaux.
- Le métronome est une aide pour soutenir la régularité de la pulsation sur laquelle s'appuie le rythme, il peut venir en soutien des différents exercices proposés (on trouve aisément des métronomes gratuits en ligne).
- Avant la réalisation des exercices, proposer un « échauffement » afin de permettre aux élèves de s'engager dans la tâche tout en prenant conscience des différentes parties de leur corps et de leurs impacts sur la production sonore.

Exemples

- Inspirer et expirer en gonflant et dégonflant le ventre.
- Jouer avec le son et le souffle (imiter une abeille « bzzz », imiter un serpent « sssss », dire « chut » plusieurs fois…).
- Prononcer des phrases de façons différentes (en exagérant l'articulation, en parlant plus fort/plus bas…).
- Chanter la bouche ouverte puis la bouche fermée.
- Se frotter les mains.
- Tapoter tout le corps progressivement jusqu'aux pieds.
- Se masser le visage.
- …

RÉACTIVER LA NOTION DE PULSATION ABORDÉE EN P1

- Demander aux élèves de :
  - **frapper avec les mains** 8x sur la tête, 8x sur les épaules, 8x sur les cuisses, 8x sur les épaules et 8x sur les cuisses puis 8x avec les pieds, le tout sur une pulsation déterminée ;
  - **répéter l'ensemble de la série** ci-dessus en frappant 4x, puis 2x, puis 1x en marquant un temps d'arrêt entre chaque série ;
  - **terminer par 0** et l'associer au **retour au calme**.
- **Faire reproduire tout ou une partie de l'enchainement** en variant le tempo (vitesse de la pulsation).
- Demander aux élèves de **recommencer en ajoutant des nuances** : doux sur la tête, normalement sur les épaules, fort sur les cuisses, très fort avec les pieds.

Expliciter || Afin d'éviter toute confusion entre pulsation et rythme, faire verbaliser les élèves à propos de ce qu'ils/elles viennent de faire : frapper de manière régulière lors de chaque série, c'est-à-dire marquer la pulsation. La pulsation est le battement régulier comme le tic-tac d'une horloge. Le rythme est une indication de durée qui peut être courte (rapide) ou longue (lente).

TRAVAILLER LE RYTHME AVEC LA VOIX

- **Proposer un rythme avec la voix** aux élèves. Par exemple, une courte séquence rythmique tirée d'une chanson populaire comme « La mère Michel » ou « Pirouette cacahuète », avec des syllabes telles que « lalala, mimimi, poupoupou... ».

Point d'attention || Les syllabes oralisées produisent des sons.

- Inviter les élèves à **reproduire ce rythme**.
- Faire constater que les sons sont parfois plus rapides et parfois plus lents.
- **Faire verbaliser qu'il s'agit du rythme de la chanson**.
- Demander aux élèves d'**inventer un rythme avec un son de leur choix**.

TRAVAILLER LE RYTHME AVEC DES PERCUSSIONS CORPORELLES

Point d'attention || Plusieurs chansons permettent d'apprendre progressivement à réaliser des percussions corporelles. L'exemple choisi ici est « Main, pied, cuisse » d' « Ici Baba » (voir tableau de ressources, ECA-LIEN5).

- **Faire visionner** l'extrait vidéo.
- **Faire reproduire différents rythmes**.

Expliciter || Il est important de faire verbaliser chaque exercice par quelques élèves grâce à des questions : « Pourrait-on faire du son avec d'autres parties du corps ? Est-ce qu'on frappe toujours à la même vitesse ? Qu'est-ce qui est difficile dans cet exercice ?... ». Veiller à ce que l'ensemble des élèves soient sollicité(e) s au terme des échanges.

- Placer les élèves en groupes.
- Inviter les élèves à **inventer une séquence rythmée en tapant sur/avec les trois parties du corps citées** dans cette chanson (main, pied, cuisse).
- Proposer à chaque groupe de **présenter sa création afin que les autres groupes la reproduisent**.

TRAVAILLER LE RYTHME AVEC DES INSTRUMENTS DE PERCUSSION

Point d'attention || Plusieurs instruments de percussion peuvent être utilisés pour travailler le rythme : claves, tambourins, maracas, triangles, xylophones… Il est possible de faire utiliser simultanément différents instruments de percussion aux élèves ou d'utiliser un autre matériel tel qu'une latte, un crayon...

- **Produire un rythme avec un instrument à percussion**.
- **Le faire imiter** par les élèves.
- **Demander à un(e) élève de produire un rythme** et le faire répéter par les autres.
- **Faire procéder à des variations** : accélérer ou ralentir un rythme donné…

ACTIVITÉ N° 2
RENCONTRER-CONNAITRE

L'intention de cette activité est de distinguer refrain et couplet.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ repérer le refrain dans une chanson de manière individuelle ;
- ❍ proposer le repérage dans plusieurs chansons ;
- ❍ déterminer les caractéristiques du refrain et du couplet ;
- ❍ consigner les caractéristiques dans une trace collective.

Point d'attention || De nombreuses chansons peuvent convenir pour réaliser cette activité.

Exemples tirés du référentiel

- Chants traditionnels (par ex : « Ah vous dirais-je maman », « J'ai du bon tabac », « Au clair de la lune »…).
- Chants à danse (par ex : « La p'tite hirondelle », « Face à face » de Y. Berger…).
- Chansons/spectacles « Jeune public »* (voir sélection « Chansons à l'école »).
- Chansons pour rythmer la journée (par ex : « Pour se mettre en rang », Gibus).
- Répertoire musical lié au quotidien des élèves.
- …

Expliciter || Veiller à expliquer les enjeux d'apprentissage cachés derrière le côté ludique de l'activité : **écouter une chanson en essayant de repérer le refrain**.

Consigne || « Qu'est-ce qu'un refrain ? Connaissez-vous ce mot ? »

- **Expliquer le terme « refrain » si celui-ci n'est pas connu**. Le refrain est composé de paroles qui se répètent au sein d'une chanson.
- **Faire écouter la chanson** une première fois.
- **Inviter chaque élève à écrire ou dessiner le refrain.**
- **Faire écouter la chanson une seconde fois.**
- **Confronter les propositions** en dyades.
- **Prendre note des propositions** des élèves. Insister sur la nécessité de verbaliser les propositions.
- **Répéter le processus** avec diverses chansons.
- Procéder de la même manière pour **découvrir le mot « couplet »**. Un couplet raconte l'histoire en plusieurs parties (1re couplet, 2e couplet…), chacune d'elles étant séparées par le refrain.

Trace || Construire une trace collective sur base des observations.

Exemple

Dans un couplet,
on a des paroles différentes.
L'ensemble des couplets
forment l'histoire de la chanson.

Dans un refrain,
on a toujours les mêmes paroles.
Le refrain est repris plusieurs fois
dans une chanson, entre les couplets.

ACTIVITÉ N° 3
PRATIQUER

L'intention de cette activité est d'associer un geste rythmé à un refrain.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer la distinction refrain/couplet sur base de la trace collective ;
- ❍ faire imaginer, en groupes, une séquence de percussion rythmique sur un refrain déterminé ;
- ❍ faire présenter la réalisation ;
- ❍ évaluer de manière formative la maitrise des élèves à propos des notions de pulsation, refrain/couplet, rythme, percussions corporelles.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.
- Placer les élèves en groupes.
- Demander à chaque groupe d'**associer un geste rythmique** (percussion corporelle) **à chaque phrase d'un refrain** identifié lors de l'activité n°2.
- Proposer aux groupes de **présenter leur enchainement de gestes**.
- **Faire verbaliser les élèves** à propos de leur création.

Consigne || « Quelles parties de ton corps as-tu utilisées ? Quels mouvements as-tu utilisés pour accompagner la chanson ? Était-ce facile/difficile de chanter et reproduire des gestes ensemble ? »

- **Répéter ce type d'activité** sur diverses chansons.

Évaluation || Après la réalisation de plusieurs activités de ce type, l'enseignant(e) peut procéder à une évaluation formative via l'utilisation d'une grille d'observation.

Notions de pulsation, refrain/couplet, rythme, percussions corporelles
Marquer la pulsation dans une chanson.
Faire la différence entre le refrain et le couplet.
Reproduire les percussions corporelles en rythme.

Le corps : réaliser une œuvre commune composée d'œuvres individuelles

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
ECA54	• S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	• Repérer des gestes transformateurs dans des productions plastiques (voir P1).
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
ECA79	• SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	• Mettre en relation des couleurs, des rythmes* formels et des matières pour créer une composition individuelle.
ECA82	• SF4 : Partager une réalisation.	• Présenter collectivement un ensemble de réalisations plastiques.
	Contenu I Compétence	**Attendu**
ECA91	• C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	• Imaginer et réaliser une production plastique* individuelle ou collective à partir de techniques et de gestes simples.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 147 - 152).

ACTIVITÉ N° 1
RENCONTRER – CONNAITRE

L'intention de cette activité est de confronter les élèves à la découverte d'une œuvre pour en dégager les éléments principaux.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire décrire individuellement l'œuvre affichée ;
- ❍ faire comparer les observations en petits groupes ;
- ❍ statuer sur différents éléments qui composent l'œuvre.

- Afficher une/des œuvre(s) de composition telle(s) que présentée(s) ci-dessous. **Recueillir les réactions spontanées** des élèves.

Consigne || « Aimez-vous ce tableau ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous étonne ? »

Exemples



L'Homme et les animaux sous forme d'éléphant, animal composite, Walters manuscrits W 670, fol.13b, conservé au Walters Art Museum



Elephant : Persian painting from around 1600. (Courtesy of the Aga Khan Trust for Culture, Geneva.)

- Demander aux élèves de **décrire l'œuvre choisie** et les inviter à répondre individuellement dans leur cahier de recherches.

Consigne || « Que voyez-vous ? Que représente l'œuvre ? Quels sont tous les éléments qui la composent ? Qu'a voulu faire le peintre selon vous ? »

- Former des petits groupes.
- Inviter chaque groupe à **comparer leurs observations**. Insister sur la nécessité de les expliquer.
- **Recueillir les observations et les interprétations** des groupes.
- **Faire valider les propositions avec le titre de l'œuvre**.
- **Statuer sur les éléments suivants :**
  - la silhouette générale de l'œuvre (éléphant) ;
  - la silhouette générale remplie d'autres animaux.

ACTIVITÉ N° 2
PRATIQUER

L'intention de cette activité est de réaliser une silhouette, base de la future œuvre collective.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire choisir un élément représentatif du groupe classe ;
- ❍ statuer sur la taille de la silhouette ;
- ❍ réaliser la silhouette de l'élément choisi sur un support de grande taille.

- **Faire évoquer l'activité précédente.**
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **réaliser une œuvre collective respectant la même logique**. Ce travail est réalisé en deux temps :
  - dessiner une silhouette collective ;
  - la compléter par des compositions individuelles (activité n°4).

Expliciter || Veiller à faire remarquer que le côté fantastique de l'œuvre n'est pas l'enjeu principal de l'apprentissage, mais que celui-ci est bien la réalisation d'une œuvre composite.

FLSco || S'assurer de la compréhension des mots « œuvre », « silhouette » et « fantastique ».

- Répartir les élèves en petits groupes.
- Les inviter à **échanger sur ce qui pourrait représenter leur groupe classe** (gâteau, fruit, animal…).
- **Recueillir les propositions**. Faire verbaliser les élèves à leur propos.
- **Procéder à un vote**.
- Inviter les élèves **à discuter de la taille de la silhouette** de l'élément choisi.

Point d'attention || Afin de les impliquer dans la construction de l'œuvre collective, il est nécessaire d'amener les élèves à réfléchir à la taille de la silhouette que l'enseignant(e) tracera, sachant qu'elle doit être complétée avec les œuvres individuelles réalisées lors de l'activité n°4. Plus la silhouette sera grande, plus la taille des œuvres personnelles des élèves devra être de grand format et inversement. Si la silhouette n'est pas entièrement complétée, inviter les élèves à finaliser l'œuvre collective en comblant les blancs de peinture ou de matériaux divers.

- **Tracer la silhouette collective** sur un support de grande taille.

ACTIVITÉ N° 3
RENCONTRER - CONNAITRE

L'intention de cette activité est de confronter les élèves à différentes œuvres et de déterminer la technique utilisée.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ expliquer l'objectif de l'activité ;
- ❍ faire décrire individuellement les œuvres affichées ;
- ❍ faire expliciter la technique utilisée par l'artiste.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **travailler sur des représentations de certaines parties du corps** en observant des peintures.

Point d'attention || Plusieurs œuvres pourraient convenir pour réaliser cette activité. Les exemples choisis ici sont deux tableaux d'Arcimboldo : « Allégorie de l'air » et « L'hiver ».



Allégorie de l'air – Arcimboldo (1566)



L'hiver – Arcimboldo (1563)

- **Afficher les œuvres** et inviter les élèves à **s'exprimer sur celles-ci**.

Consigne || « Que voyez-vous ? Aimez-vous ces tableaux ? Pourquoi ? Qu'a voulu exprimer le peintre selon vous ? »

Trace || Distribuer à chaque élève une grille d'analyse et un exemplaire des œuvres sélectionnées.

	Œuvre n°1	Œuvre n°2
Titre du tableau		
Parties du corps représentées		
Éléments utilisés pour représenter les différentes parties du corps		
Formes utilisées		
Couleurs utilisées		

- Inviter les élèves à **compléter la grille individuellement**.

Expliciter || Veiller à ce que chaque élève puisse percevoir les détails de l'œuvre en se détachant de l'émotion suscitée.

- Former des dyades.
- **Inviter les élèves à comparer leurs observations**. Insister sur la nécessité de verbaliser les choix.
- **Procéder à une mise en commun**.

Consigne || « Quelle(s) technique(s) le peintre a-t-il utilisée(s) ? Quels liens avez-vous faits entre les titres des tableaux et les éléments représentés au sein de ceux-ci ? »

- **Faire expliciter** aux élèves **que l'artiste a peint des visages composés d'objets détournés**.
- **Reproduire l'activité** à partir d'autres tableaux de cet artiste ou d'autres artistes qui utilisent la même technique.

ACTIVITÉ N° 4
PRATIQUER

L'intention de cette activité est de réaliser une composition personnelle puis, collective sur base des œuvres analysées et en faisant appel à la créativité.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire dessiner individuellement la silhouette d'un animal au choix ;
- ❍ faire remplir la silhouette ;
- ❍ faire présenter les réalisations et la/les technique(s) utilisée(s) ;
- ❍ faire placer chaque composition individuelle sur la silhouette collective ;
- ❍ faire observer le résultat et faire justifier l'emplacement choisi.

- **Faire évoquer l'activité précédente**.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **créer leur composition personnelle sur base d'un animal au choix**.
- Inviter chaque élève à **choisir un animal qui le/la représente et à en dessiner la silhouette**.

Point d'attention || Pour ouvrir l'imaginaire des élèves et développer la créativité, leur montrer des œuvres telles que « Minotaure » de Picasso ou « Homme-Coq au-dessus de Vitebsk» de Chagall.

Différencier || Pour les élèves en difficulté, l'enseignant(e) peut mettre à disposition différentes œuvres représentant des animaux ou distribuer des gabarits d'animaux.

- Inviter les élèves à **remplir leur silhouette individuelle avec différents matériaux** : éléments naturels (feuilles, brindilles, plumes…), papiers déchirés, photos découpées…

Expliciter || Veiller à expliquer les enjeux d'apprentissage cachés derrière le côté fantastique de l'œuvre : **repérer les gestes transformateurs (coller, plier, couper, déchirer, assembler…)**.

- Proposer à chaque élève de **présenter sa réalisation en expliquant la/les technique(s) choisie(s)**.

Trace ||

Exemples





Point d'attention || Dans une séquence ultérieure, le travail d'éléments de la nature au sein du milieu naturel pourrait faire l'objet d'une ouverture culturelle au Land art.

- **Guider les échanges** : « Pourquoi as-tu choisi cet animal ? Pourquoi as-tu choisi ces formes, ces couleurs et ces textures pour remplir la silhouette ? ».
- **Rappeler l'objectif de la séquence** : réaliser une œuvre **collective** au sein de laquelle chaque production individuelle trouvera sa place et complètera celle des autres.
- Inviter chaque élève à **venir placer sa réalisation à l'emplacement de son choix** au sein de la silhouette tracée à l'activité n°2.
- **Faire justifier** l'emplacement choisi.

Consigne || « Pourquoi as-tu choisi cet emplacement ? »

Différencier || Ce moment est potentiellement différenciateur pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Veiller à guider la justification par des suggestions telles que la forme, la couleur, la taille…

- **Faire observer l'œuvre collective et recueillir les observations par le questionnement**.
  - Le positionnement des dessins permet-il d'observer la silhouette ?
  - Changeriez-vous l'emplacement de certains animaux dans la silhouette ?
  - Si oui, quels animaux et pourquoi ?

Expliciter || Expliquer aux élèves qu'en ayant dessiné une silhouette commune remplie de compositions individuelles, ils/elles ont réalisé une œuvre composite et faire le parallèle avec l'œuvre de l'activité n°1.

Point d'attention || Il est possible d'utiliser l'œuvre commune réalisée pour raconter une histoire sous la forme d'une capsule vidéo, d'un enregistrement sonore, de l'écriture d'un texte…

ÉVEIL AUX LANGUES

Clé de lecture 171
Repères méthodologiques disciplinaires 173
Séquences didactiques 177
- Exploiter des activités ritualisées pour rencontrer différentes façons de saluer 177
- Observer des écrits de la vie quotidienne 183
- Comparer des marques du pluriel 188



ÉVEIL AUX LANGUES | CLÉ DE LECTURE

ENJEUX ESSENTIELS	OBJECTIFS	DES CONTENUS IDENTIQUES DE M1 À P2 (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES) DÉCLINÉS SELON 3 AXES	DES BALISES DE PROGRESSION SPIRALAIRES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. **Contribuer à une meilleure intégration de chaque élève au sein du groupe-classe.** **Développer la prise de conscience phonologique et la sensibilité auditive chez les élèves.** **Renforcer l'intérêt pour les langues en développant des savoirs et des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.**	Donner aux élèves la possibilité de développer, d'une part, des représentations et attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle et, d'autre part, des aptitudes d'ordre linguistique et communicatif. **Via une approche transversale à travers les différentes disciplines déjà existantes**	**Axe 1.** **Conscience phonologique** **Axe 2.** **Société multilingue et multiculturelle** **Axe 3.** **Langue comme outil de communication**	1 savoir important /1 nécessaire 3 nécessaires 1 compétence nécessaire 5 savoirs nécessaires 1 savoir-faire important/5 nécessaires 2 compétences nécessaires 3 savoirs utiles/1 important/1 nécessaire 1 savoir-faire utile/2 importants/3 nécessaires 2 compétences importantes/1 nécessaire	**Des contenus à articuler et à travailler de manière à :** • favoriser un enseignement spiralaire dans une logique transversale ; • garantir une continuité avec le futur cours de langue moderne ; • installer une démarche basée sur l'observation (par l'ouïe, le regard), la comparaison et la synthèse ; • favoriser une démarche didactique suscitant la curiosité des élèves (les inciter à se comporter comme des « détectives linguistes ») ; • prendre appui sur les connaissances langagières existantes des élèves et les entrainer à puiser dans leurs « déjà là » au travers des situations didactiques insérées dans le quotidien scolaire ; • tirer parti de la force de la comparaison et de l'analyse, notamment entre la langue de scolarisation, les langues apprises à l'école et les ressources langagières extrascolaires des élèves ; • mettre en œuvre des activités impliquant à la fois une variété de langues de différents statuts (langue(s) de l'école, du voisin, européennes, des migrants, régionales…).
PP. 625-626	P. 627	PP. 641-643	PP. 640-643	PP. 625-640

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DE L'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE » ?

On entend par éveil aux langues **la découverte active de la diversité linguistique et des phénomènes langagiers**. La pratique de l'éveil aux langues concerne tou(te)s les élèves, qu'ils/elles pratiquent ou non d'autres langues que celle de scolarisation. L'objectif est de renforcer l'apprentissage des langues en cohérence avec des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Concrètement, il s'agit de **réfléchir sur les langues**, leurs similitudes, leurs différences afin d'acquérir une culture langagière et développer des attitudes positives dans son rapport aux langues. L'éveil aux langues n'est donc pas l'apprentissage d'une ou plusieurs langues ni une forme d'apprentissage précoce d'une langue. C'est **un travail de comparaison, d'écoute, de reproduction, de répétitions** sur un panel diversifié de langues, y compris concernant celles qui ne sont traditionnellement pas enseignées en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les activités d'éveil aux langues consistent à amener les élèves à **observer un grand nombre de langues et à en comparer leur fonctionnement**. Elles visent à sensibiliser et à prendre conscience des phénomènes langagiers et impliquent :

- le développement d'attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences) ;
- le renforcement de l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter leur apprentissage ;
- le développement de savoirs par rapport aux langues.

L'éveil aux langues prend la forme de contacts répétés avec une diversité de langues, durant des temps courts et variés, en chantant, dansant, cherchant, comparant… Ces activités visent à développer les compétences orales des élèves, que ce soit sur le plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation). Progressivement, les capacités d'écoute et d'attention sont également développées.

L'éveil aux langues vise à rendre familières les caractéristiques des sons issus d'autres langues que la sienne. Dès le plus jeune âge, l'écoute et la prononciation des mots dans une langue étrangère favorisent la comparaison des sonorités de cette langue avec le français. La mise en œuvre d'activités ludiques et réflexives, privilégiant l'écoute et la reproduction de modèles, peut être bénéfique à plus d'un titre :

- l'incitation à porter une attention particulière aux sonorités d'une langue qui n'est pas habituellement développée chez l'élève favorise une écoute attentive par laquelle il/elle apprend à distinguer les différents phonèmes de la langue ;
- l'éducation de l'oreille est renforcée par l'écoute d'une multiplicité de sonorités issues de différentes langues et de différents paysages sonores, la perception des sons est affinée, l'oreille est exercée à des sons non familiers ;
- les capacités articulatoires des jeunes enfants (qui ne sont pas encore réduites par le filtre sonore de la langue maternelle) s'exercent via les répétitions des sons, mots, phrases ;

- prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entrainer les élèves à utiliser des indices sonores pour déduire le sens du message et à travailler l'intonation ;
- dans certaines langues étrangères, les syllabes peuvent avoir des durées différentes (contrairement au français). Certains sons peuvent être adoucis, raccourcis ou assourdis, ce qui permet de travailler l'accentuation ;
- à travers les répétitions, l'élève apprend à reproduire le rythme de la langue.

LA DÉMARCHE D'ÉVEIL AUX LANGUES

De multiples occasions se présentent, en classe ou hors de la classe, pour stimuler la curiosité et l'intérêt des élèves et les amener à se comporter en « **détectives-linguistes** ». Ces activités permettent aux élèves de tester leurs hypothèses, confronter leurs représentations et créent un espace où ils/elles peuvent s'exprimer sur le plurilinguisme de la classe, de leur environnement familial, du monde qui les entoure.

La démarche en éveil aux langues s'articule autour de plusieurs étapes :

LA MISE EN SITUATION

Cette étape vise à susciter la curiosité et l'intérêt. Il s'agit ici de donner du sens à l'activité en l'insérant dans la vie quotidienne de la classe, en s'appuyant sur les **déjà-là** et en faisant émerger **un questionnement, une recherche, un défi à résoudre**.

LA SITUATION-RECHERCHE

La recherche est au cœur de l'activité. Les élèves, seul(e)s ou en groupe, vont se comporter comme des **chercheur(se)s, des détectives**. Ils/elles vont donc mettre en place **des stratégies d'observation**, **de comparaison, d'émissions et de partages d'informations** afin de trouver des solutions provisoires à leurs interrogations.

LA SYNTHÈSE

La synthèse vise à formaliser **ce que les élèves ont appris** de l'activité, tant au niveau **des stratégies** de recherche et de compréhension mises en place, qu'au niveau **des savoirs** sur les langues. Cette étape de synthèse est l'occasion de comparer les conceptions initiales des élèves aux nouvelles conceptions construites grâce à la recherche.

QUELQUES BALISES PRATIQUES

Il est important de répéter qu'il n'est pas attendu de l'enseignant(e) qu'il/elle enseigne une langue étrangère. En ce sens, l'enseignant(e) n'a bien entendu pas à connaitre toutes les langues parlées par ses élèves ou abordées en classe. Le recours aux outils numériques (notamment des dictionnaires) est susceptible de soutenir les enseignant(e)s dans la mise en œuvre de l'éveil aux langues. Toutefois, c'est principalement par une posture d'accompagnateur(trice) dans la démarche de recherche et de comparaison que l'enseignant(e) aiguillera l'élève dans la mise en place de ses stratégies et dans ses découvertes.

Les élèves peuvent provenir d'horizons divers et nombreux et éventuellement parler une ou plusieurs autres langues à la maison. Ces compétences liées à l'histoire personnelle des élèves représentent **une richesse à la fois culturelle et linguistique** constituant un terreau fertile sur lequel l'enseignant(e) peut s'appuyer. Outre l'intérêt lié aux contenus, partir du répertoire langagier de la classe permet également de valoriser les langues de chacun(e).

La collaboration ponctuelle avec des parents peut enrichir les connaissances des élèves à propos de certaines langues et cultures par le biais de lectures, traductions, descriptions d'habitudes spécifiques... De telles expériences peuvent renforcer positivement le lien école-familles. Les parents participent aux séances d'apprentissage et sont considérés comme des experts dans la langue abordée.

Plus largement, en fonction des activités, le **recours à des locuteur(rice)s natif(ve)s** dans une langue spécifique peut enrichir la démarche. Qu'ils/elles soient médiateur(rice)s culturel(le)s ou personnes-ressources, ils/elles amèneront de l'authenticité aux apprentissages.

L'accueil du matin, comme le temps de regroupement traditionnellement consacré aux activités ritualisées, peut constituer un moment privilégié pour exposer les élèves à une autre langue que le français. Ces situations offrent un cadre d'apprentissage dans lequel l'élève peut s'engager sans risque avec la confiance et l'assurance procurées par ces habitudes. L'enseignant(e) peut donc **intégrer des activités d'éveil aux langues lors de différentes activités de la vie quotidienne de la classe** (accueil, travail sur les émotions, appel, comptage des élèves, anniversaires, météo…).

Certaines activités de jeux dans **la cour de récréation** peuvent être adaptées à l'éveil aux langues : la marelle, des jeux de rondes (1, 2, 3 piano…), jeux de cerceaux (couleurs), etc.

L'utilisation d'**une mascotte voyageuse** peut constituer un outil privilégié. Il s'agit d'une peluche qui va voyager et ramener des souvenirs de ses déplacements, envoyer des cartes postales ou des mails, présenter aux élèves des habitant(e)s d'autres pays, faire découvrir d'autres habitudes, langues et cultures. Les bénéfices de l'utilisation d'une telle mascotte dans les apprentissages sont multiples. Celle-ci suscite l'envie de communiquer, elle stimule les élèves et génère un intérêt immédiat, le tout dans **un climat de classe engageant**.

Le recours aux « **boites à histoires** » permet de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés. Le kamishibaï est également un outil intéressant pour raconter des histoires à l'aide de phrases, d'expressions ou d'onomatopées dans une ou plusieurs langues.

Le support des histoires, que ce soient **des albums** ou **des contes**, permet de procéder à des comparaisons tant écrites qu'orales sur la langue. Il est par exemple possible de raconter l'histoire d'abord en français avant de faire écouter la même histoire dans une autre langue (via un enregistrement audio ou un(e) intervenant(e) extérieur(e)). En poursuivant des objectifs similaires, **le recours aux comptines et aux chants** est également une piste à privilégier.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

Les traces de l'apprentissage, qu'elles soient **sonores et/ou visuelles**, constituent une référence pour l'élève, un support de révision, un appui, mais également une source de plaisir et de partage. Le **numérique** permet d'élaborer une banque de données de traces sonores pour que les élèves puissent réécouter les comptines, les chants, les récits enregistrés par l'enseignant(e).

Les traces écrites peuvent prendre la forme de carnet de bord, de portfolio que l'élève pourra consulter et commenter à son gré.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S LES ÉLÈVES

C'est en créant un environnement propice aux échanges que l'élève pourra être guidé(e) dans des activités adaptées favorisant le développement de ses compétences orales.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

L'éveil aux langues favorise le développement d'une réflexion critique sur la diversité linguistique et culturelle au départ de ses propres conceptions et de sa propre culture. Cette discipline contribue à la prise de conscience et au respect des différences. La méthode interrogative est favorisée pour éviter une approche verticale et magistrale des savoirs.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

L'éveil aux langues développe l'interdisciplinarité : grâce aux différentes langues, cette discipline aborde des notions habituellement vues dans d'autres disciplines, comme la numération en mathématiques, la calligraphie en arts plastiques, la géographie des langues, etc.

Les croisements possibles avec d'autres disciplines sont donc nombreux. Le lien avec le français est essentiel puisqu'il s'agit de la langue sur laquelle s'appuie l'élève pour comparer, verbaliser, rendre possibles ses découvertes. L'apprentissage du français se voit donc également enrichi.

Le fait de compter ou réaliser des recettes provenant d'un autre pays permettra aux élèves d'aborder certains contenus en mathématiques et en FMTT. La découverte de la diversité des langues et des cultures peut également favoriser des croisements avec le domaine de la formation géographique, historique ou des sciences sociales.

Exploiter des activités ritualisées pour rencontrer différentes façons de saluer

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Balises de progression
	Société multilingue et multiculturelle	
S3	• Il existe une grande diversité de langues/de cultures.	• Nécessaire
S7	• Certains actes langagiers (rituels de salutation/ formules de politesse…) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre.	• Nécessaire
S12	• Il existe des ressemblances entre les langues.	• Important
	Contenus I Savoir - faire	**Balises de progression**
	Conscience phonologique	
SF2	• Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations).	• Nécessaire
SF3	• Repérer des ressemblances et des différences entre des langues familières ou non, à l'écoute, en utilisant un éventail de critères : les sons, le rythme, l'intonation.	• Nécessaire
	Société multilingue et multiculturelle	
SF4	• Repérer des différences de comportement culturel.	• Nécessaire
SF5	• Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques/culturelles (COMMENCER PAR SOI).	• Nécessaire
SF6	• Reconnaitre les spécificités/références/ appartenances culturelles d'autres élèves de la classe/d'autres membres d'un groupe.	• Nécessaire
	Langues comme outils de communication	
SF15	• Reconnaitre des langues sur la base d'indices graphiques, de mots, de sons connus.	• Important
	Contenu I Compétence	**Balise de progression**
	Société multilingue et multiculturelle	
C3	• Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.	• Nécessaire

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.173-176).

ACTIVITÉ N° 1
RENCONTRER DIFFÉRENTES MANIÈRES DE SALUER AVEC DES GESTES

L'intention de cette activité est de faire prendre conscience que les gestes utilisés pour saluer dans différentes parties du monde peuvent être différents de ceux que nous utilisons.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer les gestes connus des élèves ;
- ❍ faire observer des gestes différents sur la base d'une affiche (ou d'une vidéo) ;
- ❍ consigner les découvertes dans une trace collective.

- Expliquer aux élèves qu'on va s'**intéresser aux différentes manières de saluer**.
- Demander aux élèves **comment**, eux/elles ou les adultes qu'ils/elles connaissent, peuvent se **saluer sans parler**.

Consigne || « Comment vous saluez-vous le matin, lorsque vous n'utilisez pas de mots ? Quelles manières de saluer connaissez-vous ? »

- Inviter les élèves à **représenter**, dans leur cahier de recherches ou sur une ardoise, les **différentes manières connues de saluer**.
- **Collecter les propositions**: on s'embrasse sur la joue, on se serre la main, on se fait un signe de la main…
- Expliquer aux élèves que l'on va **découvrir qu'il existe d'autres manières de procéder dans le monde**.
- **Rendre visible une affiche** (Voir tableau de ressources, EVL-LIEN0) montrant différentes façons de saluer à travers le monde.

Différentes manières de se saluer

En Inde
On joint les mains en signe de prière et on les élève vers notre visage en disant : «Namaste».



Au Tibet
On se tire légèrement la langue.



En Arabie Saoudite
On se serre la main, puis on se frotte le nez (uniquement entre deux hommes).



Au Groenland
On place le nez et la lèvre supérieure sur la joue de l'autre personne en respirant profondément.



Au Japon
On s'incline.



Aux Philippines
On prend la main du plus vieux et on le place contre son front.



Points d'attention ||
- Certaines manières de saluer sont spécifiques à un pays et d'autres plus répandues. La manière de saluer dépend aussi de la personne à qui on s'adresse et du contexte : son papa, sa maman, un copain, un professeur, un inconnu…, ce qui témoigne de la diversité culturelle. Il peut être intéressant d'en discuter avec les élèves.
- Il est également possible de partir d'extraits vidéo illustrant différentes façons de saluer.

- **Recueillir les réactions spontanées** des élèves.
- Répartir les élèves en dyades. Distribuer un exemplaire de l'affiche à chaque dyade.
- Inviter les dyades à **observer l'affiche et à verbaliser son contenu**.
- Collectivement, **recueillir les observations** des élèves.

ACTIVITÉ N° 2
RENCONTRER DIFFÉRENTES MANIÈRES DE SALUER AVEC DES MOTS, ORALEMENT

L'intention de cette activité est d'énoncer des mots connus par les élèves pour saluer et de sélectionner des moyens de recherche pour en trouver d'autres.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire énoncer par les élèves la façon de saluer dans une/des langue(s) étrangère(s) qu'ils/elles connaissent ;
- ❍ faire répéter le(s) mot(s) ;
- ❍ reporter les propositions dans une trace collective évolutive ;
- ❍ faire rechercher un moyen pour trouver des manières de saluer dans d'autres langues que celles déjà mentionnées ;
- ❍ statuer sur les moyens retenus.

- **Faire évoquer l'activité précédente**.
- Demander aux élèves s'ils/elles savent **comment saluer dans d'autres langues**.

Consigne || « Savez-vous comment saluer dans une autre langue que le français ? Avez-vous déjà entendu ou lu des manières de saluer dans d'autres langues ? Où ? »

- **Demander aux élèves d'énoncer « bonjour » ou « salut »** dans une/des langue(s) étrangère(s) qu'ils/elles connaissent.
- **Faire répéter ces mots par les autres élèves**.

Trace || Consigner les propositions dans une trace collective évolutive dont l'exemple initial est le mot «bonjour» en français..

Point d'attention || L'utilisation d'un outil numérique pour construire la trace est une réelle plus-value puisqu'elle permet l'insertion de textes, d'enregistrements et d'illustrations. Veiller à enregistrer les mots connus par les élèves dans diverses langues afin de les réécouter. Si aucun outil numérique n'est disponible et qu'une prise de note de ces mots s'avère donc nécessaire, celle-ci peut être phonétique si l'enseignant(e) n'a pas les moyens de vérifier l'orthographe ou si l'alphabet n'est pas le nôtre.

- Annoncer aux élèves qu'ils/elles vont **effectuer des recherches sur les manières de saluer dans d'autres langues que celles déjà mentionnées**.

Exemples

as Salam alaykoum* (arabe), bonjou (créole haïtien), hola (espagnol), buongiorno (italien), nǐ hǎo* (mandarin), bom dia (portugais), hallå (suédois), pryvit (ukrainien), bunã ziua (roumain), zdrastvuït'e* (russe), dobar dan (serbo-croate) habari (shahili), sawubona (Zoulou)…

* Termes qui résultent d'une transcription phonétique.

- **Individuellement**, demander à chaque élève d'**imaginer un moyen de rechercher l'information**.

Différencier || Les moments de mise en commun peuvent se révéler différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Un engagement individuel permet à chaque élève d'entrer dans la réflexion et d'amener un élément à la discussion collective.

- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. Demander aux groupes de **lister tous les moyens échangés.**

- **Recueillir les propositions des groupes** et **les discuter** par questionnement.
  - Est-ce que le moyen proposé permettrait de trouver des manières de se saluer dans d'autres langues ?
  - Est-ce que nous pouvons facilement mettre en œuvre le moyen proposé ?

- **Statuer sur les moyens retenus**.

Point d'attention || Ces moyens peuvent varier en fonction de l'environnement scolaire et du matériel à la disposition de l'enseignant(e) :
- visionner une vidéo (voir tableau de ressources, EVL-LIEN1) ;
- utiliser une application de traduction sur tablette ou ordinateur ;
- effectuer une recherche sur Internet ;
- interroger et enregistrer des personnes allophones ou multilingues (parents, enseignant(e)s et élèves d'autres classes…) ;
- …

ACTIVITÉ N° 3
PROCÉDER À LA RECHERCHE ET STRUCTURER LES RÉSULTATS

L'intention de cette activité est de procéder à la recherche, structurer les résultats et les communiquer.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire évoquer les moyens retenus ;
- ❍ faire procéder à la recherche ;
- ❍ faire présenter le fruit des recherches ;
- ❍ valider les résultats ;
- ❍ faire reporter les informations collectées dans la trace collective ;
- ❍ ritualiser le bonjour du matin en utilisant les différentes langues rencontrées.

- **Faire évoquer les moyens retenus** pour trouver d'autres manières de saluer dans d'autres langues.

- En fonction des moyens de recherche sélectionnés, **faire procéder à la recherche en groupes**.

Différencier || Le recours à l'utilisation d'outils numériques manipulables en autonomie par les élèves (ex. tablettes) pourrait leur permettre d'enregistrer et réécouter autant de fois que nécessaire la prononciation des mots.

- Demander à chaque groupe de **présenter le fruit des recherches aux autres élèves**.

Points d'attention ||

- Faire procéder à la présentation d'une langue à la fois pour éviter que les derniers groupes n'aient peu voire pas d'éléments à ajouter à la trace collective.
- Dans le cas où plusieurs groupes ont effectué des recherches sur une même langue, inviter ces groupes à confronter leurs résultats.

- **Valider les résultats de la recherche** des élèves en utilisant une application de traduction[1].

Trace || Compléter la trace collective évolutive avec les nouveaux exemples.

- **Inviter les élèves à saluer chaque matin** dans une des langues travaillées **en se référant à la trace collective**.

Points d'attention ||

- Il est possible de construire un projet de chant autour des manières de dire bonjour (voir tableau de ressources, EVL-LIEN2).
- Ce type d'activité peut être répété sur base d'autres actes langagiers (par exemple : dire merci).

1 Utilisation d'un site de traduction https://www.reverso.net/traduction-texte ou https://translate.google.com ou https://lexilala.org/.

Observer des écrits de la vie quotidienne

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Balises de progression
	Société multilingue et multiculturelle	
S3	• Il existe une grande diversité de langues/ de cultures.	• Nécessaire
	Langues comme outils de communication	
S9	• Les langues peuvent fonctionner selon des règles/ normes différentes.	• Utile
S11	• Il existe plusieurs écritures (phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes, écriture verticale de gauche à droite, alphabétique).	• Nécessaire

	Contenus I Savoir-faire	Balises de progression
	Langues comme outil de communication	
SF10	• Repérer des ressemblances entre la langue de scolarisation et d'autres langues, en utilisant un éventail de critères : mots de même famille, mots internationaux, emprunts, proximités lexicales.	• Utile
SF11	• Observer des écritures afin de repérer les éléments les composant (dans des langues familières ou non).	• Nécessaire
SF13	• Repérer des ressemblances et des différences entre les langues, à l'écrit, en utilisant un éventail de critères : éléments graphiques, type d'alphabet, proximités lexicales, sens de l'écriture.	• Important
SF15	• Reconnaitre des langues sur la base d'indices graphiques, de mots, de sons connus.	• Important

	Contenu I Compétence	Balise de progression
	Langues comme outils de communication	
C4	• Comparer des langues familières ou non, pour dégager des différences et des ressemblances entre les langues.	• Important

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.173-176).

ACTIVITÉ N° 1
PRENDRE CONSCIENCE DE LA DIVERSITÉ DES LANGUES

L'intention de cette activité est de constater qu'il existe des langues différentes et de procéder à une première comparaison entre elles.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire découvrir des emballages ou des étiquettes ;
- ❍ faire compléter une grille d'observation ;
- ❍ faire établir des ressemblances et des différences entre les informations relevées ;
- ❍ consigner les observations dans une trace collective.

- **Former des petits groupes d'élèves.**

Point d'attention || Au fil de la séquence, veiller à former des groupes hétérogènes (sur les plans culturel, linguistique…) ainsi qu'à changer régulièrement la constitution des groupes pour éviter des effets potentiellement différenciateurs.

- **Distribuer** à chaque groupe **un emballage ou une étiquette d'un produit**.

Point d'attention || Veiller à ce que chaque élève puisse participer activement à la recherche et aux échanges en prévoyant une quantité suffisante d'emballages. S'assurer que tou(te)s les élèves aient reconnu le support.

- **Laisser un temps aux élèves pour découvrir l'emballage ou l'étiquette.**
- **Recueillir leurs impressions.**

Expliciter || Veiller à énoncer les enjeux d'apprentissage cachés derrière le côté divertissant de l'activité : « L'objectif de l'activité est d'observer le texte des emballages et plus particulièrement les différentes langues présentes. ».

- **Distribuer** aux groupes **une grille d'observation**. La parcourir avec les élèves pour l'**expliciter** et leur demander de **compléter les cases quand c'est possible**.

CRITÈRES	OBSERVATIONS
Nombre de langues présentes	
Noms de langues présentes dans leur ordre d'apparition	
Indice(s) permettant d'identifier la langue	
Même alphabet qu'en français	
Nom du produit	
Mot(s) qui revien(nen)t souvent	
Traduction du(des) mot(s) le(s) plus utilisé(s)	
Observations sur les images, les schémas…	
…	

Points d'attention ||
- Proposer des cases vierges pour que les élèves puissent ajouter des critères lors de leurs observations futures.
- Il est possible d'engager les élèves dans une observation individuelle des emballages avant une confrontation en petits groupes si un nombre suffisant d'emballages identiques par groupe peut être rassemblé.

- Faire **présenter les grilles d'observation** par les groupes.

- **Faire établir** collectivement **des ressemblances et des différences entre les informations relevées sur les emballages.**

Trace || Construire une trace collective sur la base de l'activité.

Exemples

En observant différents emballages, nous constatons que…
· plusieurs langues sont écrites : parfois une ou deux, parfois bien plus ;
· des abréviations ou un drapeau indique(nt) la langue employée ;
· des mots/parties de mots ressemblent au français ;
· parfois, on ne connait pas les lettres/écritures ;
· parfois, il faut plus de mots pour communiquer une même information ;
· certains accents ne se placent pas sur les mêmes lettres qu'en français ;
· …

ACTIVITÉ N° 2
REPÉRER DES RESSEMBLANCES ET DES DIFFÉRENCES ENTRE LES LANGUES À L'ÉCRIT

L'intention de cette activité est de repérer des ressemblances et des différences entre les langues au travers de l'analyse de règles de jeux.
Dans cette optique, veiller à :
❍ faire repérer les ressemblances et les différences dans plusieurs versions d'un jeu traduit en plusieurs langues ;
❍ faire rechercher les ressemblances et les différences entre les mots et faire justifier ;
❍ consigner les observations dans une trace .

Point d'attention || Dans la continuité de l'activité précédente et en amorce de cette deuxième activité, il est possible de se procurer des boites ou règles de jeux dans plusieurs langues pour identifier et comparer toute une série d'informations (durée, nombre de joueurs, matériel, principe du jeu…).

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.

- Proposer de varier le support et d'**analyser une règle de jeu en plusieurs langues en la comparant avec la règle en français.**

Expliciter || Manipuler des règles de jeux revêt un aspect ludique important. Il est donc nécessaire d'expliciter aux élèves les enjeux d'apprentissage de la tâche : « Il s'agit de comparer les textes des règles des jeux dans différentes langues pour observer des ressemblances et des différences. ».

- **Former des petits groupes** d'élèves. Demander à chaque groupe d'**analyser les documents.**
  - Quelles sont les ressemblances entre toutes ces versions ?
  - Quelles sont les différences entre toutes ces versions ?

Point d'attention || Une modalité de travail de groupe est nécessaire pour ne pas devoir rassembler autant de règles de jeux que d'élèves. Cette modalité nécessite une certaine vigilance de la part de l'enseignant(e) afin de s'assurer que tou(te)s les élèves participent aux échanges et observations en lien avec les enjeux d'apprentissage ciblés.

- **Recueillir les propositions** des élèves.
- **Statuer sur les éléments retenus** au niveau des illustrations et de la mise en page.
- Demander à chaque groupe d'**effectuer un travail de recherche à partir des mots dans les documents**.

Expliciter || « Repérez plusieurs mots qui se ressemblent dans les différentes langues. Indiquez en quoi ils se ressemblent : les lettres, les accents, des parties de mots semblables... »

Exemple

Règle du jeu (en français)



Regla del juego (en espagnol)



Regola del gioco (en italien)



Spelregel (en néerlandais)



Spielregel (en allemand)



Point d'attention || En fonction de la règle de jeu, l'enseignant(e) peut focaliser l'attention des élèves sur une partie de celle-ci pour guider les observations (le matériel, la mise en place…).

- Demander à chaque groupe de **consigner les recherches dans une trace**.
- **Faire présenter les traces**. Demander aux élèves d'**expliquer en quoi les mots se ressemblent**. **Laisser** les autres élèves **réagir et discuter**.

Point d'attention || Il est possible de faire des liens avec le même mot dans les langues parlées par les élèves ou dans d'autres situations de vie.

Trace || Garder une trace des observations réalisées.

Comparer des marques du pluriel

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Balises de progression
	Conscience phonologique	
S2	• Il existe parfois dans des langues non familières des sons que nous ne percevons pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres.	• Important
	Langues comme outils de communication	
S9	• Les langues peuvent fonctionner selon des règles/normes différentes.	• Utile

	Contenus I Savoir - faire	Balises de progression
	Langues comme outils de communication	
SF13	• Repérer des ressemblances et des différences entre les langues, à l'écrit, en utilisant un éventail de critères : éléments graphiques, type d'alphabet, proximités lexicales, sens de l'écriture.	• Important
SF14	• Repérer des catégories et marques grammaticales (article, genre, marque du pluriel…).	• Important

	Contenu I Compétence	Balise de progression
	Langues comme outils de communication	
C4	• Comparer des langues familières ou non, pour dégager des différences et des ressemblances entre les langues.	• Important

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.173-176).

MISE EN CONTEXTE

Dans l'optique de la brochure d'éveil aux langues, cette activité se base sur les déjà-là conceptuels[1] des élèves en les invitant à effectuer des liens entre les disciplines. Cette séquence établit des liens avec des apprentissages effectués en français[2] et, plus particulièrement, en ce qui concerne la notion de pluriel (FRALA-P2-*Découvrir la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s »*).

L'objectif d'activités en éveil aux langues est de faire entrer les élèves dans le rôle de détectives des langues pour en observer certaines logiques de fonctionnement, mais pas les règles grammaticales qui les régissent.

L'analyse de chacune des langues peut être réalisée à un moment différent. La trace comparative suite à l'analyse de plusieurs langues fera, quant à elle, l'objet d'une activité de structuration en fin d'année.

ACTIVITÉ N° 1
ANALYSER LA MARQUE DU PLURIEL DANS D'AUTRES LANGUES

L'intention de cette activité est de repérer la façon dont se marque le pluriel dans d'autres langues que le français et de comparer avec ce dernier.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ sélectionner deux mots en français et appliquer la marque du pluriel ;
- ❍ traduire et faire observer les marques du pluriel dans une/des autre(s) langue(s) ;
- ❍ faire écouter les mots ;
- ❍ faire relever les différences et les similitudes avec le français ;
- ❍ collecter les observations dans une trace collective.

- **Inviter les élèves à donner des exemples de pluriel dans d'autres langues.**
- **Individuellement**, sur ardoise ou au cahier de recherches, **demander de mettre au pluriel deux mots choisis** (ex : « un crayon » et « une tortue »).
- **Recueillir les propositions et statuer sur les pluriels corrects :** « des crayons » et « des tortues ».
- **Proposer aux élèves des exemples dans certaines langues ciblées sur la base de ces deux mots.**

Exemples

	Singulier	Pluriel
français	un crayon	des crayons
italien	matita	matite



français	une tortue	des tortues
italien	tartaruga	tartarughe



1 Les activités menées prendront autant que possible appui sur les connaissances langagières existantes des élèves et les entraineront régulièrement à puiser dans leurs ressources langagières (les « déjà là »), au travers des situations didactiques insérées dans le quotidien scolaire, et principalement centrées sur l'observation et la comparaison entre différentes langues ((Brochure d'Éveil aux langues, p.628).

2 L'ouverture aux langues offre ainsi une opportunité nouvelle pour tirer parti, dans le cadre des apprentissages scolaires, de la force de la comparaison et de l'analyse, notamment entre la langue de scolarisation, les langues apprises à l'école et les ressources langagières extrascolaires des élèves (Référentiel d'Éveil aux langues, p.7).

Points d'attention ||

- Il est important d'expliciter aux élèves qu'il s'agit de découvrir des marques du pluriel, mais en aucun cas de formaliser des règles grammaticales de ces langues.
- En fonction des langues, plusieurs éléments peuvent guider les observations.
  - En italien, la marque du pluriel s'entend systématiquement.
  - En espagnol, la marque du pluriel entraine des similitudes et des différences avec le français : il s'agit d'ajouter « s » si le nom se termine par une voyelle (sauf le « i ») et « es » dans la plupart des autres cas (moyennant parfois une modification de la dernière consonne). Contrairement au français, le « s » du pluriel se prononce.
  - En anglais, l'ajout du « s » est une similitude. Mais ici encore, il se prononce. Il ne se prononce pas toujours de la même manière (« S », « Z »,« IZ »).
  - L'analyse de la marque du pluriel en arabe peut souligner que des fonctionnements très différents existent. Ici, c'est l'intérieur du mot que le pluriel vient modifier.
  - …

- **Analyser chaque mot** question par question.
  - Comment voit-on le pluriel ? Rends-le visible sur ta fiche.
  - Quelles sont les différences/ressemblances avec le français ?
  - Écoutons ces mots. Entend-on une différence ? Observons le petit mot placé devant. Que peut-on en dire?
  - Finalement, est-ce qu'on peut comprendre, sur cet exemple, comment fonctionne le pluriel dans cette langue ?

- Pour chaque question :
  - **engager les élèves dans une réflexion individuelle ;**
  - inviter les élèves à confronter leurs observations en dyades ;
  - insister sur la nécessité de verbaliser les différences et ajouts relevés langue par langue ;
  - **recueillir les propositions** des dyades ; **les faire expliciter et verbaliser** ;
  - **collecter les observations dans une trace collective** (par langue).

Trace || Noter les observations sous le tableau.

Exemples

- En italien, dans les mots observés, le pluriel se voit car la dernière lettre change (le a en e dans nos deux exemples).
- En italien, dans les mots observés, le pluriel s'entend (par le changement de voyelle en dernière lettre).
- En italien, dans les mots observés, contrairement au français, il n'y a pas de « s », mais un changement de lettre.

ACTIVITÉ N° 3
RÉPÉTER LE PROCESSUS DE COMPARAISON DANS D'AUTRES LANGUES EN VUE DE STRUCTURER ET DE SYNTHÉTISER

L'intention de cette activité est de structurer et synthétiser les découvertes sur base de l'analyse de mêmes mots traduits en plusieurs langues.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ observer les marques du pluriel dans d'autres langues une par une ;
- ❍ consigner les observations dans une trace pour chaque langue ;
- ❍ comparer les différentes traces et synthétiser.

- **Collecter les marques du pluriel des mots dans les différentes langues, une par une.**

Exemple

	Singulier	Pluriel
français	crayon	crayons
anglais	pencil	pencils
français	tortue	tortues
anglais	turtle	turtles

· Dans les mots observés, le pluriel en anglais se marque avec « s » ; cela ressemble au français à l'écrit.
· Dans les mots observés, en anglais, le « s » au pluriel s'entend et se prononce.

- **Faire une analyse similaire** avec les mêmes mots **dans d'autres langues.**

- **En fin d'année**, par comparaison des tableaux de chaque langue, **construire une trace collective sur les différentes manières de former le pluriel dans les langues observées.**

Trace ||

Exemples

Le pluriel fonctionne de manière différente selon les langues. Voici les fonctionnements que nous avons observés :
· ajout d'une ou plusieurs lettres (français, anglais, néerlandais…) ;
· modification d'une lettre (italien…) ;
· modification à l'intérieur du mot (arabe) ;
· pluriels qui ne s'entendent pas ou qui s'entendent ;
· ajout d'un « s » comme en français (le plus souvent).

	Singulier	Pluriel
français	crayon	crayons
arabe	qalam	'aqlam
français	tortue	tortues
arabe	sulhufaa	alsalahif
français	crayon	crayons
turc	kalem	kalemler
français	tortue	tortues
turc	kaplumbağa	kaplumbağalar

	Singulier	Pluriel
français	crayon	crayons
néerlandais	potlood	potloden
français	tortue	tortues
néerlandais	schildpad	schildpadden

français	crayon	crayons
japonais	enpitsu	enpitsu
français	tortue	tortues
japonais	kame	kame

MATHÉMATIQUES

Clé de lecture 195
Repères méthodologiques disciplinaires 197
Séquences didactiques 213
- Réaliser des activités autour du carré 213
- Fractionner des capacités 225
- Construire les unités conventionnelles 232
- Estimer la durée d'une action (en secondes et minutes) 244
- Élaborer des procédures de calculs dans le champ additif 253
- Décomposer et recomposer des nombres : 12, 24 et 48 275
- Élaborer des procédures de calculs dans le champ multiplicatif 287
- Représenter et résoudre des histoires mathématiques 306
- Collecter, organiser, représenter et interpréter des données 317

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6.7 et 8

ENJEUX	OBJECTIFS	DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES ARTICULÉS DANS 4 CHAMPS (SUBDIVISÉS EN BLOCS) Attendus, blocs et champs sont à articuler entre eux	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Développer des compétences transversales chez les élèves (réflexion, esprit critique, gout de la recherche, pensée logique, facultés d'abstraction…). Mettre les élèves en confiance, les responsabiliser, leur donner le temps et le gout de se poser des questions et de chercher des réponses afin d'**amener les élèves à se construire des outils pour agir en tant que citoyens et s'intégrer dans la société.** **Participer au développement de la maitrise de la langue de scolarisation chez les élèves en s'appuyant sur des verbalisations de plus en plus précises**, spécifiques aux mathématiques.	**Développer l'aptitude des élèves à maitriser et à appliquer progressivement un raisonnement et des outils mathématiques reposant sur des connaissances adéquates pour résoudre des problèmes. Permettre ainsi aux élèves de construire, d'utiliser et de relier entre eux des concepts et des procédures qui donnent accès à la compréhension de phénomènes et à la modélisation de situations.**	**Des objets de l'espace à la géométrie (p. 660)** Contenus liés à 3 blocs : 1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements ; 2. Appréhender et représenter des objets de l'espace ; 3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier. **Des grandeurs à la relation entre variables (p. 661)** Contenus liés à 5 blocs : 1. Concevoir des grandeurs ; 2. Agir sur des grandeurs ; 3. Opérer sur des grandeurs - périmètres, aires et volumes ; 4. Agir puis opérer sur des grandeurs - fractions ; 5. Mettre en relation des grandeurs. **De l'arithmétique à l'algèbre (pp.662-663)** Contenus liés à 2 blocs : 1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects ; 2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques. **De l'organisation des données à la statistique (p. 664)** Contenus liés à 1 bloc : 1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données.	> pp. 665-668 Aucun attendu lié au bloc 3 > pp. 669-672 > pp. 673-676 > p. 677	**Des contenus à articuler et à travailler de manière à :** • favoriser l'enseignement spiralaire qui permet la construction progressive des concepts mathématiques et des liens entre eux. • travailler le FLSco en s'appuyant sur un vocabulaire de plus en plus précis et spécifique aux mathématiques pour communiquer des observations/des faits, expliciter des démarches, débattre et justifier. • équilibrer les temps de structuration, d'assimilation et de mise en mémoire des concepts clés. • s'appuyer sur les acquis des élèves pour résoudre des problèmes mathématiques ou contextualisés, interpréter, expliquer, justifier ou argumenter. • observer, manipuler, construire et organiser pour aider les élèves à se construire des images mentales et développer l'abstraction. • renforcer le sens des activités mathématiques (mise en lien avec le quotidien, le vécu des élèves…).
PP. 658-659	**P. 658**	**PP. 659-664**	**PP. 665-677**	**PP. 658-659**

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DES MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE » ?

Dès leur plus jeune âge, les enfants font naturellement un certain nombre d'apprentissages de nature mathématique à partir d'expériences de la vie quotidienne. Ils/elles comparent des collections et des grandeurs, ils/elles prennent conscience de l'espace qui les entoure, s'y déplacent et s'y orientent. C'est le rôle de l'école de s'appuyer sur ces expériences afin que chacun(e) maitrise les codes universels qui donnent accès au capital culturel commun à tou(te)s.

Le but est donc de conduire les apprenant(e)s, du monde sensible vécu au quotidien[1] à des mathématiques de plus en plus construites et universelles, le niveau de formalisme dépendant de l'usage attendu. À l'école fondamentale, il s'agit de faire évoluer les élèves :

- du dénombrement de collections d'objets aux nombres naturels ;
- du fractionnement et des mesures de grandeurs aux nombres décimaux ;
- des problèmes aux opérations et au calcul ;
- de la perception de l'espace vécu à la structuration spatiale à l'aide de figures et de solides et leurs représentations ;
- du tri et du classement d'objets au tri et au classement de données ;
- …[2]

Cet objectif de transmission d'un langage mathématique universel se conjugue avec les objectifs suivants :

ÊTRE ET DEVENIR CITOYEN(NE)

Dans un premier temps, il s'agit de faire des mathématiques en lien avec la vie de la classe et de l'école puis d'élargir cela à la vie économique et sociale du quartier, du pays et du monde.

Généralement, les mathématiques apprises dans ces contextes sont très fonctionnelles et peu conceptuelles, mais les situations rencontrées peuvent être à l'origine de nombreux questionnements sur les nombres, les opérations, les grandeurs, les figures… C'est souvent dans ce cadre que se fait le traitement de données.

COMPRENDRE LE MONDE POUR PENSER ET AGIR

Au-delà de disposer d'outils d'action au quotidien, les mathématiques sont nécessaires pour comprendre un grand nombre de phénomènes scientifiques, technologiques, économiques, démographiques… C'est bien le rôle de l'école de **développer une culture commune** pour explorer la complexité du monde sous différentes facettes afin d'**augmenter progressivement le pouvoir de pensée et d'action des adultes de demain sur leur environnement**.

SE RELIER À UN CAPITAL CULTUREL

Enfin, il est nécessaire d'amener les élèves à prendre conscience que les mathématiques se sont construites au fil de l'histoire, permettant aux humains de résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés. Ainsi, si le dénombrement de collections et les mesures de grandeurs ont toujours fait partie des nécessités de l'humanité, la façon de représenter et d'écrire les nombres est très différente d'une civilisation à l'autre. Ce n'est que tardivement dans l'histoire (au XVII^{e} siècle) que la numération décimale de position, telle que nous la connaissons, s'est imposée de manière universelle. Il en va de même avec les mesures de grandeurs qui, aujourd'hui encore, comportent des différences majeures entre certains pays.

Par ailleurs, l'humanité regorge de constructions et d'œuvres d'art dont la structure, l'agencement des formes et la symétrie peuvent être regardés à travers le prisme des mathématiques. Certaines d'entre elles peuvent faire l'objet d'un travail géométrique et artistique à l'école dès le plus jeune âge.

1 Rouche, N. (2006 et 2008). *Du quotidien aux mathématiques.* Ellipses.

2 Cette présentation simplifiée allant d'un point de départ à un point d'arrivée ne doit pas faire oublier qu'il ne s'agit pas d'une progression linéaire et que ces différents éléments interagissent entre eux.

2. REPÈRES POUR FAIRE APPRENDRE LES MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE

Faire apprendre les mathématiques nécessite de développer une approche qui prend en compte les enjeux énumérés ci-dessus. Voici quelques balises permettant de rencontrer ces enjeux.

S'APPUYER SUR LES « SENS » ET DONNER DU SENS

Il ne peut y avoir d'apprentissage fructueux des mathématiques sans leur donner du **sens**. Explorons ici la polysémie de ce mot en vue d'en proposer des orientations didactiques.

- Les sens sont les *canaux visuels, auditifs, tactiles*[3]… qui donnent accès à des informations sur le réel. Ils permettent de construire des représentations du monde. **Il importe que l'apprentissage des mathématiques passe par des expériences qui s'appuient sur cette diversité perceptive afin de construire les images mentales** indispensables à une pensée mathématique. Il s'agit, par exemple, de travailler sur des rythmes en lien avec les nombres et les opérations, de relier des mouvements aux symétries, d'identifier à l'aveugle des formes, des structures, des schèmes…
- Une façon assez immédiate de donner du sens à certains apprentissages mathématiques, c'est de les relier à leur **utilité** dans la vie quotidienne de la classe, de la famille, de la société. On peut ainsi justifier certains apprentissages liés au comptage, au dénombrement, aux mesures de grandeurs, au calcul… Toutefois, s'appuyer uniquement sur l'utilité serait réducteur par rapport aux différents aspects des mathématiques à apprendre à l'école. Ces activités proches de la vie concrète peuvent servir de tremplin pour un questionnement plus général.
- Donner du sens aux mathématiques, c'est également les rendre accessibles et **signifiantes** : il s'agit de s'assurer que tou(te)s comprennent ce dont on parle, ce qui est demandé, pourquoi on en parle et les bénéfices qu'on va en retirer.
- Enfin, donner le sens, c'est indiquer un chemin, c'est conduire dans une **direction adéquate**. L'enjeu, pour l'enseignant(e), est donc de montrer comment chaque nouvel apprentissage s'inscrit dans un ensemble qui se structure petit à petit et qui rejoint les connaissances emmagasinées au fil du temps. Il s'agit ainsi, non pas de juxtaposer des savoirs, mais de **relier des connaissances les unes aux autres**.

DÉVELOPPER UNE PÉDAGOGIE DU QUESTIONNEMENT

Le travail sur le **sens** des apprentissages en mathématique ne peut être dissocié d'une pédagogie qui (co)construit progressivement les concepts et les outils en réponse à des questions posées.

C'est là un défi permanent pour les enseignant(e)s : quelles stratégies d'enseignement mettre en place pour susciter un questionnement susceptible de faire apprendre ?

Voici quelques propositions qui peuvent s'alterner ou cohabiter :

- être à l'écoute des **préoccupations des élèves** et **s'interroger collectivement** sur les aspects mathématiques **liés à des situations dans la vie de la classe, de l'école ou de l'environnement pour en retirer des enseignements plus larges qui vont pouvoir être réinvestis** ;
- faire émerger la **diversité des représentations** des élèves et les amener à les **interroger afin de les faire évoluer** ;
- concevoir ou s'emparer de séquences didactiques qui s'appuient sur **des situations-problèmes construites autour de contenus mathématiques ciblés** et dont le but est de **provoquer la réflexion et le questionnement des apprenant(e)s** autour des contenus clés ;
- lancer des défis, **provoquer l'étonnement** en s'appuyant sur des situations ou des expériences mathématiques ;

3 Il ne s'agit pas ici de développer une approche centrée sur les styles d'apprentissage (auditif, visuel ou kinesthésique) considérés par la recherche comme des neuromythes.

- questionner les élèves sur le **type de démarche** réalisée : une recherche ? Une synthèse ? Une mise en application ? Une évaluation ?
- structurer les séquences de cours à partir des questions suivantes : quel était notre point de départ ? Que cherchons-nous, sur quoi porte notre réflexion ? Qu'avons-nous appris ? Que faut-il en retenir ? Pour en faire quoi ? Quand ? Comment ? …
- …

CONSTRUIRE DES OUTILS DE PENSÉE

Si la découverte des mathématiques s'appuie sur la diversité des réalités du monde, elles ont également pour but de proposer des outils de pensée indépendants des domaines auxquels elles s'appliquent. Par exemple, les nombres, les quatre opérations ainsi que les stratégies de calcul ont une existence propre en dehors des champs qui les ont fait naitre. Il en va de même avec les figures et les solides géométriques.

L'articulation entre les situations concrètes et les concepts et les outils mathématiques est un enjeu majeur de l'enseignement. Partir des questions et des expériences vécues ne suffit pas pour faire apprendre. S'il est nécessaire de s'appuyer sur le terrain de l'élève, il est primordial de ne pas y camper (et donc de s'en éloigner progressivement). Tout l'art de la pédagogie du questionnement, c'est d'identifier les situations et les questions susceptibles d'être transformées en objets d'apprentissage conduisant à l'élaboration de concepts et de procédures réinvestis par la suite dans de nouvelles situations.

Voici quelques balises méthodologiques[4] qui peuvent guider la construction d'outils de pensée.

EXPLORER - MANIPULER

L'entrée en matière qui va permettre à chaque élève de se mettre en route vers un nouvel apprentissage en se posant des questions **est essentielle**. Cette entrée en matière peut prendre la forme d'une phase d'expérimentation dans laquelle tous les essais et erreurs sont encouragés, notamment via des manipulations concrètes. Cette première étape doit permettre à tou(te)s de se mettre en activité. Il s'agit d'une phase individuelle qui précède la mise en commun des différentes expérimentations et questions.

VERBALISER - EXPLICITER

Le langage oral, tant celui de l'élève que celui de l'enseignant(e), joue un rôle essentiel dans le travail de compréhension des mathématiques.

La **verbalisation de leurs démarches et observations** par les élèves contribue à la construction des savoirs. Le rôle de l'enseignant(e) est d'aider les élèves à mettre des mots justes sur leur réflexion et à développer le vocabulaire nécessaire à cette verbalisation.

Par ailleurs, à chaque étape du travail, l'enseignant(e) est amené(e) à **expliciter la question de départ, le cheminement de la réflexion et à relier les étapes** par lesquelles on est passé.

IDENTIFIER - STRUCTURER LES ACQUIS

Pour structurer les apprentissages, il convient de dépasser l'exploration et l'action. C'est le rôle de l'enseignant(e) d'accompagner l'élève dans l'identification de ce qu'il y a à apprendre dans ce qu'on a fait. C'est le rôle de l'enseignant(e) d'extraire ce qu'on apprend à partir de ce qu'on a fait. À cet effet, il est utile de passer par une étape qui invite à **refaire le parcours vécu pour en identifier les enjeux essentiels** et ainsi constituer progressivement des savoirs communs sous forme de référentiels.

Il importe également d'opérer une distinction entre les savoirs qui construisent progressivement les concepts qui aident à penser et les savoir-faire procéduraux qui permettent d'agir.

4 Chevalier, A. (2020). *Réussir l'entrée en mathématiques.* Couleur livres et CGé, p.29.

CATÉGORISER – MODÉLISER

Pour accéder progressivement à la conceptualisation, il est important de **rassembler, par catégories, les phénomènes dont la structure est similaire**. Il s'agit de relier des situations entre elles par la relation *« c'est comme »* : rassembler des quantités identiques dans une même boite à nombres, lister des situations qui expriment une comparaison, rassembler des calculs additifs qui se basent sur la décomposition décimale…

Chaque catégorie peut ensuite être modélisée par un exemple ou par un schéma commun.

CONSTRUIRE DES IMAGES MENTALES

La **modélisation des phénomènes** a pour objet de conduire à des objets mentaux ou des images mentales, car faire des mathématiques à l'école, c'est **apprendre « à faire exister dans sa tête »** des nombres, des opérations, des stratégies de calcul, des figures géométriques, des fractions…

METTRE EN MÉMOIRE

La mise en mémoire des images mentales fait partie des apprentissages scolaires. En effet, il ne suffit pas de confronter les élèves avec des schèmes représentant les nombres ou des schémas des différentes opérations pour que cela s'inscrive dans leur mémoire. Toute mémorisation doit être précédée d'une **intention de mise en mémoire, c'est-à-dire imaginer une utilisation future et anticiper un cadre de restitution.** Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves dans quel cadre et sous quelle forme ils/elles seront amené(e)s à restituer ces savoirs, savoir-faire et compétences. Cette mise en mémoire s'enseigne et se travaille à l'école.

3. MISE EN ŒUVRE DU RÉFÉRENTIEL[5]

Pour soutenir la mise en œuvre de ces différentes balises, il est important de proposer des supports visuels qui constituent des éléments essentiels pour construire les apprentissages en mathématiques. Au regard de ce qui précède et des visées des mathématiques décrites dans le Référentiel, l'enjeu pour les enseignant(e)s **est d'articuler ces contenus à des situations (et questions) qui font sens**.

En vue de contribuer à cette articulation indispensable, les visées essentielles de P1 à P6, pour chacun des champs, sont présentées ci-dessous.

VISÉES ESSENTIELLES DE P1 À P6

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

Enjeux

Faire de la géométrie à l'école primaire va bien au-delà de l'identification de figures planes et de solides à partir de leurs caractéristiques. Il s'agit de proposer des **activités de construction, de représentation et de communication** orale, dessinée ou écrite en s'appuyant sur une diversité de situations planes ou spatiales. Les **caractéristiques des figures et des solides se dégagent au fil des activités** et sont progressivement réinvesties par la suite.

Il en va de même pour les notions qu'on peut considérer comme premières : point, droite, segment de droite, plan, parallélisme, perpendicularité. Elles ne doivent pas être étudiées pour elles-mêmes, mais être approchées en même temps que des situations géométriques plus larges.

En ce qui concerne les figures planes, il est intéressant de favoriser des activités qui produisent **des familles de figures** possédant des caractéristiques communes. C'est ainsi qu'on observe, par exemple, que le rectangle fait partie de la famille des parallélogrammes qu'on peut construire à partir de deux paires de côtés opposés de même longueur.

Décomposer des figures planes en différentes figures élémentaires et réciproquement, **construire des figures par association de figures élémentaires** sont une source d'observation et de réflexion très riche qui nécessite de s'appuyer sur les propriétés des figures.

Au fil de la scolarité, il est intéressant **de construire des solides** par des approches variées et d'en garder des traces ; cela conduit nécessairement à différents modes de représentations de situations spatiales sur une feuille et pose ainsi la question de la conservation ou non des propriétés. Il existe une diversité de jeux pour explorer et exercer ces allers-retours entre les représentations en 2D et les constructions en 3D.

Le tableau ci-dessous présente une diversité d'actions autour de figures planes, de solides et de symétries comme autant de possibilités de vivre la géométrie avant de la formaliser.

5 La lecture de l'introduction disciplinaire du référentiel développe une vision progressive des apprentissages abordés de la P1 à la P6.

Objets d'étude	Actions	Activités possibles	Enjeux/Vigilances
Figures planes	Construire, observer et caractériser	par pliage.	Un pli dans une feuille de papier est une modélisation idéale d'une droite ou d'un segment.
		en associant des tiges articulées.	Observer qu'en associant trois tiges, on crée des triangles indéformables. Par contre, en associant quatre tiges, on obtient des familles de quadrilatères qui varient suivant les positions et les longueurs relatives des tiges.
	Représenter	à main levée sur papier blanc.	Suivant le support, on s'appuie sur des connaissances différentes des propriétés des figures représentées.
		sur papier quadrillé ou pointé.	
		avec des instruments sur papier blanc.	
	Décomposer	une figure plane en deux figures connues ou plus.	Travail utile pour dessiner des figures, observer des symétries, calculer des aires…
	Associer	des figures planes pour en former de nouvelles (avec ou sans contraintes).	Travail inverse de celui qui précède et qui offre de nombreuses activités et questions. Le tangram peut, par exemple, être utilisé.
Solides	Construire et caractériser	en modelant de la pâte à sel.	Deux gestes sont essentiels : rouler pour obtenir des surfaces courbes (cylindre, sphère) et taper sur la table pour aplatir et obtenir des surfaces planes.
		en associant des cubes emboitables (4, 5 ou plus).	Construire une variété de solides à partir d'un solide-unité.
		en associant des figures planes à attacher.	Obtenir des polyèdres variés qu'on va identifier et caractériser à partir de leurs faces.
		en associant des tiges et des boules.	Obtenir des polyèdres qu'on va caractériser à partir de leurs arêtes et leurs sommets.
		à partir du développement.	Comprendre l'agencement des faces du solide, le décomposer et et le recomposer dans sa tête.

Objets d'étude	Actions	Activités possibles	Enjeux/Vigilances
Solides	Représenter	par les empreintes.	Passer de solides en 3D à leur représentation en 2D et faire des choix parmi les propriétés à conserver dans la représentation.
		des vues de face et vue de haut.	
	Relier des situations spatiales à	des photos.	Associer des situations spatiales (3D) à leurs représentations (2D) et réciproquement. On exerce ainsi la capacité à regarder une situation de différents points de vue et à reconstituer un paysage à partir de représentations planes.
		des vues de face et de haut.	
Symétries planes	Glisser, retourner, tourner	une figure plane.	Associer translation à « glisser », symétrie orthogonale à « retourner » et rotation à « tourner » en faisant les gestes adéquats.
	Construire	avec du matériel.	Associer une diversité de polygones réguliers dont tous les côtés ont la même longueur pour construire des rosaces, des pavages…
		par pliage et/ou découpage, par dessin.	
Positions	Se situer	par rapport à un autre ou un repère.	Ces activités sont à réaliser en lien avec des situations réelles de la vie de la classe ou de l'école, dans le quartier ou lors d'excursions scolaires. Un accent est mis sur le vocabulaire précis qui exprime les positions relatives. Ce type d'activité nécessite de pouvoir se décentrer afin de décrire une position ou un déplacement du point de vue de celui/celle qui reçoit le message.
	Situer	deux objets ou personnes entre eux ou par rapport à un même repère.	
	Représenter	sur une bande numérique, sur un plan.	
Déplacements	Se déplacer	en suivant des instructions, en suivant un plan.	
	Décrire	un déplacement à autrui.	
	Représenter	un déplacement sur un plan.	

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

Enjeux

Qu'est-ce qui caractérise les grandeurs ? L'expérience et l'observation des objets du monde sensible nous amènent à faire des comparaisons sur certains aspects des objets qui nous entourent : l'un est plus ou moins pesant ou long que l'autre… Il s'agit là de caractéristiques mesurables, qu'on appelle grandeurs, par opposition à d'autres caractéristiques qui ne le sont pas comme la couleur, l'aspect, l'odeur…

On a tendance à associer naturellement grandeurs et mesures. On traite donc souvent les grandeurs comme des nombres. Or, **les grandeurs existent indépendamment de leur mesure** et il est important de les appréhender d'abord à l'état brut, comme le font de jeunes enfants qui découvrent le monde. Si à l'école maternelle, on expérimente certaines grandeurs à partir de comparaisons (lourd-léger/grand-petit) à l'école primaire, on traite les grandeurs de façon plus formelle :

- **les longueurs, les masses, les capacités** sont appréhendées comme des grandeurs dites simples en lien direct avec des familles d'objets ;
- **les durées** ont un statut particulier du fait qu'elles ne sont pas liées à des objets ;
- **les aires** sont mises en relation directe avec les surfaces et les **volumes** en relation directe avec les solides.

Un premier champ d'activités sur les différentes grandeurs étudiées consiste à les **comparer sans passer par les mesures**, et d'identifier pour chacune d'entre elles, quelles sont les stratégies les plus adéquates.

Ensuite, il s'agit de bien comprendre ce que signifie **mesurer des grandeurs**. Ici encore, la stratégie de mesurage va dépendre de la grandeur concernée. Un des enjeux est de comprendre que **le nombre qui dit la mesure dépend de l'unité choisie**.

En résumé, il faut distinguer les quatre aspects suivants : **objet** de départ – **grandeur** considérée – **mesure** de cette grandeur à partir du choix d'une **unité de mesure**.

Un autre enjeu essentiel des mesures des grandeurs est qu'elles sont à l'**origine des nombres non entiers**. En effet, il est plutôt rare que la grandeur choisie comme unité soit contenue un nombre entier de fois dans la grandeur mesurée. Ainsi, il est utile de fractionner la grandeur-unité. Si ce fractionnement est décimal, on s'oriente vers les **nombres décimaux.**

Les fractions naissent donc sur le terrain des grandeurs. Toutefois, elles peuvent revêtir des sens différents en fonction du contexte :

- une **fraction-partage** est une fraction qui sert d'opérateur pour fractionner une collection ou une grandeur (couper une tarte en quarts) ;
- une **grandeur fractionnée** est le résultat du fractionnement (manger un sixième de pizza) ;
- une **fraction-mesure** est le résultat de la mesure (un demi-litre d'eau) ;
- une **fraction-rapport** est une comparaison entre deux collections, deux grandeurs ou deux mesures de grandeurs (échelle 1/10).

Il est important de **naviguer consciemment entre ces différents aspects** au fil de la scolarité primaire.

En revanche, les opérations sur les fractions doivent se limiter à des opérations sur des grandeurs fractionnées.

Les **pourcentages** sont approchés comme des fractions particulières et peuvent revêtir les quatre mêmes sens que ceux évoqués pour les fractions.

La compréhension de la **proportionnalité entre des grandeurs** et ses implications concrètes (prix en fonction de la quantité, échelles, conversions d'unités…) fait partie des notions de base qui ne devraient échapper à aucun(e) citoyen(ne), en particulier via la reconnaissance et l'utilisation de **tableaux de proportionnalité**.

Le tableau ci-dessous reprend les différents aspects de l'apprentissage des grandeurs.

Objets d'étude	Actions	Activités possibles	Enjeux/Vigilances
Grandeurs (sans mesures)	Identifier - nommer	des caractéristiques d'objets.	Distinguer l'objet de la ou des grandeurs qui y sont liées.
	Comparer deux grandeurs	directement entre elles.	Adapter les stratégies aux grandeurs considérées.
		en les confrontant à un objet de référence ou en utilisant un objet intermédiaire.	Il est important de réfléchir au choix de l'objet en fonction des grandeurs. En effet, on ne compare pas deux longueurs comme deux capacités.
	Ordonner	du plus court au plus long du plus petit au plus grand du plus léger au plus lourd…	Choisir les stratégies adéquates selon les grandeurs considérées.
	Additionner - soustraire	différentes grandeurs, mais surtout des longueurs, des aires et des volumes.	Travailler sur l'addition et la soustraction de longueurs construit une représentation de l'addition (soustraction) qui va conduire au calcul des périmètres et plus tard, donner du sens à l'algèbre.
	Multiplier par un entier	construire une grandeur double, triple… d'une autre	Travailler la notion fondamentale de rapport entre deux grandeurs.
	Partager	en deux parts égales (sans instrument de mesure) : une ficelle, un bâtonnet, une boule de plasticine, une quantité d'eau, de farine…	Identifier, pour chacun des objets, sur quelle grandeur on va agir et quelle stratégie on va utiliser.
Mesures de grandeurs	Mesurer	à l'aide d'un étalon non conventionnel.	Comprendre le sens de « mesurer une grandeur » par le report ou l'ajout de grandeurs identiques à un étalon considéré comme grandeur-unité (unité de mesure).
		à l'aide d'un étalon conventionnel.	Mettre en avant l'intérêt d'un étalon conventionnel : pouvoir communiquer avec d'autres que ceux/celles du groupe d'appartenance.
	Construire les systèmes d'unités	en comparant les mesures obtenues et en variant l'unité choisie. en donnant du sens aux unités conventionnelles.	Prendre conscience que la mesure dépend du choix de l'unité. Il y a autant de mesures possibles d'une grandeur que de choix d'unités de mesure. Comprendre que le choix d'une unité 10 fois plus petite rend la mesure 10 fois plus grande.
	Écrire	à l'aide de fractions.	Relier les mesures aux écritures fractionnaires et décimales des nombres.
		sous forme d'un nombre décimal.	

Objets d'étude	Actions	Activités possibles	Enjeux/Vigilances
Périmètres, aires, volumes	Identifier	un périmètre, des aires et des volumes.	Un périmètre est une longueur. Une aire est une grandeur liée à une surface. Un volume est une grandeur liée à un solide.
	Comparer	les aires de figures dessinées dans un quadrillage sans passer par les mesures.	Donner du sens à la notion d'aire avant d'aborder les calculs d'aire.
	Mesurer l'aire et le volume	par remplissage et comptage de carrés-unités pour des surfaces variées dessinées dans une trame à carreaux.	Comprendre l'idée de remplissage par report d'une unité de mesure.
		par remplissage et comptage de cubes-unités pour des parallélépipèdes.	
	Élaborer les formules d'aires des polygones	en s'appuyant sur l'aire du rectangle et par décomposition et recomposition des figures.	Faire les liens avec les décompositions et recompositions de figures planes.
Fractions	Partager en parts égales	de différentes façons des figures géométriques données (carrés, rectangles, triangles, disques…).	Travailler la notion de parts égales du point de vue de l'aire et non nécessairement du point de vue de la forme. Les fractions ne sont pas liées à une forme, mais à un rapport entre une partie et un tout.
	Comparer-Ordonner	des fractions unitaires de dénominateurs différents.	Comparer les stratégies dans ces deux situations.
		des fractions de même dénominateur.	
	Additionner	des fractions de disques et retrouver la fraction qui correspond au tout.	Visualiser la somme et chercher le nom correspondant à la fraction.
Proportionnalité	Reconnaitre - Caractériser	des relations de proportionnalité entre deux grandeurs.	Comparer des situations de proportionnalité à des situations de non-proportionnalité.
	Représenter	par un tableau de proportionnalité ou un graphe fléché.	Le tableau de proportionnalité est un outil clé pour reconnaitre la proportionnalité d'une relation entre deux grandeurs et ensuite pour résoudre les problèmes.
	Résoudre des problèmes	liés à des situations relatives au cout en fonction de la quantité, aux agrandissements, réduction ou plan à l'échelle, aux conversions d'unités, aux pourcentages…	

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

Enjeux

Enseigner les nombres et les opérations, c'est faire accéder les élèves à un nouveau langage, à ses codes, à ses règles, tout en évitant de réduire l'apprentissage à un formalisme qui constitue souvent un obstacle à la compréhension. Il est donc nécessaire d'introduire très progressivement le symbolisme des nombres et des opérations, tout en l'accompagnant de situations et du langage oral qui leur donnent sens.

Les nombres naturels et leurs différents codages ont pour fonction première d'être la **mémoire de quantités** ou **de positions**. Les nombres décimaux à virgule sont, pour leur part, la **mémoire des mesures de grandeurs**.

Ainsi considérés, les nombres permettent de transporter mentalement ou par écrit des quantités, des positions ou des mesures dans le temps et l'espace afin **de traiter les situations** sans avoir besoin d'y avoir un accès concret. Lors des apprentissages scolaires, il est essentiel de s'appuyer sur la vie de la classe et de l'école pour faire remplir aux nombres ces fonctions essentielles et ainsi leur donner un sens.

Si l'ensemble des nombres sur lesquels portent les apprentissages s'amplifie avec les années, les visées restent les mêmes tout au long de la scolarité, à savoir :

- **voir les nombres** c'est-à-dire créer des représentations physiques et mentales des nombres naturels puis des décimaux en s'appuyant sur les propriétés de ces nombres utiles au calcul ;
- **dire et écrire les nombres** à savoir développer une compréhension en profondeur des **numérations décimales, orale et écrite**, et les relier ;
- **comparer, situer et ordonner les nombres** sur des supports structurés allant de la bande numérique à la droite numérique et porter une attention particulière au passage de l'une à l'autre ;
- **donner du sens aux différentes opérations** en les associant à des familles de phénomènes. Ce travail conduit à **poser les opérations** en lien avec des situations-problèmes. Il s'agit d'un enjeu essentiel des mathématiques qui peut se travailler indépendamment des calculs ;
- **calculer** en choisissant des stratégies adaptées aux nombres et aux opérations ; vérifier la fiabilité des résultats.

Il est primordial de dépasser la vision statique des nombres étudiés un par un à travers leurs différentes décompositions. Pour cela, la démarche à privilégier consiste à montrer comment un nombre est relié aux autres par différentes relations : celui qui suit, celui qui précède, son double ou sa moitié…, son complément à dix, à cent, à 1… ses diviseurs, ses multiples…

Il en va de même pour les calculs : il s'agit d'observer comment un calcul est relié à d'autres calculs. Ainsi, l'apprentissage du calcul réfléchi vise à remplacer celui-ci par un ou des calculs plus simples pour augmenter le répertoire de calculs faciles[6].

Tous ces aspects de l'apprentissage des nombres et des opérations trouvent à la fois leur origine et leur but dans la résolution de problèmes. Celle-ci doit alimenter le questionnement et la nécessité de disposer d'outils adéquats.

Le tableau ci-dessous reprend les différents aspects de l'apprentissage des nombres et des opérations.

6 Le terme « calculs faciles » fait référence au calcul réfléchi en tant que stratégie consistant à remplacer un calcul par un ou des calculs plus faciles grâce aux décompositions des nombres et aux propriétés des opérations (Chevalier, 2020).

Objets d'étude	Actions	Activités possibles	Enjeux/Vigilances
Nombres entiers naturels	Dénombrer	des collections en vue de comparer, communiquer, anticiper…	Présenter les nombres comme la mémoire de quantités et donner du sens aux nombres en action.
	Voir	des quantités organisées et analyser ce qui permet de dénombrer sans compter.	Organiser des collections pour créer des représentations physiques et mentales des nombres et de la numération décimale. S'appuyer sur du matériel semi-concret. Proposer des familles de schèmes.
	Dire	les mots-nombres en les reliant aux organisations décimales.	Identifier les irrégularités et proposer des traductions logiques (onze = dix-un)
	Écrire	à partir de traces variées conduisant au système de numération décimal de position.	Comprendre ce que chaque chiffre d'un nombre exprime comme quantité et le rôle du 0. Faire les liens entre les numérations orale et écrite.
	Positionner et comparer	sur une bande numérique ou un tableau des cent premiers nombres.	Présenter les nombres comme la mémoire des positions. Relier ordinalité et cardinalité.
Nombres décimaux	Mesurer	des grandeurs.	Présenter la nécessité de fractionner l'unité pour rendre la mesure précise.
	Représenter	avec des supports qui permettent d'identifier des dixièmes et des centièmes de l'unité.	Travailler avec des pailles ou du papier quadrillé à partager de façon équitable.
	Nommer	les parties décimales.	Les relier aux fractions décimales.
	Écrire	dans le système de numération décimal.	Prolonger l'abaque vers la droite avec des unités de dix et dix fois plus petites. Introduire la virgule quand on sort de l'abaque.
	Positionner et comparer	sur une droite graduée.	Construire la droite numérique en montrant comment passer d'une case de la bande numérique à un point.
Opérations	Donner du sens	en s'appuyant sur des situations mathématiques variées à classer par familles de sens.	S'appuyer sur « c'est comme » pour rassembler des situations qui se ressemblent. Associer plusieurs sens à une même opération et ne pas se limiter au sens le plus commun. Présenter des situations cardinales et ordinales.

Objets d'étude	Actions	Activités possibles	Enjeux/Vigilances
Opérations	Relier	addition et soustraction, multiplication et division.	Les présenter comme des opérations réciproques.
	Poser	le calcul dans le langage formel.	Travailler la mise en calcul sans se préoccuper des résultats.
Calculs	Décomposer des nombres	en décomposition additive.	Décomposer des nombres de façon variée est intrinsèquement lié à la connaissance des nombres. Choisir une décomposition adéquate des nombres en présence dans un calcul.
		en décomposition multiplicative.	
		en décomposition décimale.	
	Remplacer un calcul	par un ou des calcul(s) plus simple(s).	Montrer les équivalences entre des calculs permet de s'appuyer sur des calculs connus.
	Créer des automatismes	en vue de disposer d'un répertoire de calculs faciles.	Être conscient(e) de son répertoire individuel de calculs faciles ; le confronter à un répertoire collectif idéal. Mettre en évidence l'intérêt d'augmenter ce répertoire et proposer des méthodes pour ce faire.
	Choisir une stratégie	pour un calcul réfléchi (ou mental).	Choisir une stratégie adaptée aux nombres et aux opérations qui les relient.
		pour un calcul écrit.	Procédure systématique qui ne dépend pas des nombres en présence.
		pour des outils de calculs.	Les utiliser intelligemment.

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

Enjeux

Ce champ 4 se différencie des trois autres dans la mesure où, dans l'enseignement fondamental, il n'est pas centré sur l'apprentissage de concepts ou de procédures. Il se présente plutôt comme **un ensemble d'outils au service de la communication et de l'analyse d'informations relatives à des domaines variés**.

En termes de compétences à développer chez les élèves, il faut relever **trois dimensions** :

- trier et classer des objets, puis des données, selon un ou plusieurs critères ;
- comprendre, lire et analyser des données présentées sous forme de tableaux, ensembles, arbres et diagrammes statistiques ;
- récolter des données, les présenter sous des formes de tableaux, ensembles, arbres et diagrammes statistiques en vue de les communiquer et de les analyser.

Ce sont des **compétences citoyennes essentielles**. Pour les développer, il faut **s'appuyer sur une diversité de situations qui correspondent à des préoccupations des élèves ou se trouvant directement reliées à des champs disciplinaires qui les nécessitent**. Cela suppose une approche interdisciplinaire pour laquelle les nombres et leurs représentations constituent des outils au service de questions plus larges. Une bonne connaissance de ces outils, tels que les pourcentages ou les représentations graphiques, permet de rendre les données lisibles et d'exercer un regard critique sur ce qu'elles révèlent.

QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?[7]

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

Construire et représenter des figures et des solides

L'approche de la géométrie à ce niveau est essentiellement concrète et matérielle. Elle s'appuie sur des actions et du matériel varié :

- associer des formes géométriques simples (carrés, triangles équilatéraux, triangles isocèles rectangles…) en suivant diverses règles pour fabriquer de nouvelles figures dont on peut analyser la structure et garder des traces : photos, dessins, collage ;
- réaliser des constructions diverses avec des blocs de construction, à partir de photos, de plans ou de vues (de face ou de haut) ;
- réaliser des constructions avec des cubes ou des blocs sous la dictée de l'enseignant(e) ou d'un(e) autre élève ;
- emboiter plusieurs cubes de diverses façons et représenter les constructions obtenues ; comparer les constructions et les traces ;
- réaliser différents solides avec de la plasticine à partir de modèles familiers (boite cylindrique ou parallélépipédique, cube, balle…) ; distinguer les mouvements utiles pour rouler et aplatir ; garder des traces (empreintes dans le sable, photos, dessins à main levée) ;
- …

Il est important d'**utiliser un vocabulaire adéquat** pour communiquer sur les productions.

Décrire des positions et des déplacements

Il s'agit d'apprendre à décoder, décrire et reproduire des positions et des déplacements avec le vocabulaire correspondant. Les activités relatives à ces apprentissages doivent être concrètes. Elles peuvent être reliées, soit aux déplacements réalisés dans la classe, dans l'école et dans l'environnement immédiat, soit aux déplacements sur des plateaux de jeux.

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

Les apprentissages portent sur les longueurs, masses, capacités et durées ainsi que sur une première approche des notions de périmètre et d'aire. La proportionnalité directe est également appréhendée en situations vécues et manipulées.

Comparer des grandeurs

Il s'agit d'expérimenter différentes approches pour comparer deux grandeurs et/ou ordonner plusieurs grandeurs :

- l'expérience physique via le ressenti, la vision, les déplacements… ;
- la comparaison directe : rapprocher ou superposer deux longueurs, placer deux masses sur une balance à plateaux…
- l'utilisation d'un objet de référence intermédiaire : transvaser deux liquides dans des récipients identiques et comparer les niveaux ; utiliser une même corde pour comparer deux longueurs…
- le mesurage à partir d'une grandeur-unité (unité de mesure) qu'on reporte autant de fois que nécessaire (en dénombrant) sur l'une et puis l'autre longueur…

Pour chacune de ces démarches, veiller à les faire verbaliser par les élèves et à développer le vocabulaire utile.

Premières unités de mesure

Les premières unités de mesure conventionnelles sont en relation avec la vie quotidienne (litre, mètre, centimètre, kilo…) et font l'objet d'un travail pour construire des images mentales de référence.

Fractions

La notion de fraction est abordée en partageant des grandeurs en deux parts égales. On peut également partager des carrés ou des disques en deux puis en quatre parts égales. Cela permet d'approcher l'heure, la demi-heure et le quart d'heure.

7 L'introduction disciplinaire du référentiel balise de manière complémentaire les spécificités en matière d'apprentissages entre la P1 et la P2.

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

Un des enjeux importants des deux premières années de l'école primaire est de **faire entrer tou(te)s les élèves dans le langage des nombres et des opérations, en insistant sur le fait que les mathématiques s'expriment en français avant de se coder. Le langage formel et symbolique est un moyen au service de la pensée** ; il sera introduit très progressivement sur base de situations travaillées qui font sens pour les élèves.

Connaitre les nombres

Les élèves arrivent de l'école maternelle avec un bagage important d'expériences liées aux quantités et aux représentations des nombres, parfois bien au-delà de dix pour certain(e)s. Il est essentiel d'identifier et de s'appuyer sur leurs connaissances : mots - nombres, schèmes, écritures chiffrées, premières opérations… sans pour autant les considérer comme acquises par tou(te)s les élèves.

En P1-P2, il s'agit d**'assurer progressivement une connaissance des différents aspects des nombres naturels jusque 100** et de construire des images mentales de ces nombres. Celles-ci serviront de points d'appui pour le calcul. Voici les composantes essentielles de ce travail :

- **comparer et dénombrer des collections variées** en s'appuyant sur des groupements par cinq et/ou par dix ; utiliser, pour cela, des matériaux semi-concrets : jetons ou bouchons, cubes (de 2 cm de côté) à emboiter, boulier…
- **construire et mettre en mémoire des familles de schèmes représentant les nombres de 1 à 20** ; assurer une continuité et une cohérence au sein de l'école sur le choix des schèmes ;
- **construire et mettre en mémoire des représentations des nombres jusqu'à 100 ;**
- dire et écrire les nombres ; **relier chaque mot-nombre à son écriture chiffrée et en comprendre le sens** en lien avec les organisations décimales ;
- **situer les nombres sur une bande numérique et dans un tableau des cent premiers nombres** en se basant sur sa structure.

Anticiper et agir avec les nombres

La connaissance des nombres sous leurs différents aspects doit s'accompagner d'un travail montrant que les nombres servent à anticiper et agir en situation.

À cet effet, il est utile de proposer régulièrement aux élèves des *histoires mathématiques*[8] issues de la vie de la classe. Il s'agit de les travailler à l'aide d'une méthodologie qui invite à **mettre des lunettes mathématiques** pour représenter les situations et écrire les calculs correspondants.

L'enseignant(e) veillera à varier suffisamment les situations pour faire émerger les différents sens des opérations :

- mettre ensemble, ajouter, avancer, pour l'addition ;
- retirer, reculer, chercher la partie manquante, calculer un écart, pour la soustraction ;
- faire des paquets identiques, répéter des bonds, pour la multiplication ;
- partager en parts égales pour la division.

Calculer

S'il est important de travailler la mise en calcul et notamment les éléments relatifs au sens des opérations en lien avec la résolution de problèmes, il faut, en parallèle, initier aux stratégies calculatoires pour l'addition et la soustraction.

Les premières stratégies de calcul se basent sur le **comptage ou le surcomptage par 1, 2, 5, 10**… Ces stratégies, fort utiles au début, disparaissent progressivement pour laisser la place aux autres.

- **Le résultat immédiat** : nécessité de réaliser un travail d'automatisation pour augmenter progressivement le répertoire de calculs mémorisés : … ± 1 ; … ± 2 ; … ± 10 ; 10 ±… ; les doubles ; les sommes qui font 5 ; les sommes qui font 10 ; ce qui manque pour avoir 10 ou 20 ou 100…

8 Chevalier, A. (2020). *Réussir l'entrée en mathématiques.* Couleur livres et CGé, p.182.

- **Le remplacement d'un calcul par un calcul équivalent** plus facile.
  ex : 9 + 6 = 10 + 5
  ex : 78 – 19 = 79 - 20
- **La décomposition** d'un ou de nombres suivie de regroupements adéquats et plus faciles :
  (les décompositions autour de 5 sont intéressantes pour les petits nombres)
  ex : 8 + 7 = 5 + 3 + 5 + 2 = 5 + 5 + 3 + 2
- Les **décompositions décimales** sont très utiles :
  ex : 23 + 38 = 20 + 3 + 30 + 8 = 50 + 11
  ex : 78 – 27 = 78 – 20 – 7

En réalité, l'apprentissage du calcul réfléchi est guidé par deux principes :

- soit le résultat est immédiat, car mémorisé ou automatique ; on a intérêt à disposer d'un répertoire de calculs faciles ;
- soit on transforme le calcul en un ou des calculs plus facile(s) à l'aide de quelques techniques de compensation et/ou de décomposition/recomposition.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

Les orientations données dans cette note disciplinaire concordent en plusieurs points avec les repères méthodologiques généraux. Ci-dessous, quelques éléments importants sont relevés.

À plusieurs reprises, il est fait mention du travail nécessaire au niveau de la langue de scolarisation. Il s'agit, à travers toutes les activités et les situations traitées, de s'assurer d'une bonne connaissance du français usuel pour ensuite, apprendre le vocabulaire mathématique spécifique lié aux grandeurs, aux opérations, à la géométrie… Une attention particulière sera portée à la polysémie de certains mots qui possèdent un sens large dans la vie courante et un sens spécifique en mathématiques (hauteur, longueur, sommet, côté, différence…). Les situations de communication entre pairs permettent de mettre en évidence la nécessité de la précision de la langue.

Par ailleurs, il importe d'entrer progressivement dans **le langage mathématique symbolique** utile pour exprimer les nombres, les mesures, les calculs et même la géométrie.

Pour apprendre les mathématiques comme outils de pensée, il s'agit de se dégager peu à peu de l'expérience sensible pour « faire exister dans sa tête ». Cette construction de l'abstraction est accompagnée par l'adulte en soutenant **l'identification et l'explicitation des étapes** par lesquelles ce travail se fait. Il est nécessaire de marquer régulièrement des temps d'arrêt pour dégager **les nouveaux savoirs et savoir-faire** qui ressortent des activités menées, les **structurer** et les relier aux savoirs antérieurs.

Un équilibre est à trouver entre le rythme d'apprentissage de chaque élève et celui de la classe. On veillera à ce que chaque élève puisse **s'engager** dans les activités proposées grâce à des consignes simples qui invitent à des actions ou à des expérimentations accessibles à tou(te)s. En ce qui concerne les acquis, ils sont rarement communs à tou(te)s les élèves d'un même groupe. En calcul, par exemple, on peut inviter chaque élève à se constituer son répertoire de calculs mémorisés et à l'enrichir progressivement au regard d'un référentiel élaboré collectivement.

Les différents éléments relevés ci-dessus concourent à créer **un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves**.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de mathématiques se trouvent en pages 678 à 686.

Apprendre les mathématiques, c'est entrer dans un langage universel qu'on assimile progressivement. Pour se comprendre lorsqu'on communique, il faut connaitre le vocabulaire précis et utiliser le langage symbolique à bon escient. Les exercices de communication entre pairs et vers l'extérieur permettent de travailler ces nécessités. C'est une façon **d'apprendre à se connaitre et s'ouvrir aux autres** (visée 1).

La construction et la mise en mémoire des images mentales et des concepts mathématiques nécessitent d'être accompagnées explicitement par les enseignant(e)s. Il s'agit là d**'apprendre à apprendre et à penser** (visée 2).

L'enseignant(e) proposera aux élèves des situations qui expriment la complexité du monde (visée 3) tout en veillant à ce que les élèves dégagent petit à petit les connaissances nécessaires à la compréhension de ces situations. Il/elle veillera également à développer **une pensée critique** (visée 3) en analysant les résultats obtenus ou les procédures utilisées lors de la résolution d'un calcul, d'un problème et en les confrontant avec ceux des autres.

Les mathématiques permettent également de **développer la créativité** (visée 4) : par exemple, dans le cadre du choix des stratégies en calcul réfléchi (ou mental), dans la création de figures variées en géométrie et bien sûr dans la résolution de problèmes divers.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel de mathématiques se trouvent en pages 687 à 690.

Comme évoqué longuement dans la partie disciplinaire, la production de sens nécessaire à l'apprentissage des mathématiques s'appuie sur des situations parfois issues d'autres champs disciplinaires.

On peut ainsi exploiter diverses situations concrètes de la vie quotidienne de la classe ou de l'école (présences, collations, déplacements, organisation du temps et de l'espace…), mais aussi explorer le quartier, la ville, le pays (plans, trajets, architecture, panneaux routiers…), observer et mesurer des phénomènes divers (physiques, météo…), décoder des informations dans des journaux, réaliser une enquête, construire des maquettes, des nichoirs, des panneaux de signalisation, observer et créer des œuvres artistiques…

Chacune de ces activités permet de donner du sens et de créer des liens avec certains apprentissages mathématiques. Quelle que soit la situation exploitée, l'enseignant(e) veillera à resituer les apprentissages en jeu dans leurs différents champs disciplinaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHEVALIER, A. (2020). *Réussir l'entrée en mathématiques*. Couleur livres et CGé.

ROUCHE, N. (2008). *Du quotidien aux mathématiques*. Ellipses.

Réaliser des activités autour du carré

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Appréhender et représenter des objets de l'espace

	Contenu I Savoir	Attendus
OEG37	• Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	• Identifier carré, rectangle, triangle, disque, cercle.
OEG38	• Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	• Désigner des composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur), sommets, angles (droits).
OEG39	• Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	• Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques et le nombre d'angles droits.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
OEG44	• Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	• Reproduire et construire des rectangles et des carrés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.
OEG47	• Tracer des figures.	• Tracer un rectangle, un carré à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.
OEG50	• Comparer des figures.	• Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) d'un carré et d'un rectangle.
	Contenu I Compétence	**Attendu**
OEG53	• Articuler, en contexte, les caractéristiques, puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	• Construire un carré, un rectangle, un triangle en assemblant des figures données (rectangles, carrés, triangles).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 197-212).

MISE EN CONTEXTE

Si apprendre à reconnaitre, à nommer et à caractériser des figures fait partie de l'initiation à la géométrie, il s'agit également d'agir sur ces dernières et non de les étudier de manière statique. Cette séquence d'activités vise à exemplifier cette volonté.

En ce sens, le carré est intéressant pour plusieurs raisons[1] :
- c'est une figure symétrique et porteuse de propriétés facilement reconnaissables ;
- en le découpant de différentes façons, d'autres figures apparaissent ;
- en assemblant des carrés ou des morceaux de carrés, d'autres figures sont créées.

ACTIVITÉ N° 1
DISTINGUER LE CARRÉ DU RECTANGLE

L'intention de cette activité est d'identifier les similitudes et les différences entre un carré et un rectangle.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ organiser une balade mathématique afin de repérer des carrés ou des rectangles dans l'environnement ;
- ❍ (faire) photographier les éléments repérés ;
- ❍ faire repasser le contour des figures sur des transparents ;
- ❍ faire dégager les caractéristiques de l'ensemble « carrés et rectangles » ;
- ❍ faire dégager les caractéristiques spécifiques des carrés et des rectangles ;
- ❍ faire consigner les similitudes et les différences dans un tableau à double entrée ;
- ❍ faire trouver, dans la classe, des objets dans lesquels apparaissent des carrés et des rectangles.

Point d'attention || Les balades mathématiques ont pour objectif d'observer la réalité à travers le prisme des mathématiques. Il s'agit ici d'amener les élèves à relever autour d'eux/elles des éléments dont les caractéristiques observées rencontrent celles des figures géométriques visées (panneaux routiers, maisons, bus, fenêtres…).

- Annoncer aux élèves qu'ils/elles vont **effectuer une balade mathématique** dans le quartier et que pour cela, ils/elles doivent **porter leurs lunettes de mathématicien(ne)s**.
- Expliquer qu'ils/elles vont devoir **observer puis relever la présence d'objets dans lesquels sont visibles des carrés ou des rectangles dans la réalité**.
- **Prendre des photographies des éléments relevés par les élèves**.

Points d'attention ||
- Les photos peuvent se révéler problématiques : selon le point de vue, on peut visualiser une autre forme que celle de la réalité (un carré peut être vu comme un rectangle ou un losange, par exemple). Il est dès lors nécessaire de photographier les différents objets de face.
- Il est nécessaire de tenir compte de toutes les propositions des élèves, que celles-ci laissent réellement apparaitre des carrés, des rectangles ou d'autres figures. Lors de la sortie, une discussion peut déjà mettre en évidence les arguments des un(e)s et des autres quant à la caractérisation d'un carré et d'un rectangle. La formalisation de ces caractéristiques sera travaillée de retour en classe.

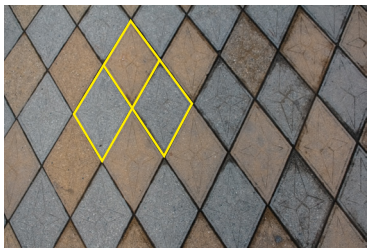
- De retour en classe, **distribuer les photos agrandies** aux élèves et leur **demander de repasser sur un transparent fixé sur la photo, le contour de ces figures, à main levée**.

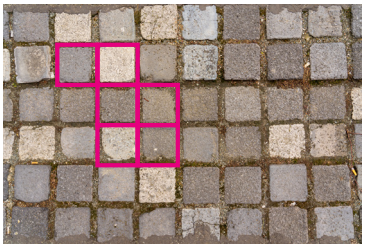
1 Rouche, N. (2008). *Du quotidien aux mathématiques.* Ellipses.

Points d'attention ||

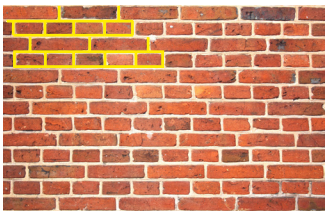
- L'utilisation du transparent est utile pour pouvoir répéter l'exercice sur les photos plusieurs fois. Il est alors nécessaire de fixer le transparent sur la photo.
- Il est également possible de faire repasser le contour des figures à l'aide d'instruments de la classe (bord d'un journal de classe...).

Exemples





Point d'attention || Veiller à ce que chaque élève ou chaque dyade dispose au moins d'une photo afin de favoriser l'engagement dans la tâche.

- **Afficher différents contours tracés** :
  - à main levée par les élèves ;
  - à la latte par l'enseignant(e).
- **Classer** ensuite **les tracés en deux ensembles** : les « carrés et rectangles » et les « autres figures ».

Points d'attention ||

- L'objectif n'est pas ici de faire construire un classement prospectif par les élèves. L'enseignant(e) classe lui/elle-même les figures pour pouvoir travailler sur la distinction entre les carrés et les rectangles et les autres figures au départ d'un classement correct.
- Si toutes les figures sont des carrés ou des rectangles, l'enseignant(e) propose dans la colonne de droite d'autres figures d'un(e) élève fictif/ve.

- Demander aux élèves d'**observer les figures une à une afin de pouvoir expliquer, pour chacune, pourquoi elle est ou n'est pas un carré ou un rectangle**.

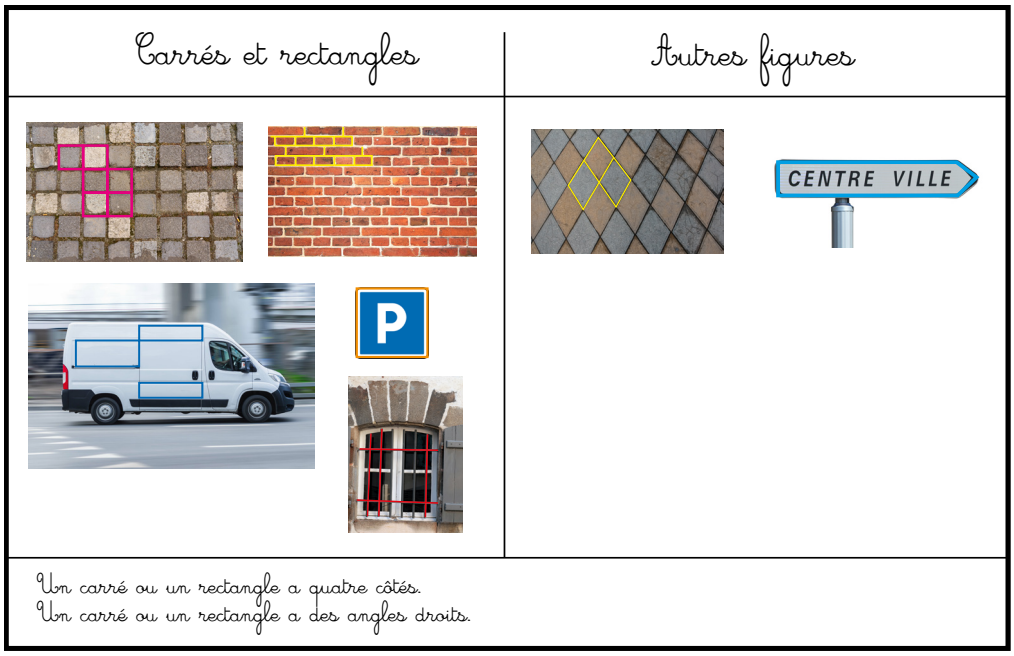
Consigne || « Pourquoi les figures du premier ensemble sont-elles des carrés ou des rectangles ? Pourquoi celles du second ensemble ne le sont-elles pas ? »

- Afficher les productions des élèves. **Discuter en débutant par les propositions erronées** à partir des questions suivantes.
  - Est-ce que cette production permet de rendre visibles toutes les possibilités ?
  - En quoi le permet-elle ou non ?
- **Engager individuellement les élèves dans la réflexion.**
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. Insister sur la nécessité de les justifier.
- **Recueillir les propositions** et **les discuter. Mettre en évidence quelques nécessités pour « être carré ou rectangle »** :
  - il faut quatre côtés ;
  - les angles doivent être droits.

FLSco || S'assurer de la compréhension du mot « angle », mot de vocabulaire spécifique de la géométrie. Le mot peut être associé aux « coins » d'une figure.

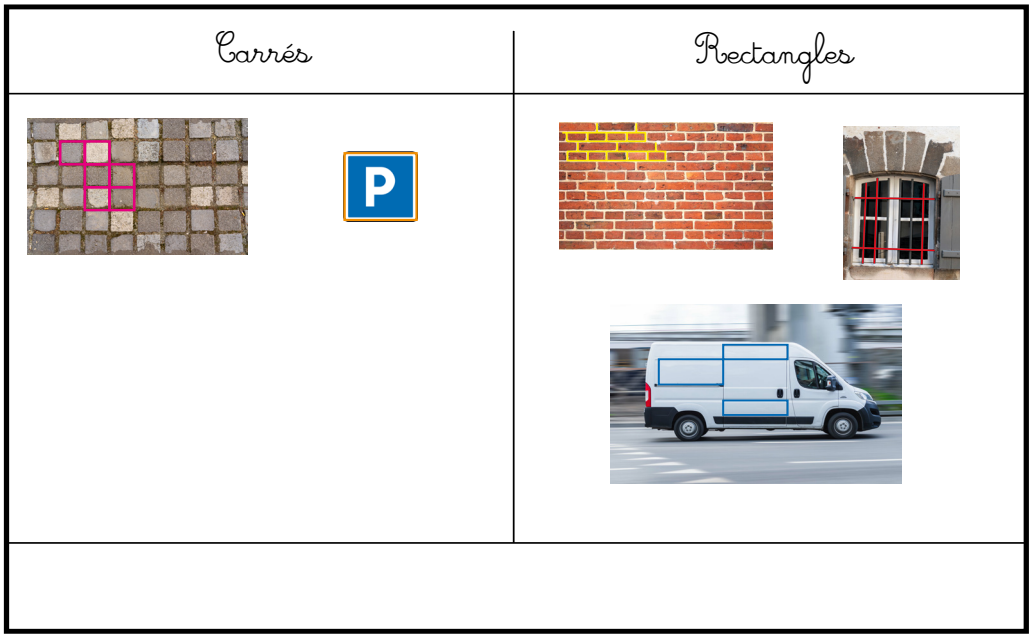
Trace || Consigner le résultat du classement et les premiers éléments discutés dans une trace collective.

Exemple



Point d'attention || Ici encore, l'objectif n'est pas de faire construire un classement prospectif par les élèves. L'enseignant(e) classe lui/elle-même les figures pour pouvoir travailler sur la distinction entre les carrés et les rectangles.

Exemple



- Demander aux élèves **d'identifier les différences et les points communs entre les carrés et les rectangles** en complétant le tableau suivant.

	Nombre de côtés	Longueur des côtés	Nombre d'angles	Nombre d'angles droits
Carré 				
Rectangle 				

Point d'attention || Ici encore, l'objectif n'est pas de faire classer les figures représentées par les élèves, mais bien de distinguer les différences et les points communs entre celles-ci.

- **Engager individuellement les élèves dans la réflexion.**
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. Insister sur la nécessité de les justifier.
- **Recueillir les propositions et en discuter**.

Trace || Consigner les résultats dans une trace en modifiant le tableau au besoin.

	Nombre de côtés	Longueur des côtés	Nombre d'angles	Nombre d'angles droits
Carré 	4	4 côtés égaux	4	4
Rectangle 	4	2 grands côtés égaux appelés "longueurs" et 2 petits côtés égaux appelés "largeurs"	4	4

- Demander aux élèves de **trouver, dans l'environnement de la classe**, au minimum **un objet dans lequel apparait un carré et un autre dans lequel apparait un rectangle**.

Points d'attention ||

- Si ce type d'activité permet de faire des liens entre les figures géométriques (ici le carré et le rectangle) et l'environnement quotidien des élèves, un risque inhérent est l'instauration d'une confusion entre les figures planes et les figures en trois dimensions (par exemple, que le cube devienne un carré dans les représentations des élèves). Il est donc nécessaire d'expliciter que lorsqu'on observe un cube, on voit beaucoup de carrés mais qu'un cube n'est pas un carré.
- En outre, il est possible de mettre en évidence de « véritables » carrés dans l'environnement scolaire quotidien des élèves : quadrillage sur les feuilles ou cahiers, quadrillage sur un plan en géographie, damier sur un plateau de jeu, carré dans un tangram…

- Pour chacun de ces objets, demander aux élèves de **contourner la partie qui représente le carré ou le rectangle**.
- Recueillir collectivement **les propositions** des élèves. **Les faire analyser. Statuer sur les éléments corrects.**

Point d'attention || Ces premiers échanges collectifs permettent la rencontre de certaines caractéristiques des carrés et des rectangles. À ce stade, ces éléments ne sont pas encore formalisés.

ACTIVITÉ N° 2
ASSEMBLER DES CARRÉS

L'intention de cette activité est de dégager des constats en assemblant des carrés.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire assembler 2, 3 puis 4 carrés pour créer des figures différentes ;
- ❍ faire émerger le constat qu'en assemblant :
  - 2 carrés, on aboutit à un rectangle dont la longueur est deux fois plus grande que celle d'un côté du carré de départ et dont la largeur correspond à la mesure d'un côté du carré ;
  - 3 carrés, trois constructions différentes sont possibles ;
  - 4 carrés, sept constructions différentes sont possibles ;
- ❍ faire construire des nouveaux carrés avec les carrés de départ ;
- ❍ faire constater qu'on peut ainsi construire une famille de carrés de plus en plus grands avec 4, 9 ou 25 carrés.

Point d'attention || L'objectif de l'activité n'est pas de suivre une démarche stricte ou de trouver toutes les constructions possibles en assemblant 2, 3 ou 4 carrés mais bien de placer les élèves en situation de recherche pour construire un maximum de figures différentes à partir de l'assemblage de ces carrés.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **assembler des carrés pour construire un maximum de figures différentes**.

ASSEMBLER DEUX CARRÉS

- Distribuer à chaque élève deux carrés identiques en papier.

Consigne || « Assemblez ces carrés de manière à ce qu'un côté soit collé à l'autre. »

- **Confronter les propositions** d'assemblage. **Faire constater qu'elles peuvent toutes se superposer**.

Expliciter || L'assemblage de deux carrés « côté contre côté » aboutit systématiquement à un rectangle et toutes les constructions sont superposables.

- Identifier la figure obtenue : il s'agit d'un rectangle.
- La caractériser : sa longueur est deux fois plus grande que celle d'un côté du carré de départ et sa largeur correspond à la mesure d'un côté du carré.

Point d'attention || Un travail sur ardoise permet d'engager tou(te)s les élèves dans l'activité. Ils/elles sont alors invité(e)s à écrire le nom de la figure, à la dessiner à main levée (ou à en faire le contour) et à placer les mots longueur et largeur.

ASSEMBLER TROIS CARRÉS

- Distribuer aux élèves un troisième carré (identique aux deux autres).

Consigne || « Construisez un maximum de figures différentes à l'aide des trois carrés. »

- Engager les élèves dans une **recherche individuelle. Pour chaque construction**, leur **demander d'en garder une trace** (tracé à main levée dans le cahier de recherches, par exemple).

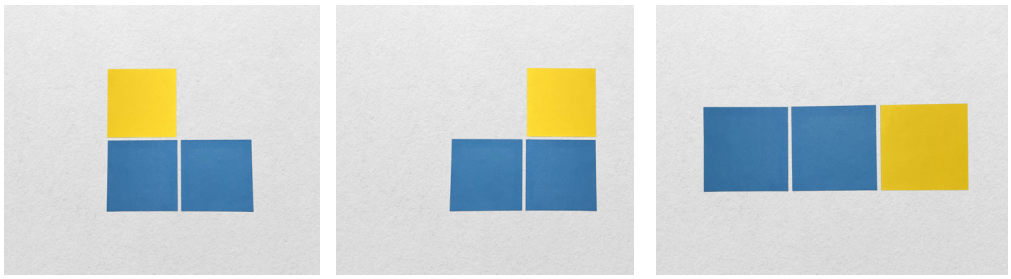
- **Faire confronter les propositions en petits groupes**. Leur demander de **retenir toutes les propositions de constructions différentes**.

Point d'attention || Le travail de groupes permet de mutualiser le matériel de manipulation et de superposer « physiquement » les constructions.

- **Recueillir les propositions** collectivement. **Les représenter avec un matériel agrandi**, faire vérifier le fait que les constructions sont différentes (et ne se superposent pas).

- **Lister les constructions retenues**.

Point d'attention || Trois constructions différentes sont possibles.



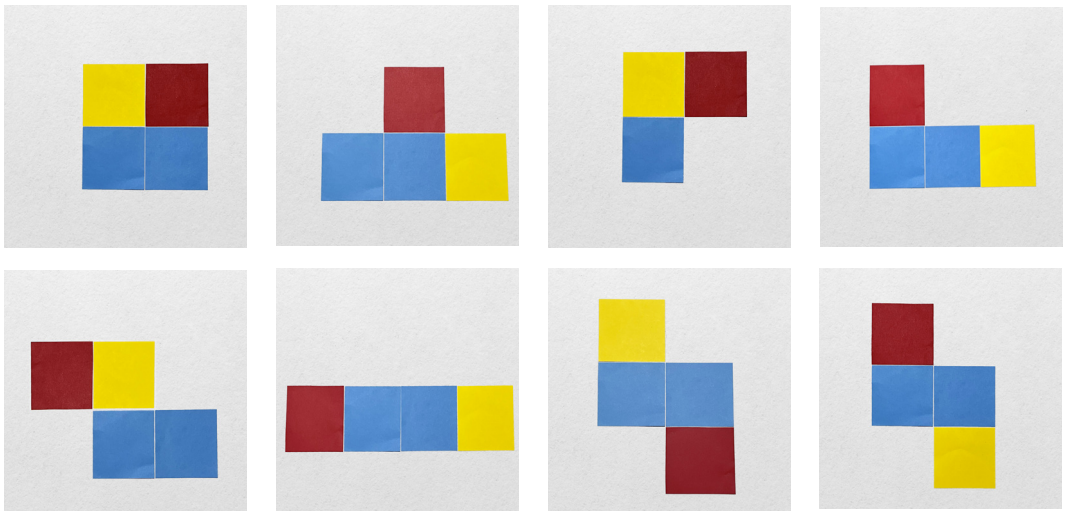
ASSEMBLER QUATRE CARRÉS

- Distribuer aux élèves un quatrième carré (identique aux trois autres).

Consigne || « Construisez un maximum de figures différentes à l'aide des quatre carrés. »

- **Répéter le processus**.

Point d'attention || Sept constructions différentes sont possibles.



ASSEMBLER PLUSIEURS CARRÉS

Consigne || « Construisez le plus grand carré possible avec un minimum de carrés. »

- Engager les élèves dans une **recherche individuelle**.
- **Recueillir les propositions**. Pour chaque proposition discuter pour savoir s'il s'agit bien d'un carré.
- **Statuer sur le fait que le minimum de carrés nécessaires pour former un carré plus grand est 4**.

Point d'attention || Il est également possible d'aboutir à ce constat en faisant observer toutes les constructions réalisées avec 4 carrés identiques et en observant que 4 carrés peuvent former un carré plus grand (cf. illustration précédente).

Consigne || « À votre avis, combien faudra-t-il assembler de carrés pour construire un carré encore un peu plus grand ? »

- Engager les élèves dans une **manipulation individuelle**.
- **Recueillir les propositions**. Pour chaque proposition discuter pour savoir s'il s'agit bien d'un carré.
- **Statuer sur le fait que le minimum de carrés nécessaires pour former un carré plus grand que celui de 4 est de 9**.
- **Répéter le processus pour l'obtention de grands carrés par assemblage de 16 et 25 carrés**.

Différencier || Il est possible d'inviter les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés à émettre des suppositions sur le nombre de carrés nécessaires avant de les inviter à manipuler.

ACTIVITÉ N° 3
DÉCOUPER UN CARRÉ EN PARTS ÉGALES

L'intention de cette activité est de découper un carré en parts égales afin de former de nouvelles figures.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire partager un carré en deux parties égales ;
- ❍ faire découper un carré en deux parties égales (selon une médiane ou selon une diagonale) ;
- ❍ faire identifier les figures obtenues (rectangles ou triangles) ;
- ❍ faire assembler les figures obtenues de manière à créer une nouvelle figure ;
- ❍ répéter le processus avec quatre parties égales.

PARTAGER UN CARRÉ EN DEUX PARTIES ÉGALES

- Distribuer aux élèves des carrés en papier.

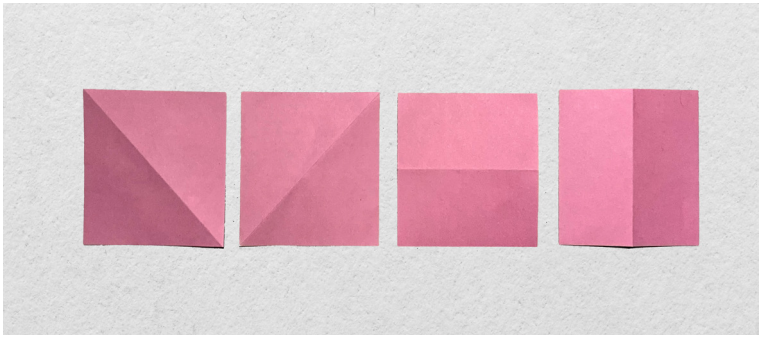
Consigne || « Partagez les carrés en deux parties égales, sans les découper, par pliage. Recherchez plusieurs manières d'effectuer ce partage. »

- Engager les élèves dans une manipulation individuelle.
- Faire confronter les propositions en petits groupes. Faire lister les différentes propositions.
- Recueillir les propositions des élèves et les analyser par questionnement.
  - La manipulation proposée respecte-t-elle la contrainte « deux parties égales » ?
  - En quoi la proposition est-elle différente de celles déjà récoltées ?

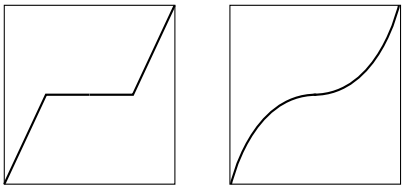
Point d'attention || Deux propositions devraient rapidement apparaitre au travers du pliage :

- diviser le carré en deux parties égales par une de ses diagonales*[2] ;
- diviser le carré en deux parties égales par une de ses médianes*.

À noter que, quelle que soit la médiane* ou diagonale* choisie, le résultat est identique, moyennant une rotation* de la figure.



- Au-delà de ces deux manières de partager un carré en deux parties égales, il existe d'autres façons de procéder qu'il est possible d'investiguer avec les élèves.



DÉCOUPER UN CARRÉ EN DEUX PARTIES ÉGALES

Consigne || « Nous allons former de nouvelles figures à partir des pliages que vous avez réalisés au cours de l'activité précédente.»

- **Faire découper un carré en deux parties égales selon une de ses médianes**.
- **Faire identifier** les figures obtenues : ce sont des **rectangles**.
- Faire **assembler les deux figures obtenues de manière à créer une nouvelle figure**. Imposer la contrainte « avoir deux côtés identiques communs ».
- **Confronter les propositions et nommer les nouvelles figures**.

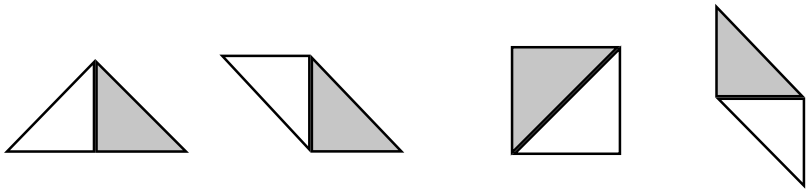
Point d'attention || Il n'y a que deux figures possibles : reformer le carré de départ ou former un rectangle dont la longueur vaut le double de celle d'un côté du carré et dont la largeur vaut la moitié de celle d'un coté du carré.

- **Faire découper un carré en deux parties égales selon une de ses diagonales**.
- **Faire identifier** les figures obtenues : ce sont des **triangles.**
- Faire **assembler les deux figures obtenues de manière à créer une nouvelle figure**. Imposer la contrainte « avoir deux côtés identiques communs ».
- **Confronter les propositions et nommer les nouvelles figures**.

2 *Termes qui dépassent les attendus et sont utilisés à titre d'information pour l'enseignant(e).

Point d'attention || Il y a plusieurs possibilités d'associer les deux triangles isocèles rectangles obtenus. Il est donc utile de donner aux élèves trois ou quatre carrés pour leur permettre de représenter plusieurs de ces possibilités. Certaines figures obtenues ne doivent pas être nommées à ce stade de la scolarité (parallélogramme par exemple). Il suffit alors de constater qu'il ne s'agit pas d'un carré, d'un rectangle ou d'un triangle, mais d'une autre figure.

Exemples

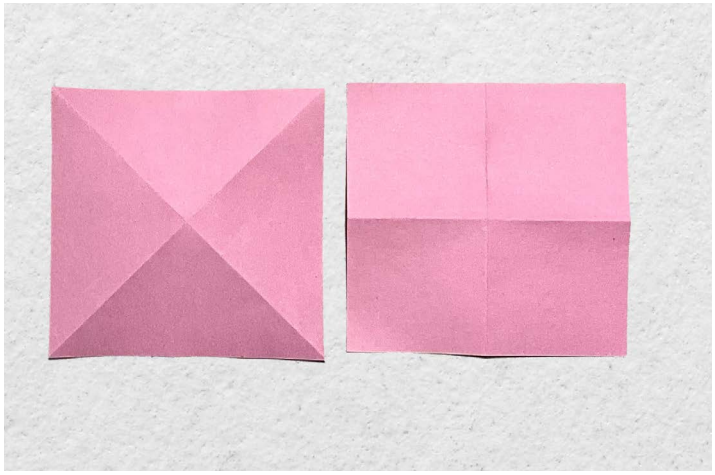


- **Répéter le processus** en demandant aux élèves de **partager/découper le carré en quatre parties égales.**

PARTAGER UN CARRÉ EN QUATRE PARTIES ÉGALES

Consigne || « Partagez les carrés en quatre parties égales, sans les découper, par pliage et de façons différentes.»

Deux partages devraient émerger.



DÉCOUPER UN CARRÉ EN QUATRE PARTIES ÉGALES

- Annoncer aux élèves qu'ils/elles vont **former de nouvelles figures à partir des quarts de carrés préalablement définis**.
- **Faire découper les carrés en quatre parties égales et les faire assembler pour créer de nouvelles figures**.

Points d'attention ||

- L'association des quatre carrés obtenus par le partage selon les deux médianes rejoint la deuxième activité de la séquence et peut en être une forme d'exercisation.
- Il existe de nombreuses possibilités permettant de combiner les triangles isocèles obtenus par le partage selon les diagonales. L'objectif n'est pas de toutes les faire reconstruire, mais d'en obtenir une diversité et de caractériser les figures obtenues (et si possible, de les nommer).

ACTIVITÉ N° 4
TRACER UN CARRÉ

L'intention de cette activité est de développer des stratégies permettant de tracer un carré.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire découper un carré aux élèves (sur une feuille blanche) ;
- ❍ faire émerger la nécessité de tracer la figure avant le découpage ;
- ❍ faire tracer le carré à partir des moyens proposés et du matériel disponible ;
- ❍ faire confronter tous les carrés découpés et faire verbaliser les éléments qui les rapprochent ou les éloignent d'un carré ;
- ❍ dégager de cette analyse les caractéristiques du carré : côtés isométriques et angles droits ;
- ❍ statuer sur une méthode de construction (avec des blocs en bois ou des lames perforées de trous circulaires assemblables avec des écrous, par exemple) ;
- ❍ faire tracer et découper un carré avec du matériel (papier tramé, blocs, latte, tiges, angles droits…) ;
- ❍ statuer sur les stratégies permettant de dessiner un carré ;
- ❍ faire tracer différents carrés avec les stratégies validées.

Consigne || « Vous allez découper un carré dans une feuille blanche, sans le tracer à l'avance. »

- **Recueillir les réactions** : « Ça ne ressemble pas à un carré » ; « Ce n'est pas droit » … et **statuer sur le fait qu'il serait plus facile de tracer le carré avant de découper.**
- **Consigner à minima la nécessité d'avoir des côtés droits**.

Point d'attention || Ce premier moment vise à faire émerger la nécessité d'avoir des côtés droits pour tracer un carré. D'autres critères pourraient déjà être abordés dans le cadre de cette première production telle la nécessité d'angles droits ou de côtés de même mesure.

- **Laisser les élèves tracer et découper leur carré**.
- **Recueillir les réactions des élèves par rapport à leur production personnelle** : « Ça ne ressemble toujours pas à un carré » ; « Les côtés sont différents » ; « Il est de travers » …
- **Afficher toutes les figures produites par les élèves**.
- Demander de les **trier** en mettant **d'un côté les figures qui sont des carrés et d'un autre côté celles qui ne le sont pas**.

Point d'attention || Afin d'engager individuellement les élèves dans la tâche, veiller à numéroter chaque figure et faire reporter ces numéros dans un tableau (est un carré – n'est pas un carré).

- **Faire confronter les tris par petits groupes**. Insister auprès des élèves pour qu'ils/elles expliquent et justifient leur choix.
- **Recueillir les propositions des élèves**. Pour chaque figure classée dans « n'est pas un carré », en faire justifier la raison.
- **Dégager plusieurs critères nécessaires** :
  - les côtés doivent être droits (tracés à la latte) ;
  - les côtés doivent être de la même longueur ;
  - les angles doivent être droits.
- **Analyser les figures classées dans la colonne « est un carré »**. Faire vérifier que les figures présentes dans la colonne sont bien des carrés, sinon les déplacer en justifiant les raisons.

Points d'attention ||

- Il est probable qu'à ce stade, aucune figure ne soit gardée dans la colonne « est un carré ».
- Préciser la notion d'angle et particulièrement d'angle droit en prenant comme référence le coin d'une feuille.

- **Proposer** aux élèves **du matériel pour représenter un carré** :
  - des lames perforées de trous circulaires assemblables avec des écrous ;
  - des blocs de construction.

- **Faire agencer ce matériel pour former un carré**.
  - Procéder matériel par matériel.
  - Faire confronter les propositions en petits groupes.
  - Analyser collectivement les propositions.
    - Est-ce que la figure a des côtés droits ?
    - Est-ce que tous les côtés ont la même mesure ?
    - Est-ce que tous les angles sont droits ?

Point d'attention || La manipulation de lames perforées de trous circulaires assemblabes avec des écrous demande aux élèves de sélectionner des tiges de longueur égale et de s'assurer que les angles soient droits. La manipulation des blocs de construction en bois peut engendrer des difficultés d'agencement pour obtenir un carré.

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont maintenant tracer un carré**.

- **Proposer** aux élèves **du matériel pour tracer leur carré** : des blocs de construction en bois à combiner, des lattes, des lames de même longueur (pailles, piques à brochettes…) et des angles droits.

- **Faire tracer et découper les carrés**.

- **Faire confronter les propositions par petits groupes. Insister sur le respect des trois critères**.
  - Est-ce que la figure a des côtés droits ?
  - Est-ce que tous les côtés ont la même longueur ?
  - Est-ce que tous les angles sont droits ?

Point d'attention || Il sera important de passer dans les groupes pour montrer aux élèves comment savoir si les angles sont droits (par superposition rigoureuse du coin d'une feuille ou d'un bloc en bois par exemple).

- Recueillir les propositions des élèves et **statuer sur les stratégies permettant de dessiner un carré**.

Trace || Consigner ces stratégies dans une trace collective reprenant les caractéristiques nécessaires du carré. Y consigner les mots « côté » et « angle » et plus particulièrement la notion de « côtés de même longueur » et d' « angles droits ».

- **Faire tracer des carrés avec les stratégies validées**.

Point d'attention || En prolongement de cette activité, les élèves sont amené(e)s à tracer plusieurs carrés et rectangles différents sur du papier tramé, avec ou sans contrainte.

Fractionner des capacités

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Agir puis opérer sur des grandeurs-fractions

	Contenu I Savoir	Attendu
GRV50	• La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	• Utiliser de manière adéquate les expressions : un demi de …, la moitié de …, un quart de …, deux quarts de …, trois quarts de …
	Contenu I Savoir-faire	**Attendus**
GRV51	• Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	• Fractionner des objets selon leur longueur, leur capacité, leur aire en demis et en quarts, au départ de matériels variés.
GRV52	• Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	• Recomposer l'unité à partir de demi(s) et de quarts.
GRV53	• Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	• Représenter des fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{\cdot}{2}$, $\frac{\cdot}{4}$ de...
GRV54	• Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	• Reconnaitre des représentations de fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{\cdot}{2}$, $\frac{\cdot}{4}$ de...

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 197-212).

ACTIVITÉ N° 1
REPRÉSENTER SYMBOLIQUEMENT LA SITUATION DE PARTAGE, EXPLIQUER LA STRATÉGIE DE PARTAGE UTILISÉE ET VÉRIFIER LE RÉSULTAT

L'intention de cette activité est de faire manipuler une situation de grandeurs afin de répartir le contenu d'une bouteille en quatre parts égales.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire transvaser le contenu de la bouteille dans quatre récipients identiques ;
- ❍ faire mesurer le niveau obtenu et éventuellement faire ajuster le transvasement pour obtenir quatre parts égales ;
- ❍ faire verbaliser les stratégies de transvasement utilisées ;
- ❍ faire verbaliser les élèves quant aux stratégies de vérification utilisées ;
- ❍ construire une trace de l'activité.

- Former des groupes de 3 à 4 élèves et **mettre à disposition** de chaque groupe **une bouteille et quatre verres**.
- Demander aux élèves de **répartir l'eau équitablement** entre les quatre verres.

Point d'attention || Le terme « équitablement » a été choisi pour que les élèves soient placé(e)s en situation de recherche pour les amener à s'approprier peu à peu la notion de parts équivalentes.

FLSco **FLSco** || Il est nécessaire de s'assurer de la compréhension du terme « équitablement » auprès des élèves afin, par exemple, d'éviter la confusion entre l'acception mathématique (équitablement = de manière équivalente) et le concept social (équitablement = avec équité).

- Indiquer aux élèves que du matériel est disponible à un endroit de la classe.

Points d'attention ||
- Ce matériel doit être constitué d'objets identiques permettant les transvasements. Il est nécessaire de prévoir du matériel permettant de transvaser de petites quantités d'eau telles que des seringues, par exemple. Il est également nécessaire de prévoir du matériel permettant la comparaison des mesures : lattes, bandelettes de papier, marqueurs pour noter le niveau…
- Il est également possible de ne pas mentionner la mise à disposition de ce matériel et d'attendre que les élèves en expriment le besoin.
- Les manipulations avec de l'eau peuvent être complexes à mener avec un groupe classe complet. Il est possible de procéder à celles-ci en ateliers avec un petit nombre d'élèves pendant que les autres sont en travail autonome ou de profiter d'une période de coenseignement pour faire vivre ces manipulations, ou encore à l'extérieur un jour de beau temps.

- Demander aux élèves **de procéder au partage en insistant sur le fait que tout le liquide contenu dans la bouteille doit être partagé**.
- Une fois le partage effectué, demander aux élèves d'en **dessiner les différentes étapes et de les décrire oralement**.

Différencier || L'enseignant(e) peut soutenir par le questionnement la verbalisation des élèves qui rencontrent des difficultés : « La bouteille en plastique, est-elle bien vide ? Combien de gobelets avez-vous utilisés ? Pourquoi ? Comment avez-vous fait pour remplir les gobelets ? Chaque gobelet a-t-il reçu la même quantité de liquide que les autres ? À quoi le voyez-vous ? ».

- **Recueillir** collectivement **les résultats** des élèves et **faire verbaliser les stratégies utilisées ainsi que le résultat obtenu**.

Point d'attention || Selon les propositions des élèves, deux stratégies de vérification peuvent être mises en évidence : la juxtaposition des gobelets (comparaison directe) ou la mesure de la hauteur du niveau avec des bandelettes, des cubes, une latte… (comparaison indirecte).

- **Guider les constations** en mettant en évidence que quelle que soit la grandeur du récipient de référence et la grandeur des objets utilisés pour le transvasement, le contenu a, chaque fois, été partagé en 4 parts équivalentes, appelées quarts.
- **Consigner l'expérimentation dans une trace évolutive**.





Point d'attention || Deux procédés sont possibles pour partager en quatre parts égales :
1. partager d'abord en deux parts égales par transvasement et ensuite encore en deux parts égales ;
2. prendre un objet intermédiaire (une seringue, par exemple) et distribuer des petites parts, toujours les mêmes, entre les quatre récipients.

- Demander aux élèves **quelle est la part que reçoit chaque gobelet**.
- **Recueillir les propositions** des élèves. Par discussion, **souligner que l'eau a été partagée de manière équivalente entre quatre gobelets. Mettre en évidence le mot « quart »**.

Expliciter || Chaque gobelet contient exactement un quart de l'eau de la bouteille.

- **Compléter la trace**.

ACTIVITÉ N° 2
ENTRAINER LES ÉLÈVES AU PARTAGE EN 4 PARTS ÉQUIVALENTES ET VÉRIFIER LES RÉSULTATS

L'intention de cette activité est de faire constater que le partage en quatre parts égales est possible quelle que soit la quantité d'eau de départ.
Dans cette optique, veiller à :
❍ répéter les étapes de l'activité précédente en variant les quantités de départ.

Point d'attention || Prévoir des ateliers de manipulations autonomes avec les 3 récipients de référence transparents (des gourdes, des bouteilles en plastique, des flacons…) dont les capacités sont supérieures ou inférieures au litre : 0,75l, 1,25l, 1,50l, par exemple. Tracer un trait rouge pour indiquer le niveau maximal de liquide à respecter. Mettre du matériel complémentaire à la disposition des élèves : des récipients transparents de formats identiques (des gobelets, des bouteilles ou des bols…), des seaux remplis d'eau, des entonnoirs, des cuillères, des seringues, des lattes de 30 cm, des cubes, des bandelettes en carton et des ciseaux.

- Répartir les élèves en plusieurs petits groupes.
- Demander aux groupes de **partager chaque contenu des récipients en 4 parts équivalentes**.

Point d'attention || Il est possible d'induire des modalités de vérification en plaçant dans chaque groupe un matériel différent : des bandelettes en papier, des cubes, des lattes ou même de choisir de ne donner aucun matériel, ce qui contribuera alors à la diversité des méthodes de comparaison (voir activité n°1). Il est également possible de placer le matériel à un endroit de la classe et d'inviter les élèves à aller chercher le matériel jugé nécessaire.

- **Recueillir** collectivement **les réactions des élèves et faire verbaliser les stratégies utilisées**.
- **Guider les constations** en mettant en évidence que quelle que soit la grandeur du récipient de référence et la grandeur des objets utilisés pour le transvasement, le contenu a, chaque fois, été partagé en 4 parts équivalentes, appelées quarts.

Trace || Prendre une photo des différentes situations de transvasements permet de garder une trace des résultats obtenus.





- **Faire représenter la situation** aux élèves.
- **Faire annoter chaque récipient avec « un quart » et « $\frac{1}{4}$ »**.

ACTIVITÉ N° 3
RECONSTITUER L'UNITÉ ET DÉCOUVRIR LE RAPPORT ENTRE L'UNITÉ ET LES PARTS ÉQUIVALENTES

L'intention de cette activité est de faire reconstruire l'unité à partir du partage en quatre parts égales et d'y associer des opérations mathématiques.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ demander aux élèves de démontrer par manipulation que la quantité d'eau de départ est identique lorsqu'elle est partagée en parts égales dans les quatre récipients ;
- ❍ faire constater que la quantité globale d'eau ne varie pas ;
- ❍ faire associer les représentations des différents éléments manipulés (chaque récipient représentant un quart et la bouteille) afin d'en dégager des opérations mathématiques :
  - l'addition du contenu des quatre récipients aboutit au contenu de la bouteille ;
  - la multiplication par 4 du contenu d'un des quatre récipients aboutit au contenu de la bouteille ;
  - le partage (la division) du contenu de la bouteille en 4 aboutit au contenu d'un des quatre récipients ;
- ❍ faire vérifier les opérations par manipulations ;
- ❍ construire une trace reprenant ces manipulations.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.
- Poser la question suivante : **« Comment vérifier, pour chaque situation, que la quantité totale contenue dans les 4 récipients est identique à la quantité contenue, au départ, dans le récipient de référence ? »**.
- Demander aux élèves d'**imaginer comment répondre à cette question**.

- **Recueillir les propositions des élèves et statuer** sur le fait de :
  - marquer le niveau de la bouteille de départ ;
  - procéder au partage en quarts ;
  - transvaser les quarts dans la bouteille et vérifier si le niveau est le même.

Point d'attention || Faire remarquer aux élèves qu'il ne peut y avoir de perte lors du transvasement. Auquel cas, l'unité ne peut être reconstituée avec précision. Dès lors, veiller à utiliser un entonnoir.

- **Recueillir les constatations** collectivement. **Faire verbaliser** par les élèves **que la bouteille contient quatre quarts.**

Point d'attention || Après les manipulations dans les groupes, il peut être utile que l'enseignant(e) procède à la manipulation collectivement en faisant verbaliser chaque étape par les élèves.

- **Compléter la trace** : « Chaque bouteille contient quatre quarts. Lorsque je partage en quatre et puis que je rassemble les quarts, je retrouve la quantité de départ ».

Point d'attention || Il est possible d'associer ce partage à une opération de division et la reconstitution de l'unité à une opération de multiplication.

- Distribuer aux élèves les étiquettes représentant une bouteille et son partage en quarts.
- Demander aux élèves d'**énoncer les calculs représentant le partage**. Leur demander de **prendre note de toutes leurs propositions**.
- **Faire confronter les propositions** par petits groupes. Insister sur la nécessité d'expliquer et justifier son calcul.
- **Recueillir collectivement les propositions et retenir les calculs suivants** :







- **Faire vérifier ces propositions par manipulations**.
- **Consigner ces représentations dans la trace**.

ACTIVITÉ N° 4
STRUCTURER LES DÉCOUVERTES ET DÉCOUVRIR L'ÉCRITURE FRACTIONNAIRE

L'intention de cette activité est de graduer la bouteille en quarts, de faire nommer chaque graduation et de l'associer à sa représentation mathématique.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire remplir la bouteille au quart, aux deux quarts, aux trois quarts et aux quatre quarts ;
- ❍ faire graduer la bouteille en quarts à partir des transvasements effectués ;
- ❍ faire verbaliser les élèves pour chaque étape quant à la part d'eau ajoutée et la part d'eau contenu dans la bouteille : « Nous avons ajouté $\frac{1}{4}$ du contenu de la bouteille et la bouteille est maintenant remplie aux $\frac{3}{4}$. » ;
- ❍ décrire les illustrations de l'activité en indiquant les fractions adéquates.

- Répartir les élèves en groupes.
- Mettre à disposition de chaque groupe le matériel des activités précédentes ainsi qu'un marqueur pour écrire sur le verre.
- **Distribuer les consignes** suivantes aux groupes.
  - Remplissez la bouteille au quart de sa capacité.
  - Remplissez la bouteille aux deux quarts de sa capacité.
  - Remplissez la bouteille aux trois quarts de sa capacité.
  - Remplissez la bouteille aux quatre quarts de sa capacité.
- Laisser les groupes **procéder aux manipulations**.
- Collectivement, **recueillir les résultats à chaque étape de la manipulation**.
- **Demander aux élèves comment représenter le niveau de remplissage de la bouteille** (le quart, les deux quarts, les trois quarts et les quatre quarts) sans devoir transvaser d'eau.
- Collectivement, **recueillir les propositions**.

Point d'attention || Si aucune proposition n'émerge, induire le fait qu'il va falloir tracer les niveaux sur les bouteilles.

- Laisser les groupes **procéder aux manipulations**.
- **Reproduire collectivement la manipulation adéquate en faisant verbaliser**, à chaque étape, la quantité ajoutée à la bouteille ($\frac{1}{4}$) et la quantité totale contenue dans la bouteille.



Point d'attention || La suite de l'activité demande à l'enseignant(e) d'avoir préalablement pris des photos de chaque étape de la manipulation. Il est également possible de prendre des photos de la manipulation en cours d'activité et de poursuivre l'activité à un autre moment, une fois les photos disponibles.

- **Distribuer** à chaque élève **les photos** de l'activité. Demander de **les remettre dans l'ordre.**
- Recueillir collectivement les propositions. **Statuer sur l'ordre exact**.

- Demander ensuite à chaque élève, pour chaque photo d'**indiquer la quantité ajoutée à la bouteille et la quantité globale contenue dans la bouteille**.
- Faire confronter les propositions par petits groupes. Insister sur la nécessité d'**expliquer et justifier ses propositions**.
- Recueillir collectivement les propositions. Rassembler les élèves autour d'un lieu de manipulation. Vérifier l'adéquation entre les photos et les nouvelles manipulations en faisant verbaliser.
- Associer les illustrations des manipulations à leur représentation mathématique.

On fractionne la capacité d'une bouteille (l'unité) en quarts.



$$1 \text{ unité ou } \frac{4}{4} = \frac{1}{4}\left|\frac{3}{4}\right. = \frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right|\frac{2}{4} = \frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right|\frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right. = \frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right|\frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right.$$

$$\frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right|\frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right. = \frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right|\frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right. = \frac{1}{4}\left|\frac{1}{4}\right|\frac{2}{4} = \frac{1}{4}\left|\frac{3}{4}\right. = 1 \text{ unité ou } \frac{4}{4}$$



On recompose l'unité à partir de quarts.

Point d'attention || Il est important de confronter les élèves à des situations de fractionnements variées afin de leur permettre de réinvestir ces savoirs et savoir-faire dans de nouvelles situations.

Construire les unités conventionnelles

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Agir sur des grandeurs

	Contenu I Savoir	Attendus
GRV26	• L'usage des unités conventionnelles.	• Utiliser et symboliser : - le mètre (m), le centimètre (cm) ; - le kilogramme (kg) ; - le litre (l) ; - l'euro (€).
GRV27	• L'usage des unités conventionnelles.	• Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
GRV33	• Mesurer des grandeurs.	• Effectuer le mesurage d'une longueur d'objets de l'environnement et en exprimer le résultat, en utilisant l'unité conventionnelle adéquate (m, cm).
GRV36	• Choisir une grandeur et justifier son choix.	• Choisir, parmi plusieurs estimations d'une longueur (en m ou en cm), d'une masse (en kg), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.
GRV38	• Construire le système des unités conventionnelles.	• Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées en les associant à des objets de l'environnement. Ex. : un litre, c'est la contenance de… ; un kilogramme, c'est lourd comme… ; 10 euros c'est le prix de…
GRV39	• Construire le système des unités conventionnelles.	• Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.
	Contenu I Compétence	**Attendus**
GRV 41	• Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	• Établir une collection d'au moins cinq objets de référence d'une mesure de grandeur donnée (longueur, masse) en estimant, en mesurant ou en cherchant l'information pour se créer des images mentales de ces mesures.
GRV 42	• Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	• Estimer la longueur d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le mètre, le centimètre) avant d'effectuer le mesurage.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 197-212).

ACTIVITÉ N° 1
MESURER LA LONGUEUR ET LA LARGEUR DE LA CLASSE AVEC DES ÉTALONS D'UN MÈTRE NON GRADUÉS

L'intention de cette activité est d'utiliser le mètre comme étalon conventionnel des mesures de longueur.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire mesurer la longueur et la largeur de la classe avec des étalons non conventionnels (non corporels) ;
- ❍ faire émerger l'utilité d'un étalon commun et présenter l'étalon conventionnel « mètre » ;
- ❍ faire mesurer en mètres la longueur et la largeur de la classe grâce à la juxtaposition d'étalons « mètres » non gradués ;
- ❍ exprimer la mesure réalisée par encadrement ;
- ❍ consigner les observations dans une trace collective.

Points d'attention ‖
- De nombreuses situations peuvent déboucher sur une situation de mesure de longueurs dans l'école. Dans le cadre de cette activité, c'est la mesure de la longueur et de la largeur de la classe qui est au cœur de l'activité de mesurage. Cette mesure pourrait être exploitée pour des raisons diverses (pose d'une frise chronologique sur la longueur de la classe, aménagement de la classe, construction d'une maquette…).
- Le mot « mesure » peut être envisagé comme le résultat obtenu ou comme l'action de mesurer. Il est important de s'accorder sur l'utilisation et la signification attendue. Afin d'éviter les confusions inutiles, on utilise le mot « mesurage » lorsqu'on évoque l'action de mesurer..

- **Expliquer** aux **élèves le contexte du mesurage** : mesurer la longueur et la largeur de la classe pour élaborer un plan de la classe, par exemple.

FLSco ‖ Les termes « longueur » et « largeur » doivent être associés à un type particulier de longueur et à la forme rectangulaire avec les élèves.

- Former des dyades. Demander aux élèves de **planifier ce mesurage. Faire évoquer les activités de mesurage effectuées en P1** (MATHS-P1- *Mesurer des longueurs avec des étalons non conventionnels pour les comparer*).

Consigne ‖ « Comment allez-vous effectuer ce mesurage ? » ; « Avec quoi allez-vous effectuer ce mesurage ? »

Point d'attention ‖ Si la compréhension des notions d'étalon et de mesurage de P1 ne sont pas acquises, il est indispensable de faire revivre des activités concrètes aux élèves afin d'en assurer la compréhension par tou(te)s.

- Collectivement, **recueillir les propositions d'étalons** de chaque groupe. **Les consigner** dans un début de trace évolutive.

Point d'attention ‖ Les limites de l'utilisation d'étalons corporels ont été mises en évidence en P1 (MATHS-P1- *Mesurer des longueurs avec des étalons non conventionnels pour les comparer*). Ces limites peuvent être évoquées avec les élèves afin d'éviter de tels étalons. De manière générale, pour mesurer des objets, il est nécessaire d'utiliser des objets-étalons dont la caractéristique première est d'être « long » (paille, bic, manche de brosse...).

Groupe 1 : la longueur d'un cure-dent
Groupe 2 : la longueur du manche à balais
Groupe 3 : la longueur d'un crayon
…

- **Faire mesurer la longueur avec l'étalon choisi.**

Point d'attention || Il est utile d'accompagner la mesure de chaque dyade en faisant rappeler les gestes à respecter : reporter l'étalon sélectionné bout à bout, ne pas superposer les étalons et ne pas laisser d'espace entre les étalons.

- **Recueillir collectivement les mesures et les consigner** dans la trace collective.
- Guider les échanges vers les observations suivantes :
  - il est difficile de comparer les mesures, car les groupes ont choisi des étalons différents ;
  - les résultats sont souvent approximatifs (« ça ne tombe pas tout juste ») et il est donc intéressant d'exprimer le résultat en termes d'encadrement (entre 14 et 15 pieds par exemple).
- **Faire constater**, sur base d'un questionnement, **la nécessité d'un étalon conventionnel**.

Exemples

· Les deux classes ont-elles reporté le même nombre d'étalons pour effectuer le mesurage ?
· Sinon, pour quelles raisons à votre avis ?
· Comment faire pour communiquer les mesures de manière à pouvoir les comparer entre elles ?
· …

- **Expliquer aux élèves que l'étalon « mètre » est l'étalon conventionnel qui a été choisi il y a déjà longtemps**. Cet étalon sera celui utilisé pour effectuer le mesurage de la longueur et la largeur de la classe.

Point d'attention || Un recours à une source extérieure (folder publicitaire dans lequel des articles sont vendus au mètre, livre documentaire mentionnant des mesures en mètres…) peut aboutir à la mise en évidence de l'étalon conventionnel « mètre ».

- **Faire mesurer la longueur et la largeur** de la classe avec des étalons **d'un mètre non gradués**.

Points d'attention[1] ||

- Les graduations peuvent induire plusieurs difficultés chez les élèves de cet âge :
  · Comment s'y retrouver dans cette multiplicité de traits ?
  · Pourquoi devoir placer le début de l'élément à mesurer en correspondance avec le 0 et pas le début de la latte graduée ?
  · Que signifie ce 0 ?
  · Comment fait-on pour lire la longueur ?
  · Et si ça ne tombe pas juste ?
- Pour ces raisons, il est nécessaire de proposer, dans un premier temps, des étalons mètres non gradués.
- Dans un premier temps, il est intéressant de pouvoir proposer aux groupes d'utiliser plusieurs étalons « mètre » afin de pouvoir les juxtaposer et visualiser la nécessité d'exprimer la mesure réalisée par encadrement (« ça ne tombe pas juste »).

- **Recueillir collectivement les mesures et les consigner** dans une trace collective.
- **Guider les échanges vers les observations** suivantes :
  - il est aisé de comparer les mesures puisque tous les groupes ont utilisé un étalon identique : le mètre ;
  - les résultats sont souvent approximatifs (« ça ne tombe pas tout juste ») et il est donc intéressant d'exprimer ces résultats en termes d'encadrement (entre 6 et 7 mètres par exemple).

1 CHEVALIER, A. (2020). *Réussir l'entrée en mathématiques.* Changements pour l'égalité (pp.158-159).

ACTIVITÉ N° 2
SE CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE DU MÈTRE

L'intention de cette activité est de se construire une représentation mentale du mètre et de comparer divers éléments mesurant environ un mètre.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ lister des éléments de l'environnement de l'école qui mesurent environ un mètre ;
- ❍ faire comparer, par superposition au mètre étalon non gradué, la longueur de chacun de ces éléments au mètre et les classer (> 1m, = 1m, < 1m) ;
- ❍ associer l'étalon mètre à des objets de la classe ;
- ❍ construire une trace pour se créer des représentations mentales du mètre : « Un mètre, c'est la longueur de... ».

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.
- **Faire expliciter l'utilité d'utiliser un étalon conventionnel** tel que le mètre.
- Demander aux élèves de **lister différents objets de l'environnement de la classe qui leur semblent mesurer un mètre**.

Point d'attention || Les étalons mètres non gradués utilisés lors de l'activité précédente doivent être visibles pour les élèves, sans qu'ils/elles puissent encore les manipuler.

- Faire confronter les propositions par petits groupes. **Demander à chaque groupe de produire une liste commune**.
- **Recueillir** collectivement **les propositions et les consigner**.

Différencier || Faire précéder les temps de travail en groupes ou de travail collectif par un temps de réflexion individuelle permet à chaque élève de s'engager dans la réflexion. L'objectif est alors de minimiser les risques différenciateurs liés à ces moments collectifs dans lesquels seul(e)s certain(e)s élèves dirigent la discussion.

FLSco **FLSco** || Il sera important de lister les différents mots utilisés pour parler de longueurs : longueur, largeur, épaisseur, hauteur, profondeur… Ces éléments pourraient faire l'objet d'une fiche de synthèse reprenant toutes les manières d'exprimer une longueur dans un objet.

- Demander aux élèves **comment vérifier si ces longueurs à mesurer sont égales à un mètre ou plus grandes ou moins grandes**.
- **Statuer sur le fait qu'il va falloir superposer le mètre étalon à ces longueurs**.
- **Faire procéder aux comparaisons** par superposition au mètre étalon par les dyades.
- Demander aux élèves de **consigner ces mesures dans un tableau de classement**.

Exemple

Le mètre (m)		
Les objets qui mesurent moins d'un mètre	Les objets qui mesurent exactement un mètre	Les objets qui mesurent plus d'un mètre
…	…	…

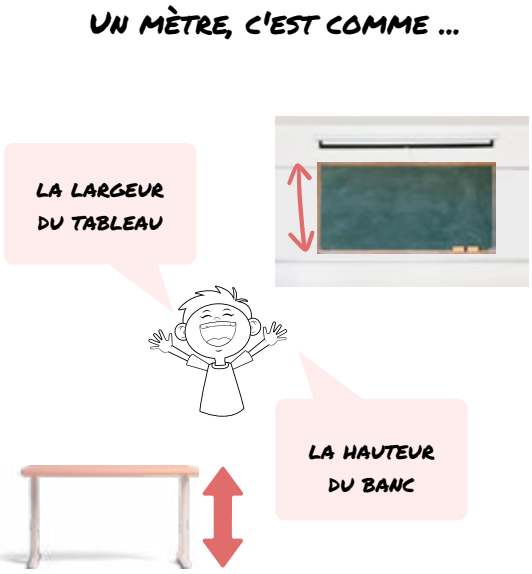
- **Faire confronter les productions** en petits groupes.
- **Insister sur la nécessité d'effectuer un nouveau mesurage pour les éléments qui ne seraient pas communs** à tous les groupes.

- **Recueillir** collectivement **les solutions proposées**.
- **Statuer sur le classement correct**.

Point d'attention ‖ Il est possible de prolonger cette activité en demandant aux élèves d'ordonner les différents éléments du plus petit au plus grand.

- Sur base des éléments dont la longueur est la plus proche du mètre, **construire une trace « Un mètre, c'est la longueur de… ».**

Trace ‖



ACTIVITÉ N° 3
AFFINER LE MESURAGE PAR L'UTILISATION D'ÉTALONS CONVENTIONNELS « 10 CM » ET « CENTIMÈTRE »

L'intention de cette activité est de faire émerger la nécessité d'utiliser des mesures de longueur conventionnelles.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire émerger la nécessité de préciser la mesure au-delà de l'encadrement proposé via une situation de mesurage ;
- ❍ faire préciser les mesures par l'utilisation d'étalons plus courts (10 cm et 1 cm) ;
- ❍ faire exprimer la mesure en multiples du mètre, de 10 centimètres et du centimètre.

- Proposer aux élèves un **projet de classe nécessitant un mesurage** : le mesurage d'un mur pour la pose d'une latte de bois en vue d'y accrocher des portemanteaux, le mesurage du couloir dans le cadre de la réalisation d'un plan de l'école…

Point d'attention ‖ Il est également possible de repartir de la mesure de la longueur et de la largeur de la classe.

- Grouper les élèves en dyades et les inviter à **effectuer ce mesurage avec des étalons d'un mètre non gradués**.
- **Recueillir** collectivement **les mesures et les consigner** dans la trace collective.

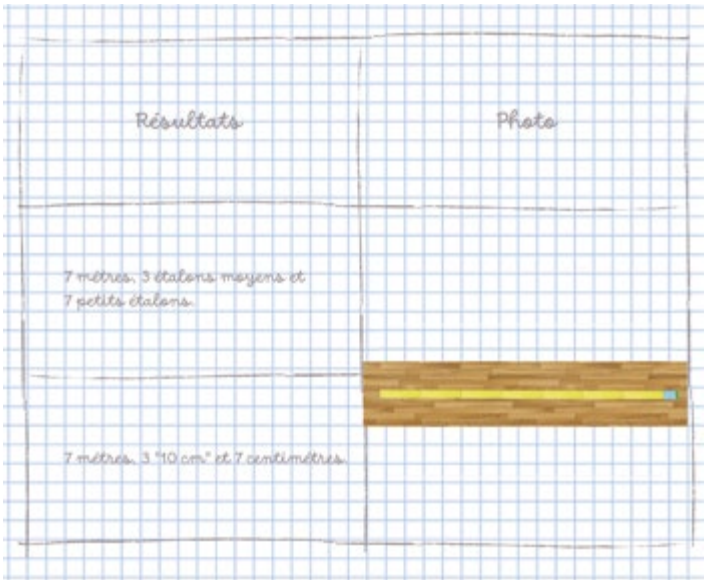
Point d'attention || La comparaison des mesures obtenues par les différentes dyades est l'occasion de procéder à un mesurage collectif de l'espace et à rappeler les gestes à poser.

- **Guider les échanges** vers l'observation suivante : **la mesure ne correspond pas exactement à un nombre de mètres**. Il reste un espace plus petit qu'un mètre à mesurer.
- **Faire constater** que dans le cadre du projet (par exemple l'achat du matériel pour la pose d'un portemanteau), il va falloir préciser la mesure, qu'on ne peut se contenter d'une mesure par encadrement (entre 3 et 4 mètres par exemple).
- **Par discussion et questionnement, faire émerger la nécessité d'utiliser un étalon dont la longueur est plus petite pour préciser la mesure.**
  - Comment pourrait-on préciser la mesure ?
  - Est-il possible de compléter la mesure avec notre étalon mètre ? Pourquoi ?
- **Expliquer aux élèves qu'outre l'étalon « mètre » choisi il y a déjà longtemps, d'autres étalons conventionnels sont utilisés**. Leur présenter **l'étalon plus court (10 cm) sans le nommer**.

Point d'attention || L'étalon « 10 centimètres » est idéalement représenté par une réglette de 10 cm (matériel multibase). Un bâtonnet ou une paille d'une longueur de 10 cm peuvent également être utilisés.

- Par dyades, **faire effectuer la mesure avec les deux étalons (mètre et « 10 cm »)**.
- **Recueillir** collectivement **les mesures et les consigner** dans la trace collective.
  7 mètres et entre 3 et 4 étalons moyens.
- Guider les échanges vers l'observation suivante : **la mesure ne correspond pas encore exactement aux étalons utilisés**. Il reste un espace plus petit que l'étalon à mesurer.
- Présenter aux élèves **un étalon plus court (1 cm) sans le nommer**.
- En dyades, **faire effectuer la mesure avec les trois étalons (mètre et « 10 cm » et centimètre)**.

Trace ||



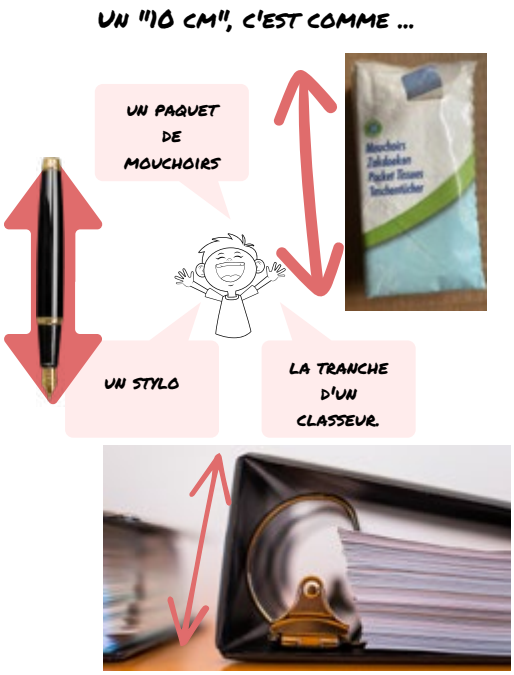
ACTIVITÉ N° 4
SE CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE DU CENTIMÈTRE ET DE L'ÉTALON « 10 CM »

L'intention de cette activité est de se construire une représentation mentale du centimètre et de comparer divers éléments mesurant environ un centimètre.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ lister des éléments de l'environnement de l'école qui mesurent environ un centimètre ;
- ❍ faire comparer, par superposition au mètre étalon non gradué, la longueur de chacun de ces éléments au mètre et les classer (+ d'1 cm, 1 cm et – d'1 cm).
- ❍ associer l'étalon centimètre à des objets de la classe ;
- ❍ construire une trace pour se créer des représentations mentales du mètre : « Un centimètre, c'est la longueur de... ».

Point d'attention ‖ Il s'agit de reproduire l'activité n°2 en l'adaptant successivement aux étalons « 10 cm » et « centimètre ».

Trace ‖





ACTIVITÉ N° 5
CONSTRUIRE UN ÉTALON MÈTRE GRADUÉ

L'intention de cette activité est de se construire un étalon (mètre) gradué en « 10 centimètres ».
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire procéder à des mesurages avec des étalons « 10 cm » ;
- ❍ faire graduer un étalon d'un mètre par collage des étalons « 10 cm » ;
- ❍ faire comparer les résultats et guider les observations par questionnement ;
- ❍ faire procéder à des mesurages avec le nouvel outil construit.

Point d'attention ‖ Préalablement à cette activité, il est nécessaire de répéter les situations de mesurage avec ces étalons (1 m, 10 cm et 1 cm). Il s'agit d'effectuer le mesurage des différents éléments (dont la longueur induit l'étalon à utiliser) en juxtaposant des étalons. Au-delà des mesurages, l'objectif de ces exercices est de mettre en évidence l'imprécision d'une technique de juxtaposition de cubes et de faire émerger l'intérêt d'un outil plus fiable.

- **Faire évoquer l'étalon « 10 cm »** et les représentations associées.
- **Proposer** aux élèves **un mesurage d'une longueur avec l'étalon « 10 cm ».**
- **Distribuer une dizaine d'étalons** « 10 cm » à chaque élève.
- **Faire mesurer** par chaque élève la hauteur d'un banc.
- Recueillir les mesures effectuées et **statuer sur la hauteur** (par exemple, entre 7 et 8 étalons de 10 cm).
- Si nécessaire, reproduire le mesurage collectivement.

Points d'attention ‖
- Pour la suite de l'activité, une mesure entre 50 et 90 cm est nécessaire (la hauteur d'un banc, par exemple).
- Dans l'optique de la construction d'une latte graduée, il est utile d'utiliser des pailles, des bâtonnets plats ou des bandelettes cartonnées ou des réglettes de 10 cm (matériel multibase).

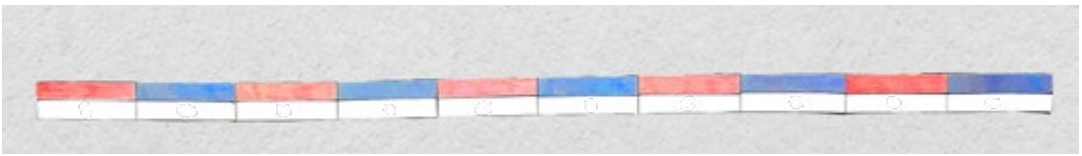
Expliciter ‖ Expliquer aux élèves que cette activité vise à construire un outil facilitant le mesurage avec les étalons « 10 cm ».

- **Distribuer** à chaque élève **une bandelette de papier** d'une longueur d'exactement 1 mètre et et d'une largeur d'une dizaine de centimètres.
- **Expliciter que la longueur de la bandelette de papier est d'un mètre** (le faire constater en la faisant superposer aux étalons d'un mètre non gradués utilisés lors des activités précédentes).
- Demander aux élèves de **placer et coller les étalons « 10 cm » bout à bout** en partant d'une des extrémités de la bandelette et alignés par rapport au bord de la bandelette.

Consigne ‖ « Colle bout à bout les étalons le long du bord de la bandelette. »

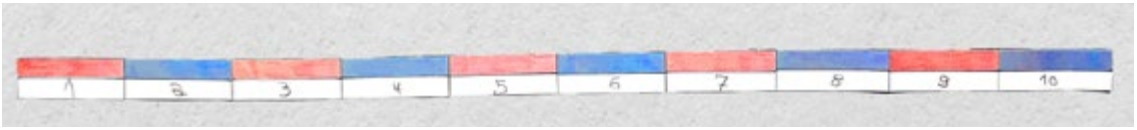
- **Faire comparer les résultats et guider les observations par questionnement**.
  - Les étalons sont-ils bien collés l'un contre l'autre ? Ou bien y a-t-il parfois des espaces ou des chevauchements entre deux étalons ?
  - Sont-ils bien alignés par rapport au bord de la bandelette ?
  - Où a-t-on commencé le collage ? Juste au bord ? Ou plus loin ?

Point d'attention ‖ À ce stade, il est nécessaire de vérifier toutes les constructions.



- Demander aux élèves de **mesurer la hauteur de leur banc avec ce nouvel outil gradué**.
- **Recueillir et confronter les propositions de manipulations** des élèves.

- **Guider ces manipulations** vers la mise en évidence des étapes suivantes :
  - faire coïncider le début de l'étalon gradué avec le début de la longueur à mesurer ;
  - compter les graduations.
- **Faire émerger l'utilité d'inscrire une numérotation sur l'outil gradué**.
  - Proposer aux élèves de reporter une numérotation sur leur outil (1 « 10 cm », 2 « 10 cm, 3 « 10 cm »…).
  - Confronter les propositions des élèves.
  - S'accorder sur une numérotation commune.



- **Comparer le mesurage** sans l'outil et avec ce nouvel outil gradué.
- **Faire mesurer différentes longueurs avec le nouvel outil gradué**.

ACTIVITÉ N° 6
CONSTRUIRE UNE LATTE GRADUÉE

L'intention de cette activité est de se construire une latte graduée.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire procéder à des mesurages par juxtaposition de centicubes ;
- ❍ faire découvrir un outil plus fiable ;
- ❍ faire mesurer d'autres segments avec le nouvel outil ;
- ❍ guider les élèves vers l'observation de l'espacement des graduations ;
- ❍ faire numéroter la latte graduée sous les traits de graduation ;
- ❍ faire procéder à des mesurages précis avec la latte graduée.

- Proposer aux élèves de **mesurer des segments qui mesurent un nombre entier de centimètres par juxtaposition de centicubes**.
- **Confronter les manipulations** et les résultats.
- Par discussion, **mettre en évidence que la technique de juxtaposition est fastidieuse** et souvent peu précise.

Expliciter || Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont découvrir un outil plus fiable, plus précis.

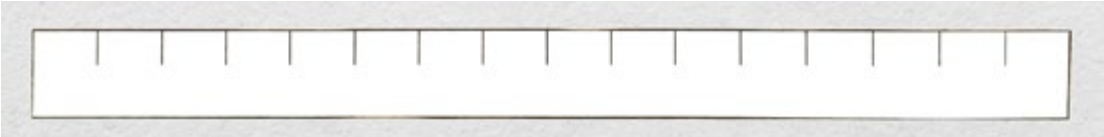
- **Proposer** aux élèves **une latte en carton** composée d'un alignement de carrés d'un centimètre de côté qui rappellent les centicubes.



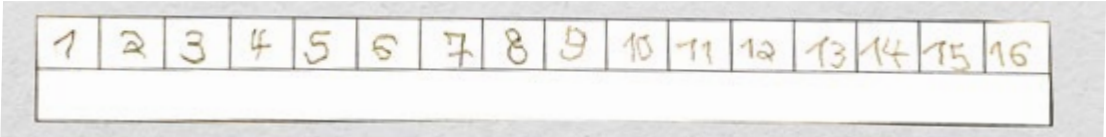
- **Recueillir les réactions spontanées des élèves**.
- **Les guider vers l'observation des carrés d'un centimètre** composant l'outil et vers l'observation de la similitude avec les centicubes.

Point d'attention || Il est utile de faire superposer des centicubes à l'outil pour faire visualiser cette correspondance.

- Demander aux élèves de **mesurer les mêmes segments avec l'outil proposé**.
- **Confronter les mesurages** en termes de manipulations et de résultats.
- **Statuer sur les éléments suivants :**
  - nécessité de faire coïncider le début de l'étalon gradué avec le début de la longueur à mesurer ;
  - nécessité de compter les graduations ;
  - utilité de numéroter les graduations.
- **Faire ajouter une numérotation.**

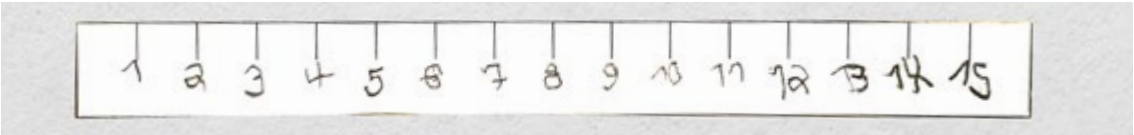


- **Faire mesurer d'autres segments** (nombre entier de centimètres) **grâce à l'outil.**
- **Proposer** ensuite aux élèves **l'outil de mesure suivant.**



Point d'attention ‖ Pour mesurer des segments, il n'est pas nécessaire d'avoir des carrés entiers, mais seulement un côté de ces carrés. L'outil n'est à ce stade pas numéroté. L'objectif sera de faire émerger l'intérêt d'une numérotation, non pas entre deux traits, mais en face de chacun des traits. Faire mesurer ou dessiner des segments dont la longueur ne correspond pas à un nombre entier d'intervalles (ici de centimètres) peut amener cet intérêt.

- **Recueillir les réactions spontanées des élèves.**
- **Les guider vers l'observation de l'espacement des graduations** (espacées d'un centimètre).
- Demander aux élèves de **mesurer deux segments** (dont la mesure ne correspond pas à un nombre entier de centimètres : par exemple, un segment entre 4 et 5 cm et un autre entre 10 et 11 cm).
- **Confronter les mesurages en termes de manipulations et de résultats.**
- **Statuer sur les éléments suivants :**
  - il faut faire coïncider le début de l'outil avec le début du segment à mesurer ;
  - les mesures ne « tombent pas tout juste » ;
  - utilité de numéroter l'outil.
- Proposer aux élèves de **numéroter l'outil pour faciliter la lecture des mesures effectuées**.
- **Confronter les propositions de numérotage**.
  - Les faire appliquer via le mesurage d'un segment.
  - Valider ou invalider les propositions par discussion.
  - Orienter les propositions vers la graduation de l'outil sous chaque trait afin de permettre une mesure par encadrement.



Point d'attention || Sur une telle latte, il n'est pas nécessaire de marquer le 0, puisqu'il s'agit de placer le début de la latte au début de l'élément à mesurer. A noter que sur les lattes traditionnelles, le départ coïncide rarement avec le bord de la latte parce que celui-ci s'use facilement.

- **Proposer** aux élèves **diverses situations de mesurage avec l'outil.**
  - Mesurer différentes longueurs.
  - Avec l'outil, tracer des segments dont la mesure est comprise entre deux intervalles successifs (par exemple entre 8 et 9 cm).

ACTIVITÉ N° 7
CHOISIR L'UNITÉ ADÉQUATE, ESTIMER ET MESURER DES LONGUEURS

L'intention de cette activité est de faire choisir aux élèves l'unité de mesure adéquate (mètre ou centimètre), d'estimer la longueur avec cette unité et de vérifier par mesurage.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ demander aux élèves de mesurer des longueurs diverses ;
- ❍ pour chaque longueur, leur faire sélectionner l'unité adéquate et les faire justifier ;
- ❍ pour chaque longueur, leur faire estimer la mesure dans l'unité sélectionnée et les faire justifier ;
- ❍ pour chaque longueur, procéder à la mesure grâce à un étalon conventionnel.

Points d'attention ||

- Pour donner du sens aux unités de mesures, il est essentiel de multiplier les expériences. Ces manipulations permettront aux élèves de se créer des images mentales indispensables pour développer les compétences d'estimation et de mesurage.
- L'estimation est une tâche cognitive complexe. Avant de mettre les élèves en situation de recherche, il est important de leur faire évoquer la mesure de référence et le ou les objets associé(s) à cet étalon conventionnel.

- **Confronter les élèves à divers mesurages à effectuer** en les faisant suivre les étapes suivantes :
  - choix d'un étalon conventionnel : 1 cm – 10 cm – 1m ;
  - estimation de la mesure ;
  - mesurage grâce aux outils construits.

Point d'attention || Une confrontation par petits groupes après chaque étape permet aux élèves de comparer leurs choix et de les justifier.

- Au fil des mesurages, **statuer sur la nécessité d'adapter le choix de l'étalon** à la dimension de l'objet à mesurer : plus cette dimension est grande, plus l'étalon doit l'être et inversement.

- Au fil des mesurages, **construire une fiche de procédure** :
  - je choisis un étalon adapté à la longueur de la mesure à effectuer ;
  - j'estime la mesure ;
  - je mesure et je compare à mon estimation.

- **Au fil des mesurages, affiner ceux-ci par la combinaison des étalons** : l'objet mesure 2m53cm (2 x l'étalon d'1m, 5 x l'étalon de 10 cm et 3 x l'étalon d'1cm).

Estimer la durée d'une action (en secondes et minutes)

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Concevoir des grandeurs

	Contenu I Savoir	Attendu
GRV20	• La notion de durée et la comparaison de durées.	• Utiliser, en situation, le vocabulaire en référence à la durée en utilisant des expressions telles que « le temps utilisé pour… », « telle activité dure… », « la durée de…».
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
GRV24	• Comparer les durées d'évènements, d'actions.	• Comparer la durée de situations vécues (dure moins longtemps/plus longtemps que…) en référence à la minute, à plusieurs minutes (5 minutes, 10 minutes…).

Agir sur des grandeurs

	Contenu I Savoir	Attendus
GRV 28	• Le mesurage de durées.	• Utiliser et symboliser l'heure (h), la minute (min), la seconde(s).
GRV 29	• Le mesurage de durées.	• Énoncer la relation de durée : 1 minute = 60 secondes.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
GRV35	• Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	• Utiliser une horloge analogique avec trotteuse pour déterminer la durée d'une action courte (moins de 3 minutes).
GRV40	• Donner du sens à des unités usuelles de durées.	• Associer la seconde, la minute, quelques minutes, 15 minutes à la durée de situations vécues.
	Contenu I Compétence	**Attendus**
GRV44	• Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	• Estimer, en secondes, la durée d'une activité à vivre ou vécue.
GRV45	• Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts	• Quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité connue et régulièrement vécue (de la seconde à 15 minutes) pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 197-212).

ACTIVITÉ N° 1
VIVRE LA SECONDE

L'intention de cette activité est de faire vivre la durée d'une seconde aux élèves en l'associant à un pas et de leur faire estimer des durées en secondes (inférieures à la minute).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire frapper dans les mains et faire marcher au rythme d'un métronome dont les pulsations sont espacées d'une seconde ;
- ❍ expliciter que la durée entre deux pulsations est appelée seconde ;
- ❍ faire marcher les élèves à des tempos plus rapides et plus lents et faire verbaliser les ressentis ;
- ❍ faire marcher les élèves une durée (en secondes) déterminée avec l'aide du métronome ;
- ❍ faire marcher les élèves une durée (en secondes) déterminée sans l'aide du métronome ;
- ❍ faire verbaliser les stratégies ;
- ❍ répéter l'exercice en planifiant la stratégie ;
- ❍ faire marcher les élèves et leur demander pendant combien de secondes ils/elles ont marché ;
- ❍ faire verbaliser les stratégies ;
- ❍ répéter l'exercice en planifiant la stratégie.

Point d'attention || L'activité doit se dérouler au sein d'un espace dans lequel les élèves peuvent aisément se déplacer. Pour donner la pulsation aux élèves, utiliser de préférence un métronome qui assurera des pulsations espacées régulièrement (ici d'une seconde), à comparer avec la trotteuse d'une horloge. L'utilisation d'un tambourin est également possible à condition d'avoir sous les yeux une horloge avec une trotteuse. Demander aux élèves de frapper dans les mains de manière à ce que chaque « frappe » corresponde à la pulsation donnée par le métronome.

Point d'attention || Il suffit de régler le métronome sur la valeur du tempo que l'on souhaite obtenir. Cette valeur se calcule en battements par minute (BPM). Ainsi, un tempo de 60 BPM signifie que le métronome produira 60 clics en une minute, autrement dit un coup par seconde.

- Demander aux élèves de se déplacer en occupant l'espace disponible de manière à ce que chacun de leurs pas corresponde à la pulsation donnée par le métronome.

Consigne || « Vous allez marcher dans tout l'espace disponible sans vous toucher. Vous devrez marcher au rythme du métronome, c'est-à-dire faire un pas à chaque pulsation, à chaque « signal audible » que fait le métronome. »

- **Recueillir les réactions des élèves** après ces deux exercices. **Les guider par questionnement** : « Est-ce que c'était facile de frapper des mains et de marcher selon la pulsation du métronome ? ».

Point d'attention || L'activité se déroulant dans un espace dégagé tel qu'une salle de gymnastique ou une cour de récréation, faire assoir les élèves en cercle pour procéder aux discussions permet un retour au calme nécessaire.

- **Questionner** les élèves **sur la durée entre deux pulsations**. Recueillir leurs propositions.
- **Comparer la pulsation du métronome à la trotteuse de l'horloge.**
- **Statuer sur le fait que toutes les pulsations sont espacées d'une seconde**.

Différencier || Pour éviter que des moments collectifs auxquels seul(e)s quelques élèves participent soient différenciateurs pour ceux/celles qui rencontrent des difficultés, il est possible d'engager la réflexion par dyades avant un recueil collectif des propositions.

- **Répéter l'exercice en réglant le métronome sur des pulsations dont l'espacement est supérieur à la seconde** (ralentir le tempo).
- **Amener la réflexion par le questionnement**.

Consigne ||
- « Quelle différence avez-vous remarquée entre le début et la fin de l'exercice ? »
- « Le tempo est-il devenu plus rapide ou plus lent ? »
- « La durée entre 2 pulsations est-elle devenue plus courte ou plus longue ? »
- « Avez-vous eu plus ou moins de temps pour réaliser vos pas ? »

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir à nouveau **marcher sur un tempo dont les pulsations sont espacées d'une seconde**.
- Demander ensuite aux élèves de **se déplacer pendant 10 secondes à partir du top**.
- **Rappeler les stratégies utilisées** pour effectuer correctement l'exercice. **Statuer sur le comptage des pulsations**.
- **Répéter l'exercice en variant les durées** (durées inférieures à une minute).
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir **réaliser le même exercice**, mais **sans entendre le métronome battre la seconde**.

Consigne || « Au top, vous marcherez pendant 15 secondes. »

Expliciter || Il est nécessaire d'expliciter l'intention de cette activité aux élèves : « L'objectif est de construire des stratégies qui permettent de compter les secondes qui passent sans entendre la pulsation du métronome. ».

- **Faire réaliser l'exercice** et observer **les décalages**.
- Par dyade, demander aux élèves d'**expliquer la stratégie utilisée**.
- **Recueillir collectivement les différentes stratégies**. Laisser les élèves y réagir.

Différencier || Il est important de solliciter systématiquement les élèves qui rencontrent des difficultés lors des moments collectifs invitant à verbaliser les stratégies utilisées.

- Demander à chaque élève d'**utiliser une des stratégies mentionnées pour le prochain essai. Faire verbaliser la stratégie utilisée** par quelques élèves.

Exemples
- « 1 et 2 et 3 et 4 et 5 et … »
- « 1 crocodile, 2 crocodiles, 3 crocodiles … »

Point d'attention || Le mot « crocodile » est utilisé parce qu'il faut environ une seconde pour prononcer toutes les syllabes du mot cro-co-di-le. Cette astuce fonctionne très bien avec les enfants afin de compter en secondes. Les anglophones disent « Mississippi ».

- **Répéter l'exercice** plusieurs fois **en variant les durées** (inférieures à la minute).

Point d'attention || La discussion pourrait amener les élèves à constater que plus la durée est longue, plus l'estimation est approximative.

- Inviter les élèves à **réaliser l'exercice inverse** : marcher une certaine durée (non communiquée) et essayer d'estimer la durée de la marche.

Consigne || « Vous allez commencer par marcher sur la pulsation donnée par le métronome. La durée entre 2 pulsations est toujours de 1 seconde. Quand je dirai « Top ! », j'arrêterai le métronome et j'enclencherai mon chronomètre. Vous, vous continuerez à marcher en gardant le tempo, sans accélérer ni ralentir. Quand je dirai « Stop ! », vous arrêterez de marcher et j'arrêterai mon chronomètre. Vous devrez alors me dire le temps affiché sur mon chronomètre. »

- **Recueillir les propositions** des élèves.

Point d'attention || Munir les élèves d'une ardoise permettrait à chaque élève de noter sa proposition pour ensuite faire procéder à un moment de confrontation.

- Demander aux élèves d'**expliquer la stratégie utilisée pour estimer le temps écoulé**.
- **Recueillir** collectivement **les différentes stratégies**. Laisser les élèves y réagir. Demander à chaque élève d'u**tiliser une des stratégies mentionnées pour le prochain essai. Faire verbaliser la stratégie utilisée** par quelques élèves.
- **Répéter l'exercice** plusieurs fois **en variant les durées** (inférieures à la minute).

ACTIVITÉ N° 2
SE CRÉER DES REPÈRES MENTAUX (LA MINUTE ET LA SECONDE)

L'intention de cette activité est d'objectiver les notions de seconde et de minute.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire réaliser un dessin d'observation à partir d'une horloge avec trotteuse ;
- ❍ en dégager la fonction et les éléments constitutifs ;
- ❍ faire observer la trotteuse et la faire associer aux secondes ;
- ❍ faire mesurer des durées en secondes par observation de la trotteuse ;
- ❍ faire observer qu'un tour complet vaut 60 secondes et équivaut à une minute ;
- ❍ faire dégager le même constat à partir de l'observation d'un chronomètre ;
- ❍ faire lister une série d'actions qui durent une seconde (se construire des points de repère) ;
- ❍ faire lister une série d'actions qui durent une minute (se construire des points de repère) ;
- ❍ construire une trace reprenant les éléments clés de l'activité.

- **Faire évoquer l'activité précédente** aux élèves. **Rappeler le nom de l'unité de temps travaillée** : la seconde.
- **Former des petits groupes** d'élèves. **Mettre à disposition** de chaque groupe **une horloge analogique avec trotteuse**.

Points d'attention ||
- L'idéal est de former les plus petits groupes possibles afin de maximiser l'engagement des élèves.
- L'activité proposée ne nécessite pas que les élèves sachent lire l'heure.

- Demander aux élèves de **représenter l'objet par un dessin. Fournir le gabarit** (disque) permettant la représentation de l'horloge.
- Inviter à **légender le dessin**.
- **Faire confronter les représentations** au sein du groupe. Insister sur la nécessité d'**expliquer et justifier les différences éventuelles**. Demander à chaque groupe de **produire une représentation commune**.
- **Afficher les dessins** de chaque groupe et **faire verbaliser sur l'objet en guidant la discussion par questionnement**.
  - Comment s'appelle cet objet ?
  - À quoi sert cet objet ?
  - Quelles sont les différentes parties que vous avez représentées ?
  - Que savez-vous de l'utilité de ces différentes parties ?

Expliciter || Il s'agit ici de souligner :
- que l'horloge sert à lire l'heure et peut aussi servir à mesurer le temps qui passe ;
- qu'elle est composée de nombres et de graduations qui permettent de lire l'heure (mais que ce n'est pas ici l'objet de l'activité) ;
- qu'elle comporte trois aiguilles : une grande, une petite et une plus fine.

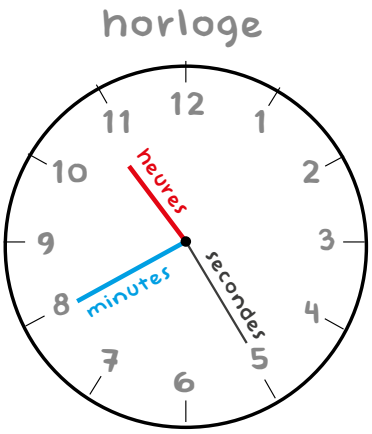
Point d'attention || Les élèves pourraient observer directement le mouvement de la trotteuse sans passer par une représentation de l'horloge. Cette représentation est néanmoins utile dans le cadre de séquences ultérieures à propos des durées (notamment concernant les attendus « Lire l'heure sur un support analogique : en heures » et « Lire l'heure sur un support digital : en heures et minutes »).

- **Focaliser l'attention** des élèves **sur la trotteuse**. Leur demander d'en **observer le déplacement**.
- **Recueillir les réactions** des élèves. **Faire décrire ce déplacement**.

  Exemple
  | « La trotteuse se déplace rapidement avec des intervalles courts.»

- **Faire évoquer** l'activité précédente et le fait **que chaque déplacement de la trotteuse correspondait à un battement du métronome. Rappeler que la trotteuse mesure les secondes**.

Trace || À ce stade, les éléments du dessin et le rôle spécifique de la trotteuse peuvent constituer les premiers éléments d'une trace.



- **Demander** aux élèves, avec l'horloge sous les yeux, **de mesurer une durée** (entre deux claquements de mains par exemple).
- Inviter les élèves à **noter les réponses** sur une ardoise.
- **Faire confronter les propositions** dans chaque groupe. **Insister sur la verbalisation des stratégies**.
- **Recueillir les propositions** des élèves. **Faire verbaliser les stratégies utilisées et statuer sur la stratégie pertinente**.

Expliciter || Il faut compter le nombre de « sauts » effectués par la trotteuse et cela correspond au nombre de secondes écoulées.

- **Répéter l'exercice en variant les durées**.
- Proposer aux élèves d'**observer l'horloge durant 60 secondes** en veillant à démarrer l'observation « au début » d'un tour de la trotteuse.
- **Recueillir les observations** des élèves. Les laisser y réagir et **notifier toute mention d'un déplacement de la grande aiguille**.

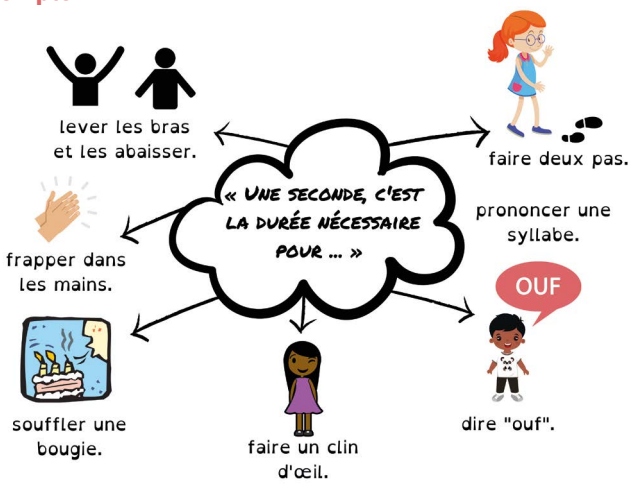
- **Répéter l'observation en focalisant l'attention** des élèves **sur le mouvement de la grande aiguille**.
- **Statuer sur le fait que la grande aiguille se déplace d'une graduation lorsque la trotteuse fait un tour complet**.
- Par questionnement, **faire émerger que le tour complet correspond à 60 secondes** (voir la consigne de départ) **et que la grande aiguille indique les minutes**. En déduire que 60 secondes = 1 minute.

Point d'attention || Il est possible d'appuyer cette découverte par l'observation d'un chronomètre par exemple.

- Consigner cette découverte dans la trace.
- Demander ensuite aux élèves de **lister des actions qui durent exactement une seconde** et qui permettraient d'être des points de repère.
- **Faire confronter les propositions.** Insister sur la nécessité d'expliquer et justifier les propositions (de les tester éventuellement). Demander aux groupes une liste commune regroupant toutes les propositions validées.
- **Recueillir** collectivement **les propositions.** Les faire vérifier.

Trace || Ajouter à la trace les actions retenues comme ayant une durée d'une seconde.

Exemple



- **Répéter le processus pour la minute**.

Trace || Ajouter à la trace les actions retenues comme ayant une durée d'une minute.

Exemple



Points d'attention ||

- Faire remarquer aux élèves que certaines durées sont constantes (la durée de la sonnerie de la récréation, la durée d'une chanson précise à la radio…) et que d'autres sont variables (le temps nécessaire pour lire un texte, entrer en classe ou pour se laver les mains…) car de nombreux paramètres influencent ces durées (la personne qui exécute l'action, son niveau d'énergie…).
- Les traces ci-dessus sont proposées à titre d'exemples. Il est important qu'elles reflètent le vécu de la classe.

ACTIVITÉ N° 3
RECOURIR AUX OUTILS ET STRATÉGIES DÉCOUVERTS POUR ESTIMER UNE DURÉE

L'intention de cette activité est d'estimer la durée d'actions par rapport à la minute.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire estimer la durée de six actions familières par rapport à la minute ;
- ❍ faire vérifier ces estimations ;
- ❍ faire verbaliser par les élèves les stratégies utilisées pour estimer ;
- ❍ faire estimer la durée d'une action de moins de 90 secondes ;
- ❍ faire réaliser l'action et mesurer sa durée avec la trotteuse de l'horloge pour vérifier l'estimation ;
- ❍ faire verbaliser par les élèves les stratégies utilisées pour estimer ;
- ❍ consigner ces pistes de stratégies dans une trace.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir **estimer la durée de certaines actions**.
- **Proposer** aux élèves **6 actions**. Les écrire au tableau ou afficher des photos les représentant.

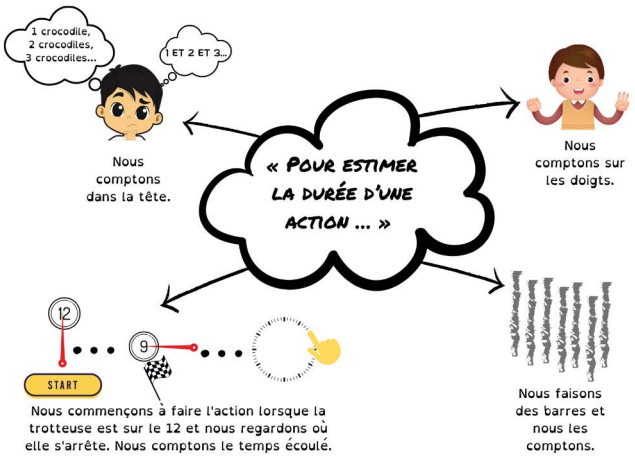
Point d'attention || Choisir des actions familières que les élèves exécutent régulièrement (ex. le temps nécessaire pour trouver un mot dans le lexique) ou auxquelles ils/elles assistent régulièrement (ex. le temps nécessaire à l'enseignant(e) pour effacer son tableau). Sélectionner 2 actions qui durent généralement moins d'une minute, 2 autres qui durent généralement plus d'une minute et 2 se rapprochant le plus possible de la minute.

- Former des petits groupes d'élèves. **Mettre à disposition** de chaque groupe **une horloge analogique avec trotteuse**.
- Demander aux élèves d'**estimer individuellement et par écrit si chacune des 6 actions dure plus d'1 min, moins d'1 min ou 1 min exactement**.
- **Faire confronter les propositions** par petits groupes. Leur **demander de vérifier leurs hypothèses**. Laisser à disposition une horloge avec trotteuse.
- **Recueillir les solutions. Faire verbalise**r par les élèves **les stratégies utilisées**. Faire vérifier collectivement.
- Répartir ensuite les élèves **par dyade** et leur **donner une liste de cartes contenant des actions dont la durée peut varier de quelques secondes à 90 secondes maximum**.
- Expliquer le déroulement de l'activité :
  - **tirer une action au sort** ;
  - **estimer le temps nécessaire pour l'effectuer** ;
  - **un(e) élève fait l'action et l'autre mesure la durée** à l'aide de la trotteuse de l'horloge ;
  - **inverser les rôles** ;
  - **comparer les durées mesurées à l'estimation**.

- Après l'activité, **recueillir collectivement les stratégies utilisées**.

Trace || Consigner ces stratégies dans une trace.

Exemple



I ACTIVITÉ N° 4
FAIRE CONSTATER L'INVARIABILITÉ D'UNE MINUTE

L'intention de cette activité est de différencier une minute ressentie de la minute objectivée, au travers de différentes situations.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire vivre des situations d'une minute sans repère temporel ;
- ❍ recueillir et faire confronter les ressentis des élèves à propos de la durée des situations vécues ;
- ❍ faire objectiver la minute vécue par l'utilisation du chronomètre ;
- ❍ faire exprimer des constats relatifs à la différence entre les ressentis et l'objectivité de la durée d'une minute ;
- ❍ faire émerger des situations qui semblent durer longtemps ou se dérouler rapidement selon les élèves ;
- ❍ induire la nécessité d'objectiver la durée des activités.

Point d'attention || L'objectif de cette activité est de faire constater aux élèves l'invariabilité d'une minute en leur faisant vivre différentes situations (d'une minute) pouvant amener des ressentis différents.

- **Faire vivre aux élèves différentes situations**.

Consigne || « Vous allez vivre différentes situations. Pour chaque situation, vous devrez donner un ressenti et une estimation de la durée. »

- « Avez-vous trouvé que l'activité paraissait courte ou longue ? »
- « Combien de secondes a duré l'activité ? »

Exemples

- Une minute sans bouger
- Une minute les bras tendus
- Une minute à jouer dans la cour de récréation
- Une minute pour discuter d'un sujet donné
- …

- Après avoir vécu toutes les activités, **recueillir et confronter les réponses des élèves**.
- **Faire comparer les ressentis** à propos de la durée « courte/longue » et **les faire verbaliser**.
- Proposer aux élèves de **revivre les mêmes moments** et à la fin de chacune des situations, **leur montrer le chronomètre**.
- **Constater collectivement que la durée est identique pour chacune des activités : une minute**.
- **Faire discuter de cette invariabilité par rapport aux ressentis** des élèves.

Point d'attention || Certain(e)s élèves auront peut-être détecté que la durée de chaque situation est identique tandis que d'autres pourraient être surpris par ce constat. Il est important de mettre en évidence que si le temps peut sembler passer plus ou moins vite, il est nécessaire de le mesurer pour avoir une donnée autre que son ressenti.

- Proposer aux élèves de **lister des activités/situations/moments pendant lesquels le temps leur parait passer lentement et d'autres pendant lesquels le temps leur semble passer vite**.
- **Laisser un temps de réflexion individuel** à chaque élève.
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. **Faire lister les propositions qui font consensus et celles sur lesquelles tou(te)s les élèves du groupe ne sont pas d'accord**.
- **Discuter** collectivement **des listes de chaque groupe.**
- **Induire l'idée d'objectiver la durée de la situation** mentionnée en regard du ressenti et **rappeler l'importance de l'utilisation d'un instrument de mesure tel que le chronomètre**.

Points d'attention ||
- Reproduire le processus décrit dans cette séquence permettra de travailler l'attendu « quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité connue et régulièrement vécue (de la minute à 15 minutes) pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti ».
- Il est intéressant de constater que pour certain(e)s élèves, une journée d'école peut sembler longue, alors que pour d'autres, elle semble s'écouler très rapidement.

Élaborer des procédures de calculs dans le champ additif

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

	Contenus I Savoirs	Attendus
AA54	• Les opérations et leurs propriétés.	• Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - ». - multiplication, « x ».
AA56	• Les automatismes de base en calcul.	• Connaitre de mémoire : - les tables d'addition des dix premiers nombres ; - les doubles jusqu'à 20 et les moitiés des nombres pairs jusqu'à 20.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
AA58	• Construire le sens des opérations.	• Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. Ex. : - Ajouter, avancer de, monter de, mettre en plus… Regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec… - Reculer, enlever, retirer, cacher, perdre… - Chercher l'écart entre, la différence… - Faire des tas, des paquets, des piles de… - Partager, répartir en … tas, distribuer à…
AA60	• Appréhender et utiliser l'égalité.	• Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition et soustraction jusqu'à 100, multiplication en lien avec les tables et les nombres étudiés.
AA62	• Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	• Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.
AA63	• Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	• Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.
AA64	• Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	• Utiliser la technique de décomposition pour effectuer une addition ou une soustraction.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 197-212).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence propose un développement d'activités en continuité avec les familles de calculs (MATHS-P1-*Explorer le champ additif*).

Différentes représentations doivent avoir été construites et travaillées préalablement à cette séquence : champ de 100, manipulation du boulier jusque 100, matériel « base 10 » (cubes des unités et réglettes des dizaines), construction du tableau numérique des 100 premiers nombres.

Dans cette séquence, nous parlerons du champ et du tableau des 100 premiers nombres qu'il est donc important de différencier.

Champ de 100

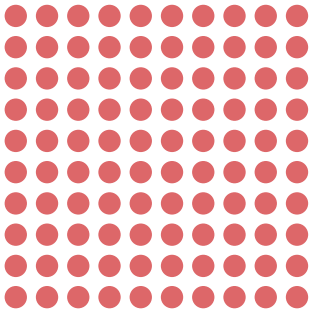


Tableau de 100

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Les activités de cette séquence proposent une progression dans l'apprentissage des stratégies de calculs liées au champ additif. Pour plus de clarté, cette progression est présentée de manière linéaire et rigide. Toutefois, il est nécessaire de l'envisager sous un aspect spiralaire. Cela sous-entend la nécessité de faire des allers-retours entre ces différentes activités et de mobiliser régulièrement les stratégies déjà abordées. Dans la même optique, s'il convient de placer les élèves en situation d'apprentissage pour chaque stratégie précise (par exemple, l'addition ou la soustraction vues comme déplacements dans le tableau de 100), il est également nécessaire de prévoir des moments où ils/elles peuvent sélectionner, parmi les stratégies déjà abordées, celle qu'ils/elles jugent la plus facile à mobiliser face à l'opération à résoudre.

Au travers de la séquence, trois stratégies sont développées :

- les déplacements dans le tableau des 100 premiers nombres (procédure ordinale et/ou cardinale) ;
- la recherche du complément (procédure ordinale et/ou cardinale) ;
- les décompositions en D et U (procédure cardinale).

Ces trois stratégies seront développées dans les activités 3, 4 et 5. Les deux premières activités ont pour but d'installer quelques préalables au développement de ces stratégies.

Structure de la séquence

1. *Additionner et soustraire des dizaines*[1]

Un premier groupement d'activités (cf. activité n°1) vise à étendre aux dizaines les familles de calculs travaillées en P1. Cette première étape est nécessaire pour comprendre comment additionner des dizaines ce qui permettra :

- d'aborder les mouvements verticaux dans le tableau de 100 (procédure ordinale) ;
- d'additionner et soustraire les dizaines dans une décomposition (procédure cardinale).

2. *Les sommes de dizaines et d'unités qui peuvent s'entendre (*)

L'activité n°2 vise à travailler l'addition de dizaines et d'unités en se reposant sur le fait qu'il est possible d'entendre la majorité de ces décompositions additives (47 se dit quarante-sept, j'entends la décomposition additive de quarante et sept, autrement dit, en dizaines et unités). Cette deuxième étape permettra :

- d'aborder les mouvements horizontaux dans le tableau de 100 (procédure ordinale) ;
- d'additionner les dizaines et unités dans une décomposition (procédure cardinale).

1 Attention à l'utilisation trop rapide du terme "dizaine". Privilégier plutôt l'utilisation des mots "groupe de dix" ou "dix" (voir CHEVALIER. A. (2020). Réussir l'entrée en mathématiques. Couleur livres.)

3. *Additionner et soustraire dans le tableau de 100*

Dans ce troisième groupement d'activités, il s'agit, progressivement, d'aborder l'addition et la soustraction comme des déplacements dans le tableau de 100.
Cette stratégie de calcul correspond à une procédure ordinale consistant à « faire des bonds choisis ». Dans cette optique, additions et soustractions sont perçues comme des transformations à partir d'un nombre donné. L'addition permet alors de choisir un des deux termes comme terme de départ, l'autre terme étant assimilé à la transformation positive s'appliquant au premier terme. La soustraction nous oblige à prendre le premier terme comme terme de départ, l'autre terme étant assimilé à la transformation négative s'appliquant au premier terme. Dans les exemples suivants, le second terme est décomposé pour faciliter le calcul par étape.

Exemples

- 54 + 39 = 54 + 40 -1
- 31 - 17 = 31 - 10 - 7 = 14

4. *Rechercher le complémentaire à la dizaine supérieure et à 100*

Il s'agit de rechercher l'écart entre les deux termes. Cela revient à se demander « Combien faut-il ajouter à … pour obtenir … ? » ou encore à transformer la soustraction en une addition à trou. Ici, la procédure peut être ordinale ou cardinale.

Exemple

100 – 78 ou « Que faut-il ajouter à 78 pour obtenir 100 ? »



Pour rechercher l'écart entre 78 et 100, on passe par la dizaine supérieure 80.
L'écart entre 78 et 80 est 2. L'écart entre 80 et 100 est 20.
L'écart total est 22 (2 + 20).

5. *Calculer en s'appuyant sur la décomposition décimale*

Dans ce cinquième groupement d'activités, il s'agit de décomposer un ou deux termes pour les associer entre eux. Cette stratégie de calcul correspond à une procédure cardinale. Le plus souvent, c'est une décomposition « dizaines » - « unités » qui est effectuée. La règle générale guidant ces décompositions est la recherche de calculs faciles. Cette décomposition n'est pas pertinente dans la soustraction (on décomposera seulement le second terme, ce qui revient à « faire des bonds choisis »).

Exemple

54 + 36 = (54 + 6) + 30 = 90

ACTIVITÉ N° 1
ADDITIONNER ET SOUSTRAIRE DES DIZAINES

L'intention de cette activité est d'additionner des dizaines et de chercher d'autres calculs (soustraire). Dans cette optique, veiller à :

- **Étendre les tables d'addition à des additions de dizaines**
  - donner aux élèves deux listes de calculs (additions d'unités et additions de dizaines) ;
  - faire représenter chaque calcul ;
  - faire apparier chaque calcul ;
  - faire émerger que si on connait 5 + 3, on peut trouver le résultat de 50 + 30 ;
  - faire lister tous les autres calculs possibles avec les mêmes nombres ;
  - consigner tous les appariements dans une trace ;
  - proposer différents exercices sous la forme de murs de nombres et/ou arithmogones.
- **Étendre aux dizaines les calculs sur les doubles**
  - faire additionner et soustraire des dizaines doubles par transposition des additions et soustractions des unités doubles ;
  - construire une trace des opérations travaillées.
- **Décomposer 100 en dizaines**
  - demander de les représenter dans le champ de 100 et/ou avec le boulier des calculs du type 10 + 90 ou 60 + 40 ;
  - recueillir les représentations et statuer sur les points communs (somme de dizaines égale à 100) ;
  - faire lister et représenter toutes les décompositions de 100 constituées de dizaines ;
  - faire lister des calculs possibles ;
  - construire une trace des opérations travaillées.

ÉTENDRE LES TABLES D'ADDITION À DES ADDITIONS DE DIZAINES

Point d'attention || Il s'agit de s'appuyer sur les tables d'addition de deux entiers dont la somme est inférieure ou égale à 10 et d'étendre les résultats aux dizaines correspondantes.

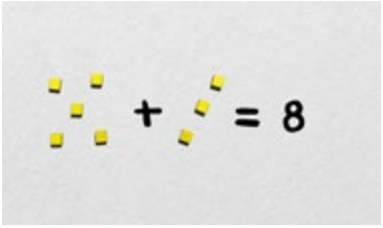
- **Donner** aux élèves **les calculs suivants** répartis en deux listes:
  - liste d'additions de deux entiers dont la somme fait 10 ou moins;
  - liste d'additions de deux dizaines dont la somme fait 100 ou moins.

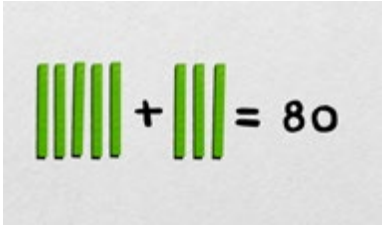
Exemples

5 + 3	3 + 3	3 + 7
3 + 4	5 + 1	2 + 6
8 + 1	2 + 4	7 + 2

80 + 10	70 + 20	30 + 40
50 + 30	30 + 30	20 + 60
50 + 10	20 + 40	30 + 70

- **Expliquer aux élèves que chaque calcul de la première liste peut être associé à un calcul de la seconde liste**.
- Leur **demander de représenter chaque calcul** (matériel base 10 ou représentation du matériel base 10) et de **les apparier**.





- **Recueillir les appariements** proposés par les élèves. **Demander** aux élèves **de justifier** ces appariements.

- **Souligner l'idée** que si on connait **5 + 3**, on peut en déduire facilement le résultat de **50 + 30**.
- Pour chaque calcul, **demander aux élèves de lister** tous les autres calculs possibles avec les mêmes nombres.

Exemple

5 + 3 = 8	3 + 5 = 8	8 - 3 = 5	8 - 5 = 3
50 + 30 = 80	30 + 50 = 80	80 - 30 = 50	80 – 50 = 30

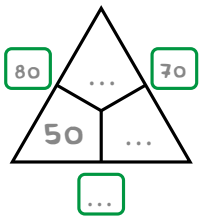
- **Consigner** tous les appariements et calculs possibles **dans une trace.**

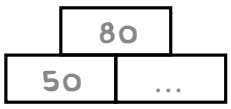
Exemple

3 + 5 = 8 5 + 3 = 8 8 – 5 = 3 8 – 3 = 5	30 + 50 = 80 50 + 30 = 80 80 – 50 = 30 80 – 30 = 50
2 + 7 = 9 7 + 2 = 9 9 – 7 = 2 9 – 2 = 7	20 + 70 = 90 70 + 20 = 90 90 – 70 = 20 90 – 20 = 70

- **Proposer** aux élèves **différents exercices** d'additions et de soustractions de dizaines jusque 100 sous la forme de murs de nombres et/ou d'arithmogones.

Exemples



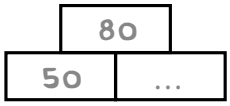


- Pour chacun d'entre eux, **demander aux élèves de traduire l'exercice par un ou plusieurs calculs**.
- **Confronter les calculs proposés** par les élèves et **en discuter par questionnement** : « Les calculs sont-ils tous identiques ? » ; « Les calculs traduisent-ils correctement le mur des nombres ou l'arithmogone ? ».

- **Souligner les différents calculs et et les procédures de calculs** qui peuvent être mises en évidence par la diversité des propositions des élèves.

Exemple

80 - 50 = … ou 50 + … = 80



Point d'attention || Les calculs à trous ont été évités en P1. En effet, tant que la compréhension de la symbolique des calculs n'est pas bien installée, certain(e)s élèves ne peuvent pas entrer dans les calculs à trous car ils/elles ne comprennent pas la différence entre les différentes écritures. Ils/elles perçoivent deux nombres, un signe « + » et un signe « = » et assimilent donc cela à une addition (des deux nombres, où qu'ils soient placés par rapport à ces signes). Des calculs de cette nature ont pu être rencontrés en P1

mais, ponctuellement, lors de situations orales ou avec d'autres présentations (comme les murs de nombres ou les arithmogones). En P2, il s'agit d'effectuer une transition entre ce type de présentation et une mise en calcul plus formelle des opérations lacunaires. Toutefois, avant d'aborder ces présentations à trous, il faut veiller à ce que les élèves soient tout à fait familier(ière)s avec les additions et soustractions directes.

ÉTENDRE AUX DIZAINES LES CALCULS SUR LES DOUBLES

- **Proposer** ensuite aux élèves **de calculer le double de dizaines**.
- **Faire associer la soustraction** correspondante en demandant aux élèves de **lister tous les autres calculs possibles** avec les mêmes nombres.

Point d'attention || La famille des doubles dans le champ additif est développée en P1 (MATHS-P1-*Explorer le champ additif).* Il s'agit de travailler l'élargissement aux multiples de 10. Le processus est identique au travail effectué en P1 en y associant les multiples de 10 selon le même mécanisme que celui détaillé précédemment.

Trace ||

Exemple

1 + 1 = 2 2 – 1 = 1	10 + 10 = 20 20 – 10 = 10
2 + 2 = 4 4 – 2 = 2	20 + 20 = 40 40 – 20 = 20
3 + 3 = 6 6 – 3 = 3	30 + 30 = 60 60 – 30 = 30
4 + 4 = 8 8 – 4 = 4	40 + 40 = 80 80 – 40 = 40
5 + 5 = 10 10 – 5 = 5	50 + 50 = 100 100 – 50 = 50

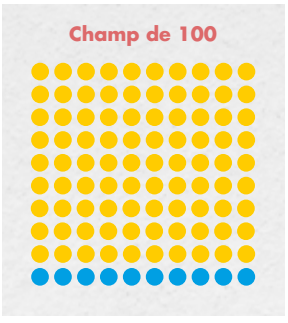
DÉCOMPOSER 100 EN DEUX DIZAINES

Point d'attention || Il s'agit de travailler les compléments à 10, 20, 30… pour obtenir 100.

- Proposer différentes situations dans le champ de 100 et/ou avec le boulier.

Exemple

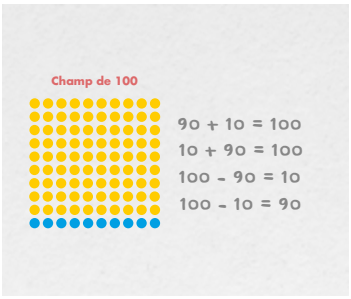
| 90 + 10



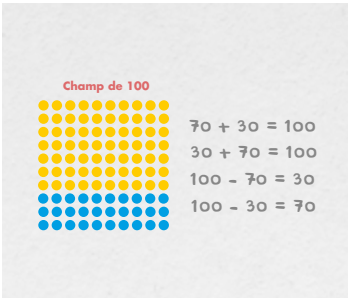
- **Demander aux élèves de noter les calculs correspondants.**
- **Statuer sur les points communs** de ces calculs :
  - la somme est égale à 100 ;
  - les termes sont des dizaines ou « paquets de 10 ».

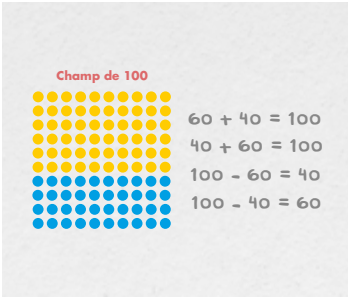
- Demander aux élèves de **lister individuellement toutes les décompositions de 100 constituées de dizaines**.
- **Former des petits groupes d'élèves et faire confronter les propositions afin de produire une liste commune**.
- **Recueillir les propositions et statuer sur tous les calculs possibles**.
  10 + 90 = 100 ; 20 + 80 = 100 ; 30 + 70 = 100 ; 40 + 60 = 100 ; 50 + 50 = 100
- Pour chaque calcul, **faire associer la soustraction correspondante** et demander aux élèves de **lister tous les autres calculs possibles avec les mêmes nombres**.

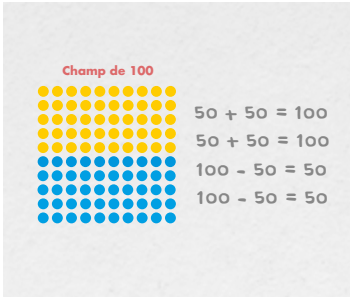
Exemples











I ACTIVITÉ N° 2
DÉCOUVRIR LES SOMMES DE DIZAINES ET D'UNITÉS QUE L'ON PEUT ENTENDRE

L'intention de cette activité est de faire émerger que certaines décompositions additives peuvent s'entendre et donnent également la réponse (somme).
Dans cette optique, veiller à :

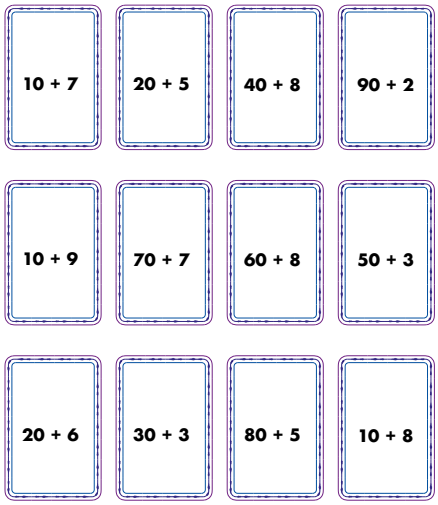
- ❍ faire émerger le point commun d'additions en imposant la verbalisation des décompositions additives en dizaines/unités et des réponses ;
- ❍ faire construire une trace de ce lien entre la décomposition additive entendue au sein du calcul et la réponse ;
- ❍ confronter les traces produites et les faire discuter par comparaison et questionnement.

Points d'attention ||

- Il s'agit de développer les sommes de type 30 + 8 = 38 ou 10 + 7 = 17 par exemple.
  Le fait que ces décompositions additives s'entendent rend le travail oral pertinent.

- Les sommes de 10 + 1 à 10 + 6 (qui ne peuvent pas s'entendre) ont été travaillées en P1 (MATHS-P1-*Explorer le champ additif*).
- Le terme « s'entendre » est polysémique. Il est important de ne pas le confondre avec « bien s'entendre avec quelqu'un ».

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **apprendre à faire des liens entre ce qu'ils/elles entendent lorsqu'on dit un nombre et les décompositions additives**.
- **Montrer** des cartes « sommes qui peuvent s'entendre ». **Inviter les élèves à lire le calcul et à donner la réponse.**



- **En dyades, demander aux élèves quel est le point commun des additions proposées**. Laisser chaque dyade discuter pour proposer une réponse. **Insister sur la nécessité de justifier les propositions**.
- **Recueillir les propositions des élèves et en discuter**.

Point d'attention || Mettre en évidence le fait que les sommes s'entendent en lien avec la décomposition additive « dizaines + unités ».

- **Faire construire en petits groupes une trace de ces liens**. Leur demander d'écrire dix calculs différents pour cette trace.

Exemple

Il existe des additions qui peuvent s'entendre :

70 + 8 = 78
20 + 4 = 24
10 + 9 = 19
60 + 4 = 64
90 + 9 = 99
90 + 3 = 93
30 + 6 = 36
20 + 2 = 22
50 + 8 = 58

- **Confronter les traces produites et les faire discuter par comparaison et par questionnement.**
  - Les calculs ont-ils tous la même structure ?
  - Tous les calculs correspondent-ils bien à une addition qui peut s'entendre ?

Points d'attention ||

- D'autres activités orales peuvent permettre de systématiser ces liens entre calculs de même structure. Parallèlement, les décompositions décimales peuvent être travaillées avec les élèves (ex : 27 = 20 + 7 ; MATHS-P1- *Organiser des collections pour progresser vers la numération décimale*).
- Il est intéressant de noter que 21, 31, 41, 51 , 61, 71 et 91 contiennent un « et » supplémentaire.

ACTIVITÉ N° 3
ADDITIONNER ET SOUSTRAIRE DANS LE TABLEAU DES 100 PREMIERS NOMBRES

L'intention de cette activité est de développer la stratégie d'additions et de soustractions vues comme déplacements dans le tableau des 100 premiers nombres (procédure ordinale).
Dans cette optique, veiller à :

- **Aborder les déplacements horizontaux et verticaux dans le carré de 100 via les familles de calcul ...+1 ; ... - 1 et ...+10 ; ... -10**
  - demander aux élèves de représenter des calculs « … + 1 » et « … - 1 » dans le tableau de 100 ;
  - faire verbaliser les stratégies et faire observer les mouvements dans le tableau de 100 ;
  - faire lister les calculs liés à un calcul « … + 1 » ;
  - faire émerger le lien avec les soustractions « … - 1 » ;
  - répéter le processus pour mettre en évidence les familles « … + 2 » et « … - 2 » ;
  - construire une trace collective de ces deux familles de calculs jusque 100 ;
  - répéter le processus avec les familles de calculs « … + 10 » et « … - 10 » et étendre ensuite aux familles de calculs « …+ 20 » et « …- 20 ».
- **Effectuer des additions et soustractions dans le tableau de 100**
  - demander de montrer le trajet à suivre pour résoudre une addition dans le tableau de 100 (ex. 17 + 32) ;
  - faire verbaliser les trajets et statuer sur les propositions qui fonctionnent ;
  - répéter le processus avec d'autres calculs (additions et soustractions jusque 100) ;
  - faire anticiper, par verbalisation, le trajet de l'opération dans le tableau de 100 ;
  - consigner la stratégie dans une trace.
- **Développer des stratégies particulières dans le tableau de 100**
  - proposer aux élèves le calcul suivant l'analyse d'une stratégie particulière (17 + 29 à 17 + 30 – 1) ;
  - demander aux élèves d'expliquer la validité ou non du cheminement ;
  - proposer aux élèves de reproduire la stratégie pour d'autres calculs ;
  - répéter le processus avec une soustraction : 81 – 29 (81 – 30 + 1) ;
  - ajouter la stratégie à la trace.

Points d'attention ||

- Les activités qui suivent considèrent que les élèves sont familier(ère)s avec le tableau des 100 premiers nombres au niveau de la lecture et du repérage des nombres de 1 à 100.
- L'utilisation du tableau de 100 induit une procédure ordinale dans lequel le premier nombre est considéré comme point de départ et le second comme déplacement à appliquer à ce premier nombre.
- Cette activité se concentre sur 4 familles de calculs (...+1 ; ...-1 ; ...+10 ; ...-10) travaillées parallèlement.
  Cela permet de mettre en évidence les quatre mouvements dans le tableau de 100 (avancer, reculer, monter ou descendre d'une ou plusieurs case(s)).

ABORDER LES DÉPLACEMENTS HORIZONTAUX ET VERTICAUX DANS LE TABLEAU DE 100 VIA LES FAMILLES DE CALCUL ...+1 ; ...-1 ; ...+10 ; ...-10

- **Mettre à disposition de chaque élève un tableau de 100**.

Tableau de 100

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

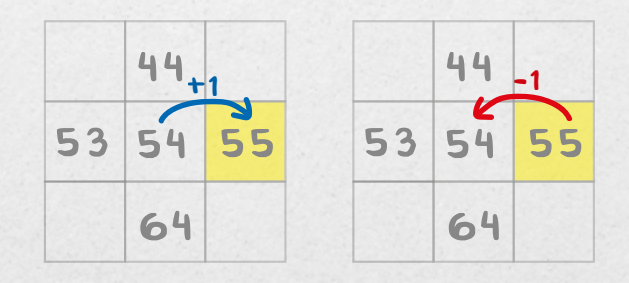
- **Expliquer** aux élèves qu'ils/elles vont **apprendre une nouvelle stratégie** en travaillant sur des familles de calculs (MATHS-P1- *Explorer le champ additif*) .
- Demander aux élèves de **représenter les calculs suivants sur le tableau de 100**.
  - 5 calculs … + 1 et 5 calculs … - 1

Exemples

5 + 3 = 8 3 + 5 = 8 8 - 3 = 5 8 - 5 = 3

50 + 30 = 80 30 + 50 = 80 80 - 30 = 50 80 – 50 = 30

- Recueillir les représentations et les explications des élèves. Cibler la stratégie :
  - « Pour ajouter 1, je prends le nombre suivant » ;
  - « Pour soustraire 1, je prends le nombre précédent ».



- **Cibler un calcul**, demander aux élèves **un calcul qui y est lié.**

Consigne || « Si je sais que 54 + 1 = 55, alors je sais aussi que … »

1 + 54 = 55

55 - 1 = 54

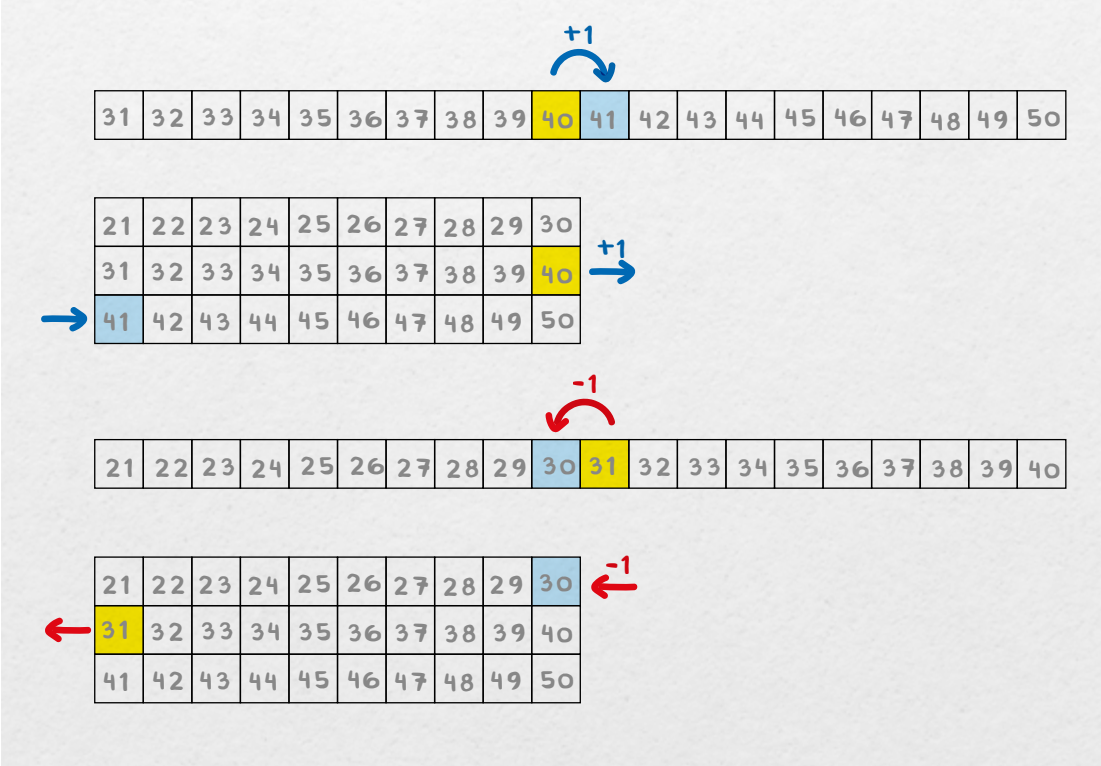
Consigne || « Quels sont les calculs qui peuvent utiliser les mêmes nombres ? »

- **Recueillir les propositions** des élèves et **mettre en évidence les soustractions liées** (ici, 55 – 1 = 54).

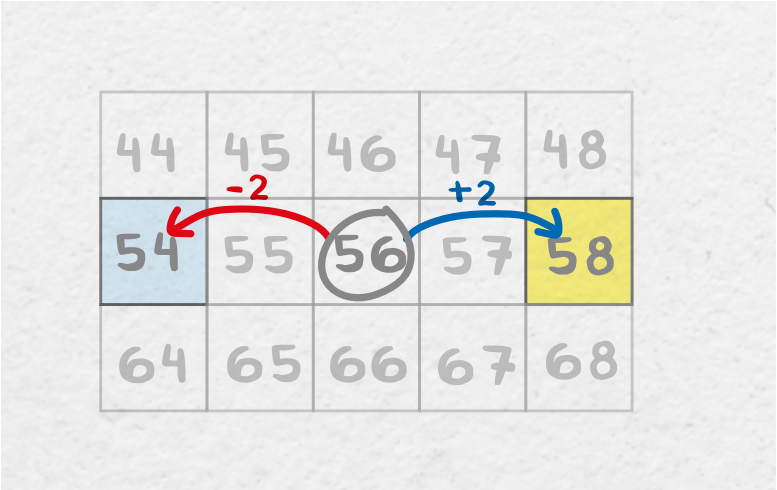
Point d'attention || Il est possible que les élèves mettent en évidence le calcul 1 + 54 = 55 en appliquant la commutativité à l'addition. Ce n'est pas directement l'objet de cette activité, mais cela peut être relevé comme pertinent. Dans la même optique, si la proposition 55 – 54 = 1 apparait, il est nécessaire de la relever comme pertinente, mais pas de la développer.

- **Proposer quelques additions et soustractions des familles « … + 1 » et « … - 1 ».**

Point d'attention || Il est intéressant de porter un regard spécifique sur la manière d'opérer pour les nombres qui se situent au bord du tableau de 100. Un passage par une représentation linéaire peut alors se révéler utile.

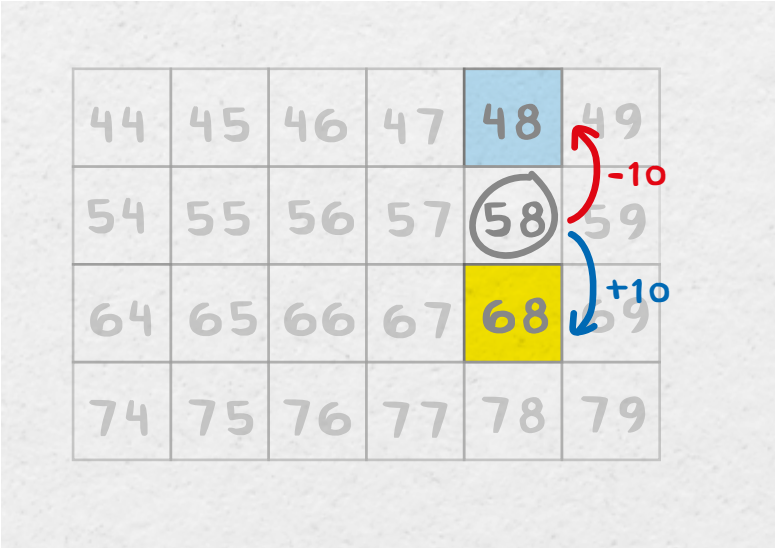


- **Répéter le processus pour mettre en évidence les familles « … + 2 » et « … - 2 ».**



- **Construire une trace collective des calculs ...+ 1, .. - 1, ...+ 2, ... - 2.**

- **Répéter ensuite le processus avec les familles de calculs « … + 10 » et « … - 10 ».**



- **Étendre aux familles de calculs « …+ 20 » et « …- 20 ».**

EFFECTUER DES ADDITIONS ET SOUSTRACTIONS DANS LE TABLEAU DE 100

Points d'attention
- Il s'agit ici de travailler toutes les additions jusque 100.
- Les stratégies développées sont complémentaires et travaillées avec l'ensemble des élèves afin que tou(te)s les comprennent et les manipulent. En fonction du calcul, ils /elles pourront ensuite se diriger vers les stratégies qui feront sens pour eux/elles.

- **Faire évoquer les familles de calcul dans le tableau de 100** déjà travaillées : « … + 1 » ; « … - 1 » ; « … + 2 » ; « … - 2 » ; « … + 10 » ; « … - 10 » ; « … + 20 » ; « … - 20 ». Si nécessaire, faire représenter quelques additions et soustractions issues de ces familles dans le tableau de 100.

- **Proposer un calcul** aux élèves.

  Exemple

  17 + 32

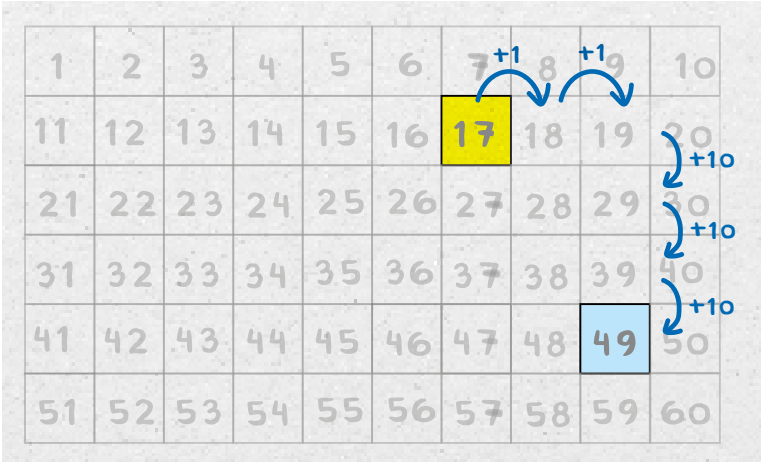
- Demander à chaque élève de **montrer la façon dont il/elle s'y prend pour effectuer ce calcul à l'aide du tableau de 100.**

- **Faire confronter les stratégies en dyades. Insister**, si différentes propositions sont énoncées, **sur la nécessité de les discuter et de les justifier**.

- **Recueillir les propositions et faire verbaliser les stratégies utilisées** par les élèves.

- **Statuer sur les propositions qui fonctionnent et les consigner dans une trace.**

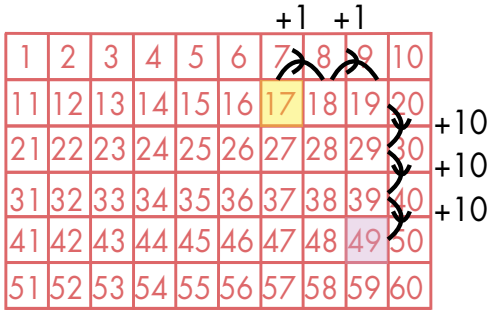
Trace ||



Point d'attention || Il est important de lier l'écriture mathématique et l'oralisation de la succession des mouvements proposés.

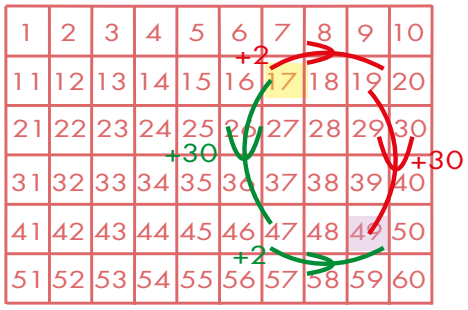
17 + 32: 17 (+1); 18(+1); 19 (+10); 29 (+10); 39 (+10); 49

Je démarre à 17 et j'ajoute 1 (en me déplaçant d'une case vers la droite)	17+1 = 18
Je repars de 18 et j'ajoute 1 (en me déplaçant d'une case vers la droite)	18+1 = 19
Je repars de 19 et j'ajoute 10 (en descendant d'une case)	19+10 = 29
Je repars de 29 et j'ajoute 10 (en descendant d'une case)	29+10 = 39
Je repars de 39 et j'ajoute 10 (en descendant d'une case}	39+10 = 49



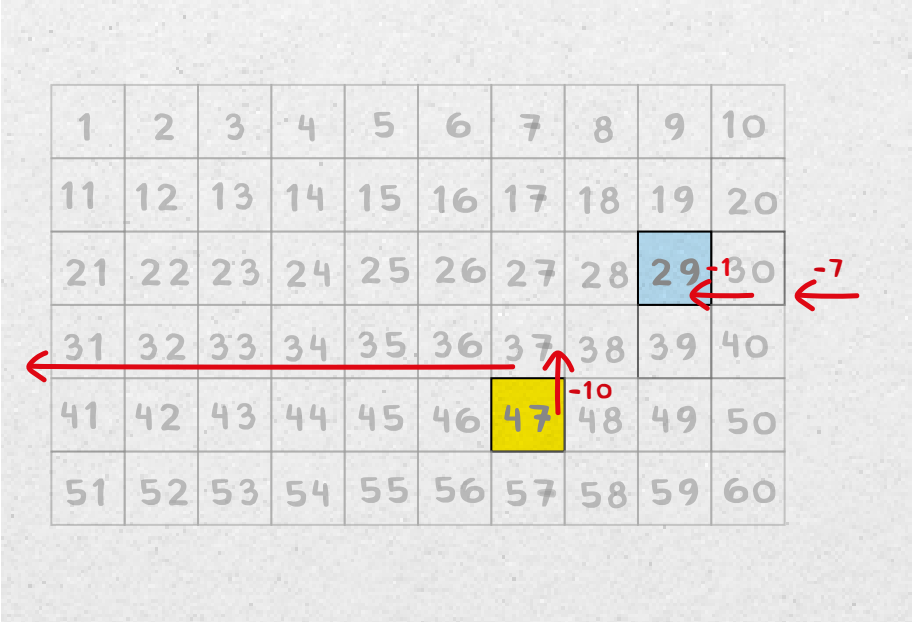
17 + 32: 17 (+10); 27 (+10); 37 (+10); 47 (+1); 48 (+1); 49

Je démarre à 17 et j'ajoute 3 x 10 (en me déplaçant de trois cases vers le bas)	17+30 = 47
Je repars de 47 et j'ajoute 2 (en me déplaçant de deux cases vers la droite)	47+2 = 49



- **Répéter le processus avec d'autres calculs** (additions et soustractions jusque 100) :
  - faire représenter chaque calcul dans le tableau de 100 ;
  - recueillir les représentations et les analyser pour validation.

47 – 18 ⟶ 47 (-10) ; 37 (-7) ; 30 (-1) ; 29



Points d'attention ||
- La mise en commun des représentations proposées est importante car elle permet de souligner les différentes possibilités d'opérer.
- Il est intéressant de porter un regard spécifique sur la manière d'opérer pour les nombres qui se situent au bord du tableau de 100.
- Deux propriétés sont utilisées dans ce type de résolution : la commutativité (transformer le calcul 24 + 57 en 57 + 24) et l'associativité (49 + 18 = 49 + 1 + 17). À ce stade, il ne s'agit pas de formaliser ou de systématiser ces propriétés de l'addition auprès des élèves.

- **Consigner la stratégie de calcul dans le tableau de 100 dans une trace** (par exemple, avec une addition et une soustraction résolues dans le tableau de 100).

- Au fil des exercices, **faire anticiper par les élèves la représentation de l'addition ou de la soustraction à effectuer.**

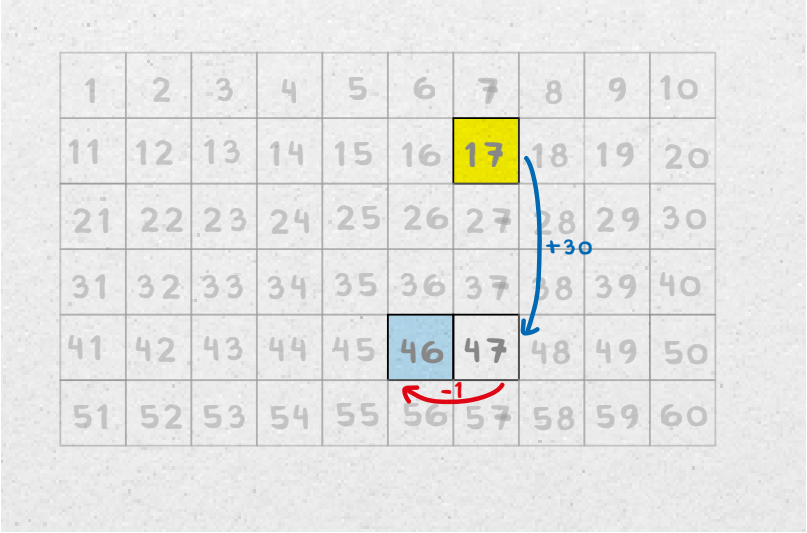
Consigne || « Explique-moi comment tu procèdes pour calculer 78 + 17 , puis vérifie-le par un dessin dans ton tableau de 100. »

Points d'attention ||
- L'objectif est de détacher chaque élève du support du tableau de 100.
- Il faut arriver à ce que les élèves notent les étapes du calcul.
- Cela peut se faire d'abord à partir d'un tableau de 100 affiché, ensuite, par la représentation mentale du tableau.

DÉVELOPPER DES STRATÉGIES PARTICULIÈRES DANS LE CARRÉ 100

Point d'attention || L'objectif de cette partie de l'activité est de mettre en évidence que pour effectuer « ... + 19 », il est possible d'ajouter 20 pour ensuite retirer 1 ou que pour effectuer « ...- 28 », il est possible de retirer 30 et ajouter 2, par exemple. Si cette proposition n'apparait pas naturellement, il est possible de confronter les productions des élèves à une production d'un(e) élève fictif(ve) ayant utilisé cette représentation dans le tableau des 100 premiers nombres pour l'analyser.

- **Proposer aux élèves le calcul suivant : 17 + 29**.
- Leur demander **de représenter le calcul dans le tableau de 100.**
- **Recueillir les propositions et les confronter. Statuer sur toutes les propositions valides**.
- Si la proposition souhaitée n'apparait pas, **proposer aux élèves un autre cheminement**.



- Demander aux élèves de **verbaliser en quoi le cheminement proposé est valide ou non** :
  - faire échanger les élèves en petits groupes ;
  - recueillir les avis des élèves.
- Proposer aux élèves de **reproduire la stratégie pour un autre calcul** (45 + 39) :
  - engager individuellement les élèves dans la tâche ;
  - faire confronter les propositions en petits groupes ;
  - recueillir les propositions et statuer sur les celles correctes.
- **Répéter le processus avec une soustraction**.

  Exemple

  81 – 29 = 81 – 30 + 1

- **Une fois la stratégie exercisée, l'ajouter à la trace** via un exemple d'addition et un exemple de soustraction.

ACTIVITÉ N° 4
RECHERCHER LE COMPLÉMENT À LA DIZAINE SUPÉRIEURE ET À 100

L'intention de cette activité est de développer la stratégie de rechercher de l'écart entre deux termes via la recherche du complément à la dizaine supérieure puis à la centaine.
Dans cette optique, veiller à :

- **Rechercher le complément pour obtenir la dizaine supérieure**
  - faire représenter avec le boulier (et/ou le champ de 100 et tableau de 100) la recherche d'un complément à la dizaine supérieure ;
  - faire traduire les représentations par un calcul et retenir tous les calculs corrects ;
  - s'exercer à la recherche du complément à la dizaine supérieure en variant le type d'énoncé et les modalités de représentation ;

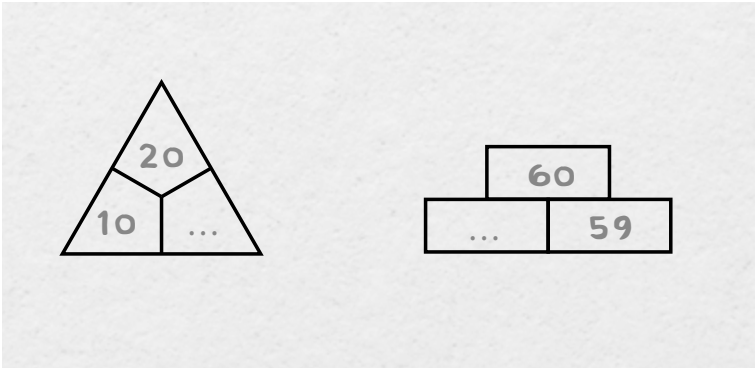
- ❍ demander aux élèves de lister les calculs possibles à partir d'un calcul donné.
- **Rechercher le complément pour obtenir 100**
- ❍ demander aux élèves de représenter une situation de recherche de complément pour obtenir 100 dans le champ de 100/ avec le boulier ;
- ❍ faire verbaliser les différentes représentations et stratégies utilisées ;
- ❍ répéter le processus avec d'autres énoncés en variant les modalités de représentation (bouliers, champ de 100, tableau des 100 premiers nombres) ;
- ❍ varier les énoncés et faire lister tous les calculs possibles à partir d'un énoncé.

RECHERCHER LE COMPLÉMENT POUR OBTENIR LA DIZAINE SUPÉRIEURE

- **Proposer différents énoncés** aux élèves.

Exemples

· Combien manque-t-il à 37 pour obtenir 40 ?
· Quel est l'écart entre 82 et 90 ?

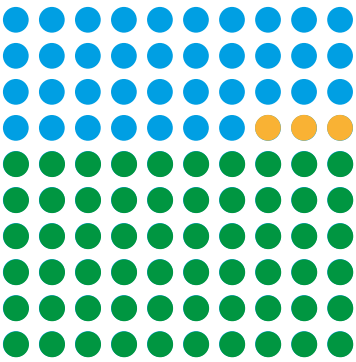


- **Faire représenter chaque énoncé avec le champ de 100** (et/ou le boulier).
- **Faire confronter les représentations** en petits groupes. **Insister sur la nécessité d'expliquer les propositions**.
- **Recueillir les propositions et les questionner**.
  - Est-ce que la représentation correspond à l'énoncé ?
  - Comment peut-on visualiser l'opération à réaliser pour obtenir la réponse ?

Points d'attention ||

- Il s'agit de visualiser le nombre d'éléments manquants pour compléter la dizaine supérieure.

Champ de 100



Dans le tableau des 100 premiers nombres

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

- Il est possible de faire le lien avec les compléments pour obtenir 10 (« amis de 10 »), par exemple en isolant une ligne du champ de 100 ou du boulier.

Exemple

7 + … = 10



- **Pour chaque énoncé, demander aux élèves de le traduire sous forme d'un calcul**.
- **Recueillir les propositions** des élèves et **en discuter.**
  - Est-ce que plusieurs mises en calcul sont possibles ?
- **Statuer** sur toutes les **mises en calcul correctes**.
- **Proposer** aux élèves **des additions diverses de complément à la dizaine supérieure en variant les modalités de support** (champ de 100, boulier) :
  - mur des nombres ;
  - arithmogones ;
  - énoncés textuels.
- **À partir d'une addition de ce type, demander aux élèves de lister des calculs possibles**.
  - Que manque-t-il à 65 pour obtenir 70 ?

Exemples

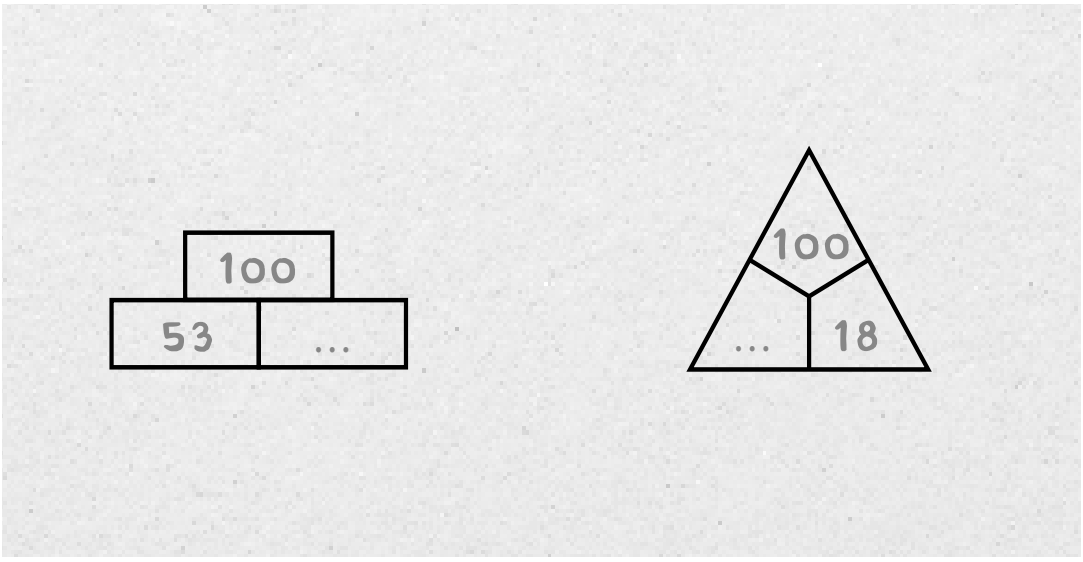
65 + 5 = 70 ; 5 + 65 = 70 ; 70 – 65 = 5

RECHERCHER LE COMPLÉMENT POUR OBTENIR 100

- **Proposer différents énoncés aux élèves**.

Exemples :

· Combien manque-t-il à 53 pour obtenir 100 ?
· Quel est l'écart entre 18 et 100 ?

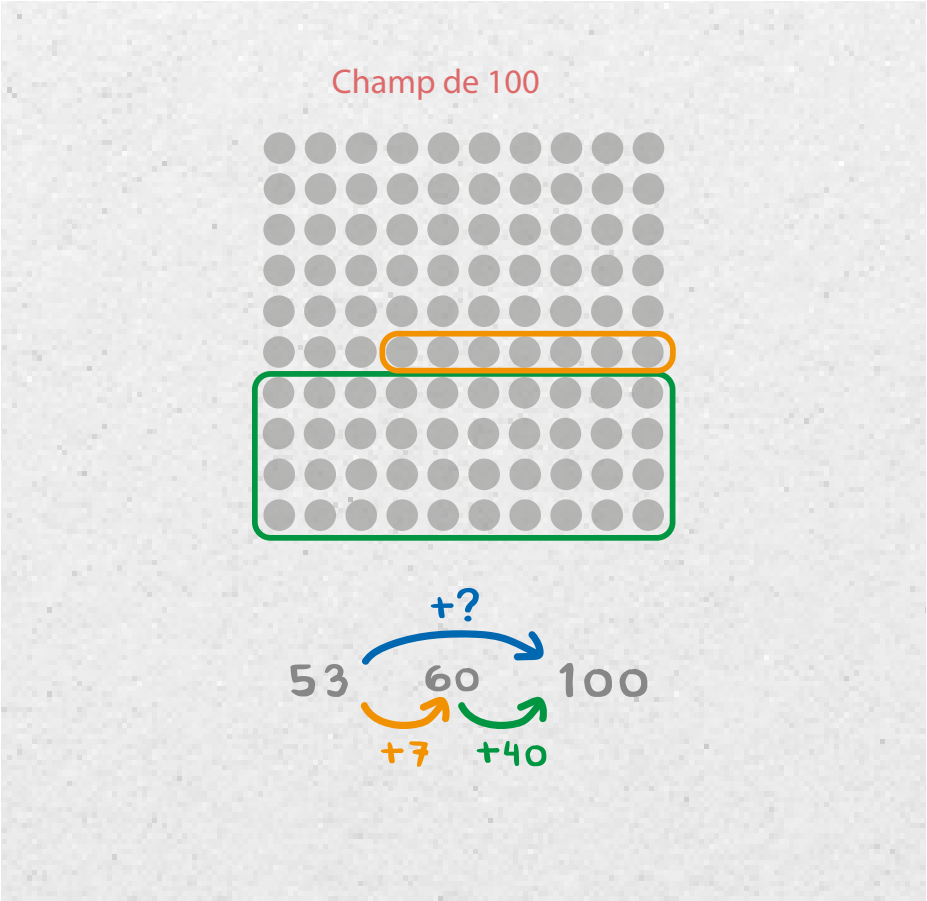


- Travailler énoncé par énoncé. **Demander** aux élèves **de représenter l'énoncé** dans le champ de 100 ou avec le boulier **afin de montrer comment trouver la solution**.
- **Recueillir les représentations et les verbalisations**. En discuter.
  - Est-ce que tout le monde a utilisé la même représentation ?
  - Comment avez-vous fait pour savoir combien ajouter ?

Point d'attention || Il s'agit ici de mettre en évidence un mode de fonctionnement dans le champ de 100 ou avec le boulier : compléter jusqu'à la dizaine supérieure et puis jusque 100.

Exemple

> « Pour savoir combien ajouter à 53 pour obtenir 100, je complète d'abord jusqu'à la dizaine supérieure en ajoutant 7 et puis jusqu'à la centaine en ajoutant 40. En tout, j'ajoute donc 47. »



- **Répéter le processus** pour les autres énoncés et **laisser le libre choix des modalités de représentation** (bouliers, champ de 100).
- **Faire lister tous les calculs possibles à partir d'un énoncé**.

Exemple

> 18 + 82 = 100 ; 82 + 18 = 100 ; 100 – 82 = 18 ; 100 – 18 = 82

Point d'attention || Il est nécessaire d'accompagner les élèves dans la systématisation de cette procédure afin de se détacher petit à petit des supports (qui auront été « mis dans la tête »). Un point de départ à cet éloignement du matériel peut être effectué en rendant visible le champ de 100 sans permettre de le manipuler, mais en demandant aux élèves de visualiser les différentes étapes à effectuer pour trouver le complément à 100.

ACTIVITÉ N° 5
DÉCOMPOSER LES DEUX TERMES D'UNE ADDITION EN S'APPUYANT SUR LE SYSTÈME DÉCIMAL

L'intention de cette activité est de décomposer les deux termes d'une addition en s'appuyant sur le système décimal.
Dans cette optique, veiller à :

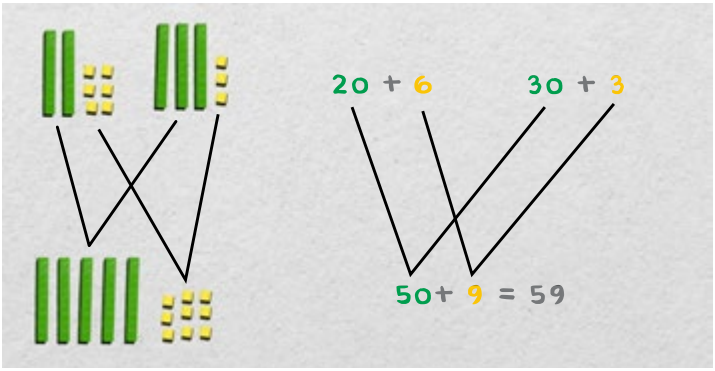
- ❍ demander de représenter un calcul avec le matériel de base 10 ;
- ❍ faire émerger la décomposition en arbre ;
- ❍ répéter le processus avec d'autres additions.

Point d'attention || Il s'agit ici de procédures cardinales.

- **Proposer** aux élèves **un calcul** du type : 26 + 33.
- **Demander de représenter le calcul** avec le matériel de base 10.
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. **Demander** à chaque groupe de **produire une trace** reprenant toutes les manipulations validées par le groupe.
- **Demander** aux groupes **de traduire chaque manipulation** effectuée **par un calcul**.
- **Recueillir les différentes traces des manipulations** et **associer chacune des traces à un calcul** afin de les **analyser**.
  - Est-ce que la manipulation correspond au calcul de départ ?
  - Est-ce que la mise en calcul correspond à la manipulation ?
- **Statuer** sur les représentations et calculs corrects.

Exemple

26 + 33 = (20 + 30) + (6 + 3) = 50 + 9 = 59

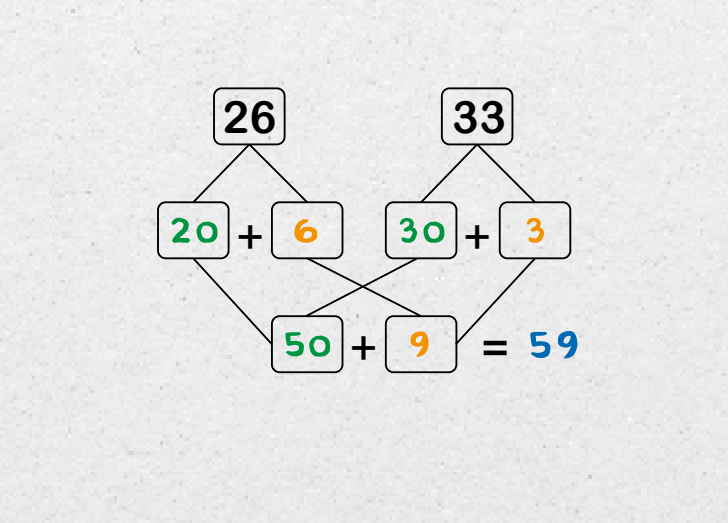


- **Faire verbaliser la stratégie de décomposition et en conserver une trace.**

Trace ||

J'ai décomposé le premier nombre en dizaines et unités.	20 + 6
J'ai décomposé le second nombre en dizaines et unités.	30 + 3
J'ai décomposé les dizaines et j'ai obtenu 50.	20 + 30 = 50
J'ai additionné les unités et j'ai obtenu 9.	3 + 6 = 9
J'ai additionné les deux résultats.	50 + 9 = 59

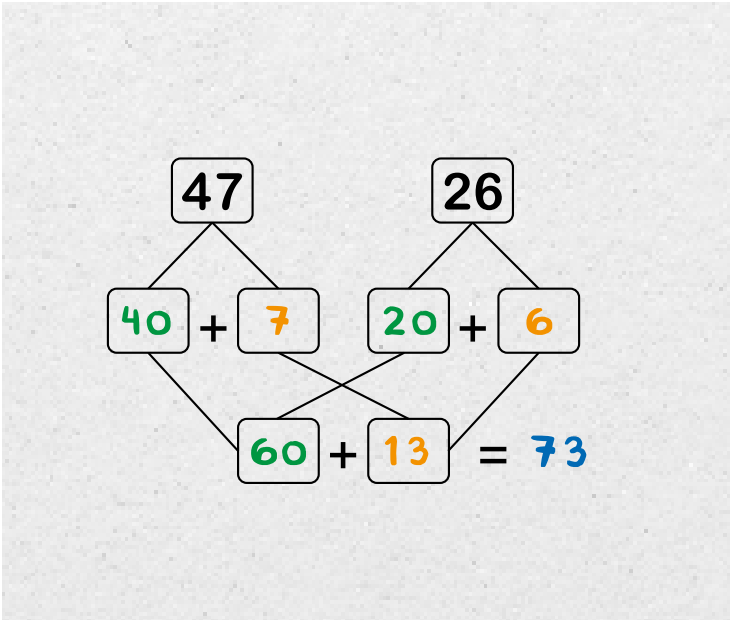
- **Proposer aux élèves la décomposition en arbre** si elle n'apparait pas.



Point d'attention || Deux propriétés sous-tendent cette procédure de calcul : la commutativité (pour changer la place des termes dans l'addition) et l'associativité (pour effectuer la somme des dizaines puis celle des unités). À ce stade, il ne s'agit pas de formaliser ou de systématiser ces propriétés de l'addition auprès des élèves.

- **Répéter le processus** avec d'autres calculs.

Exemple



Points d'attention ||

- Il est possible de soutenir ces décompositions avec le matériel base 10 (et/ou des représentations dessinées).
- La procédure n'est pas généralisable dans les soustractions (seul le second terme peut être décomposé).

ACTIVITÉ N° 6
LAISSER CHOISIR LA PROCÉDURE DE CALCUL

L'intention de cette activité est de faire choisir la stratégie de calcul par les élèves (additions et soustractions).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ proposer des additions et soustractions en rendant visibles les différentes stratégies développées ;
- ❍ faire résoudre les opérations avec la stratégie jugée la plus efficace et faire justifier les choix.

- **Proposer** aux élèves **différentes additions et soustractions**.
- **Laisser** les élèves **résoudre** les opérations avec la stratégie jugée la plus efficace. **Rendre visibles les différentes stratégies développées.**
- **Insister sur la verbalisation et la justification des stratégies employées**.

Décomposer et recomposer des nombres : 12, 24 et 48

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

	Contenu I Savoir	Attendu
AA36	• De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	• Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que, autant en moins que ; - plus que, plus grand que, autant en plus que ; - vaut le double de, la moitié de…
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
AA45	• Décomposer et recomposer les nombres.	• Décomposer et recomposer multiplicativement les nombres : - 12, 24, 48, et les lier ; - 12, 36, 72 et les lier ; - 12, 60 et les lier ; - 15, 45 et les lier.

Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

	Contenu I Savoir	Attendu
AA54	• Les opérations et leurs propriétés.	• Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x ».
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
AA58	• Construire le sens des opérations.	• Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. Ex. : - Ajouter, avancer de, monter de, mettre en plus… ; - Regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec… ; - Reculer, enlever, retirer, cacher, perdre… ; - Chercher l'écart entre, la différence… ; - Faire des tas, des paquets, des piles de… ; - Partager, répartir en… tas, distribuer à…

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.197-212).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence s'inscrit dans la logique des histoires mathématiques (MATHS-P1-*Représenter une situation mathématique* et MATHS-P2- *Représenter et résoudre des histoires mathématiques*)en développant des situations spécifiquement reliées aux décompositions multiplicatives de 12, 24 et 48.

ACTIVITÉ N° 1
ABORDER LES DÉCOMPOSITIONS MULTIPLICATIVES DE 12

L'intention de cette activité est de découvrir toutes les décompositions multiplicatives du nombre 12.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire représenter les décompositions multiplicatives du nombre 12 à l'aide de cubes emboitables ;
- ❍ faire dessiner toutes les solutions proposées ;
- ❍ faire confronter les représentations obtenues ;
- ❍ faire verbaliser chaque décomposition en utilisant les termes adéquats (cf. vocabulaire des attendus) ;
- ❍ faire consigner toutes les propositions correctes dans une trace.

- Proposer aux élèves une situation amenant à décomposer le nombre 12.

Consigne || « Je veux ranger 12 boites identiques en faisant des piles de hauteur égale. Quelles sont toutes les dispositions possibles ? »

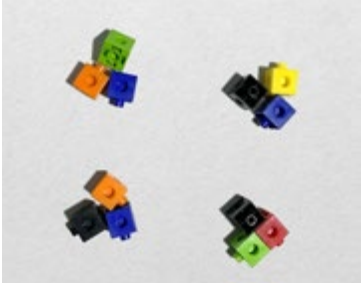
- En dyade, demander aux élèves de **s'expliquer mutuellement le problème**.
- Collectivement, **recueillir les reformulations des élèves. S'assurer de la bonne compréhension de l'énoncé par tou(te)s**.

Différencier || Lors de ces moments, il est important de solliciter particulièrement les élèves qui rencontrent des difficultés pour s'assurer de leur compréhension correcte du problème et éviter d'attribuer la compréhension de quelques élèves plus avancé(e)s à l'ensemble des élèves.

- Mettre à disposition de chaque élève un matériel représentant les boites : des cubes emboitables (sans tenir compte de la couleur).

Point d'attention || Le choix du matériel n'est pas anodin. L'utilisation de cubes emboitables facilite la comparaison et permet une rétroaction directe (on se rend directement compte si les tours ont la même hauteur ou non). De plus, ce matériel permettra la transition vers la décomposition sous forme de tapis de nombres.

- Demander à chaque élève de **représenter un maximum de solutions possibles avec le matériel proposé. Faire dessiner chaque solution trouvée au cahier de recherches**.



- **Faire confronter les solutions en petits groupes**. Insister sur la nécessité d'expliquer et de **montrer la manipulation de chaque solution**.

Point d'attention || Cette confrontation vise surtout à mutualiser les différentes combinaisons trouvées.

- Recueillir toutes les solutions. **Faire verbaliser chaque solution**. Laisser les élèves y réagir.
- **Les analyser au travers de deux filtres.**
  - Tous les cubes sont-ils bien utilisés ?
  - Chaque tour contient-elle le même nombre de cubes ?

Expliciter || Lors de cette mise en commun, veiller à faire utiliser les mots « tours » et « cubes » dans les décompositions. Par exemple, si deux groupes de six éléments et six groupes de deux éléments sont proposés, les différencier par la verbalisation : « deux tours de six cubes » et « six tours de deux cubes ». Néanmoins, faire remarquer que, quelle que soit la configuration, le nombre total de cubes reste identique.

Trace || Consigner toutes les solutions correctes.

12 cubes = 2 tours de 6 cubes



12 cubes = 3 tours de 4 cubes



12 cubes = 4 tours de 3 cubes



12 cubes = 6 tours de 2 cubes



Point d'attention || Ne relever les décompositions « 1 tour de 12 cubes » et « 12 tours de 1 cube » que si elles sont proposées par les élèves. Ces deux cas particuliers pourront être développés ultérieurement.

ACTIVITÉ N° 2
EXERCER LES DÉCOMPOSITIONS MULTIPLICATIVES DE 12

L'intention de cette activité est de découvrir toutes les décompositions multiplicatives du nombre 12.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ proposer aux élèves une situation les amenant à décomposer 12 en parts égales (partage de 12 bonbons en 2, 3, 4, 5, 6) et constater les impossibilités ;
- ❍ les amener à répondre sous forme de dessin aux questions posées à l'aide de cubes emboitables ;
- ❍ faire confronter les solutions obtenues ;
- ❍ faire verbaliser chaque solution et faire montrer la manipulation qui y correspond ;
- ❍ consigner les solutions dans une trace.

- **Proposer** aux élèves **une situation amenant à décomposer le nombre 12**.

Consigne || « J'ai 12 bonbons et je veux faire des paquets…
- *de 2 bonbons : Est-ce possible ? Combien y a-t-il de paquets ?*
- *de 3 bonbons : Est-ce possible ? Combien y a-t-il de paquets ?*
- *de 4 bonbons : Est-ce possible ? Combien y a-t-il de paquets ?*
- *de 5 bonbons : Est-ce possible ? Combien y a-t-il de paquets ?*
- *de 6 bonbons : Est-ce possible ? Combien y a-t-il de paquets ? »*

Point d'attention || Veiller à conserver la consigne visible tout au long de l'activité.

- **Mettre à disposition de chaque élève** un matériel représentant les bonbons : des cubes emboitables.
- Demander à chaque élève, **pour toutes les questions**, de **dessiner la solution trouvée au cahier de recherches**.

Différencier || Il est possible de traiter les questions une à une. Une confrontation en petits groupes suivie d'un recueil collectif des propositions est alors organisée pour chacune d'entre elles.

- **Faire confronter les solutions en petits groupes**. Insister sur la nécessité d'expliquer et de montrer la manipulation de chaque solution.
- Recueillir toutes les solutions. **Faire verbaliser chaque solution**. Laisser les élèves y réagir.
- **Les analyser au travers de deux filtres.**
  - Tous les bonbons sont-ils bien présents ?
  - Est-il possible de faire des paquets équivalents ? Pourquoi ?

Trace || Consigner les essais réalisés.

Avec 2 bonbons



On peut faire 6 paquets de 2 et avoir des parts égales.

Avec 3 bonbons



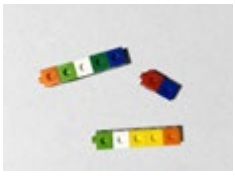
On peut faire 4 paquets de 3 et avoir des parts égales

Avec 4 bonbons



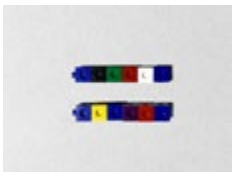
On peut faire 3 paquets de 4 et avoir des parts égales.

Avec 5 bonbons



On peut faire 2 paquets de 5 et un paquet de 2.
Il est impossible d'avoir des parts égales.

Avec 6 bonbons



On peut faire 2 paquets de 6 et avoir des parts égales.

ACTIVITÉ N° 3
TRADUIRE LES DÉCOMPOSITIONS PAR UNE OPÉRATION

L'intention de cette activité est de traduire les décompositions multiplicatives de 12 par une opération.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire décomposer multiplicativement 12 en 6 emboitements de X cubes ;
- ❍ inviter les élèves à traduire cette décomposition par un calcul ;
- ❍ recueillir les propositions de calculs ;
- ❍ faire verbaliser, représenter et justifier les propositions ;
- ❍ faire émerger l'économie de la multiplication (caractère synthétique) par rapport à l'écriture de l'addition correspondante ;
- ❍ consigner tous les calculs retenus dans une trace évolutive ;
- ❍ répéter le processus pour les autres décompositions.

- **Faire évoquer les deux premières activités** sur base des traces.
- **Faire reproduire les différentes décompositions de 12** avec les cubes emboitables.

Consigne || « Reproduisez la décomposition de 12 en six tours de cubes. Chaque tour doit contenir le même nombre de cubes. »

Point d'attention || Débuter par la décomposition de 12 en six tours de deux cubes permet de mettre en évidence la lourdeur de l'écriture additive de la décomposition et de faire émerger l'utilité d'utiliser la multiplication.

- Demander aux élèves de **traduire cette décomposition par un calcul**, au cahier de recherches.

Différencier || Il est important d'indiquer que plusieurs calculs différents pourraient être corrects.

- **Faire confronter les propositions par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier et d'expliquer son calcul.**
- **Recueillir les calculs proposés** par les élèves.
- **Les faire verbaliser, représenter par le matériel** si nécessaire, et **justifier** au regard des décompositions proposées.

Exemple

Pour décomposer 12 en 6 tours de cubes :
· 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2
· 6 x 2

Trace || Consigner tous les calculs retenus dans une trace évolutive.

Exemple

6 x 2 « Il y a six tours de deux cubes. »
· Répéter le processus pour les autres décompositions.
4 x 3
3 x 4
2 x 6

Points d'attention ||

- Ne relever les décompositions 1 x 12 et 12 x 1 que si elles sont proposées par les élèves. Ces deux cas particuliers pourront être développés ultérieurement.
- Il est important de répéter les situations de décompositions multiplicatives de 12 et d'y faire associer les opérations adéquates. Même si celles-ci sont présentées au sein d'une seule et même activité dans cette séquence, cela ne sous-entend pas qu'il faille les faire vivre une seule fois par les élèves.

ACTIVITÉ N° 4
REPRÉSENTER LES DÉCOMPOSITIONS MULTIPLICATIVES DE 12 SOUS LA FORME DE TAPIS DE NOMBRES

L'intention de cette activité est de construire le tapis de 12 à partir de différents emboitements de cubes.
Dans cette optique, veiller à :

- **Reporter les emboitements dans un tableau**
  - faire emboiter 12 cubes dans la même couleur ;
  - faire colorier la première ligne du tableau dans la même couleur et indiquer « 12 » ;
  - faire reproduire la construction en deux emboitements, les reporter dans le tableau et faire vérifier par superposition ;
  - faire verbaliser la décomposition et y associer le calcul correspondant ;
  - répéter le processus pour les autres décompositions.
- **Construire le tapis de 12**
  - faire compléter le tapis avec les décompositions multiplicatives de 12 et faire verbaliser les différentes constructions ;
  - faire confronter les propositions ;
  - statuer sur les décompositions correctes ;
  - consigner dans les décompositions multiplicatives de 12 dans une trace collective et les exercer.

- **Faire évoquer les activités précédentes** sur base des traces construites.
- **Annoncer l'objectif de l'activité.**

Consigne || « Nous allons reconstruire les décompositions de 12 en paquets équivalents et les représenter, à plat, horizontalement, dans un tableau pour ensuite construire le tapis de 12. »

Point d'attention || À partir de cette activité, le mot « tour » est volontairement remplacé par le mot « emboitement » pour éviter d'amener une confusion chez certain(e)s élèves qui associeraient « tour » et « position verticale » des cubes.

REPORTER LES EMBOITEMENTS DANS UN TABLEAU

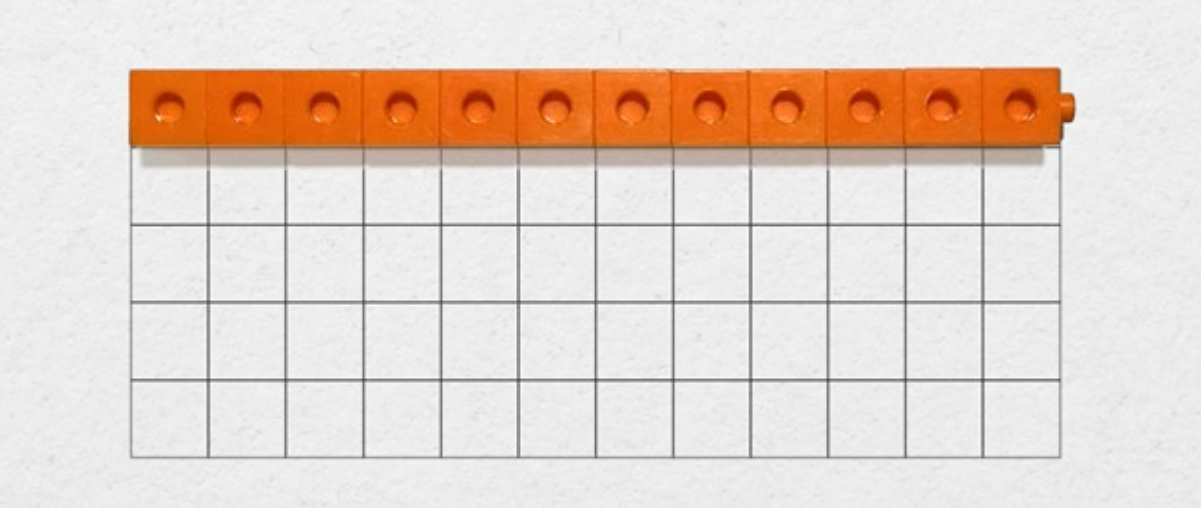
- Par dyade, **distribuer des cubes emboitables de couleurs différentes**.

Différencier || Si le matériel est suffisant, il est souhaitable de débuter par une phase individuelle.

- Distribuer aux élèves **un tableau vierge,** qui sera **complété au fur et à mesure des manipulations**.

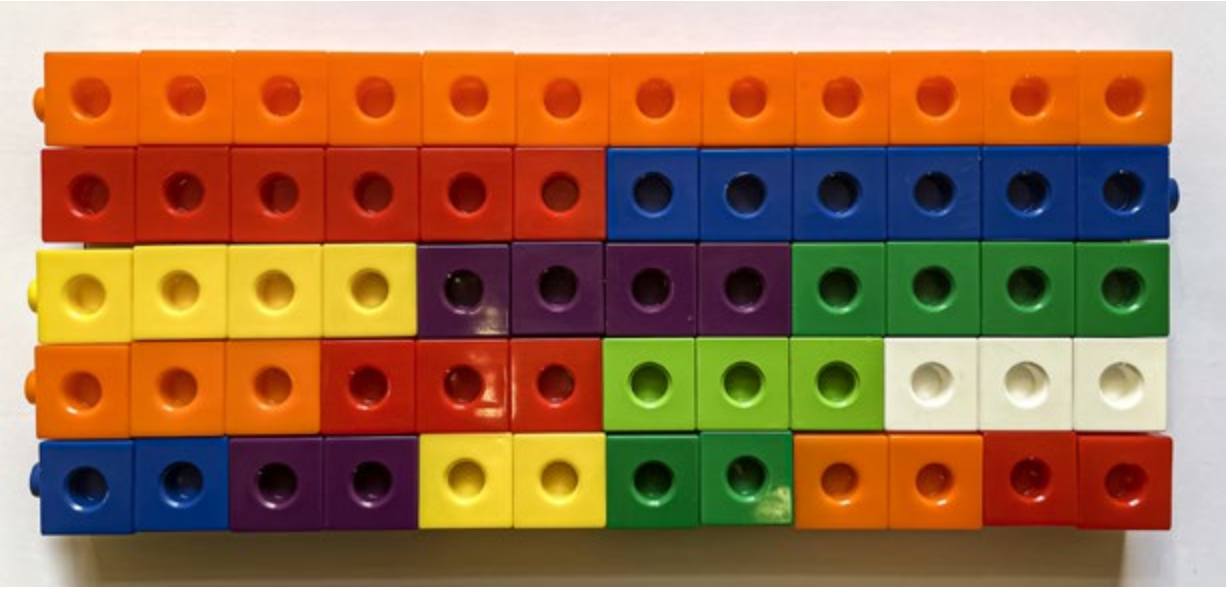
Point d'attention || Il est important que les cases du tableau soient de la même dimension qu'un cube emboitable afin de pouvoir y superposer les emboitements.

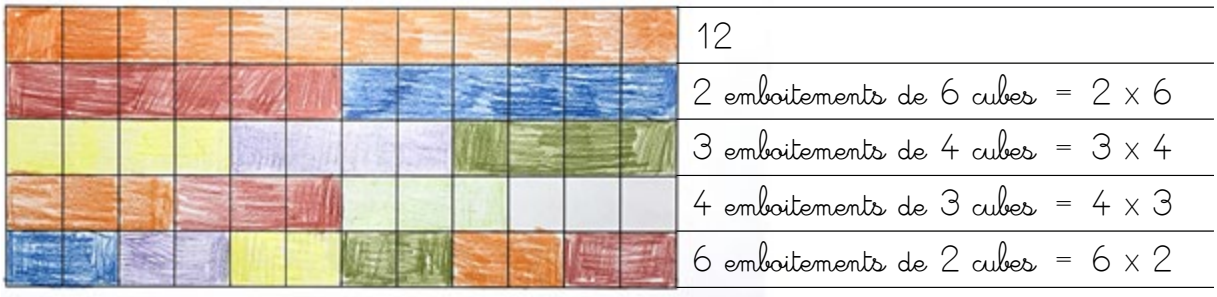
- **Faire emboiter 12 cubes dans la même couleur**.
- **Faire superposer la construction à la première ligne du tableau. Faire colorier la première ligne du tableau dans la même couleur et indiquer « 12 »**.



												12

- Demander aux élèves de **reproduire la construction en deux emboitements** (chacun ayant sa propre couleur).
- Recueillir les propositions.
- **Les reporter dans le tableau. Faire vérifier par superposition.**
- **Faire verbaliser la décomposition. Y associer le calcul correspondant.**
- **Répéter le processus** pour les autres décompositions.

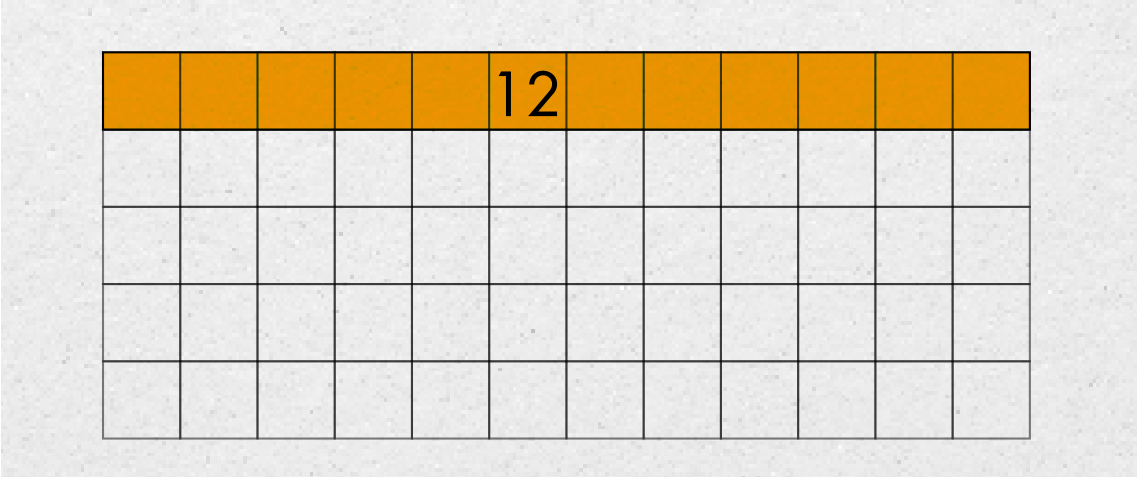




Point d'attention || Cette activité doit être répétée plusieurs fois pour permettre à chaque élève de travailler ce format de décomposition.

CONSTRUIRE LE TAPIS DE 12

- Proposer aux élèves un tapis vierge.



- Inviter les élèves à le **compléter avec les décompositions multiplicatives de 12**. Insister sur la nécessité de **verbaliser les différentes constructions**.

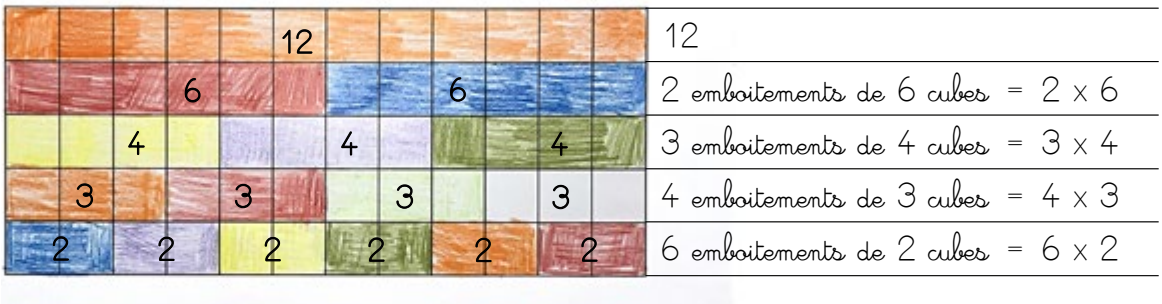
Consigne || « Construisez, comme pour les activités précédentes, toutes les décompositions de 12 avec les cubes emboitables ;
- reportez-les sur le tapis de 12 en utilisant des couleurs différentes pour chaque emboitement ;
- indiquez combien de cubes il y a dans chaque emboitement ;
- traduisez chaque ligne par une multiplication. »

Différencier ||
- Il est possible d'effectuer la première manipulation avec tou(te)s les élèves (deux emboitements de six cubes).
- Un accompagnement des élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui et/ou en coenseignement peut s'avérer utile.

- **Faire confronter les propositions.**
- **Statuer sur les décompositions correctes.**

Trace || Consigner les décompositions multiplicatives de 12 dans une trace collective.

Exemple



- **Exercer les différentes décompositions multiplicatives du nombre 12**. Si nécessaire, laisser accès aux cubes emboitables.

Point d'attention || Il est également possible de présenter cette décomposition sous forme d'arbre et de faire noter à chaque étape l'opération qui traduit la décomposition.

ACTIVITÉ N° 5
METTRE EN LIEN LES DÉCOMPOSITIONS DE 12, 24 ET 48

L'intention de cette activité est de mettre en lien les décompositions de 12, 24 et 48.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire comparer les décompositions de 12, 24 et 48 ;
- ❍ faire émerger le fait que la décomposition de 24 contient celle de 12 et que celle de 48 contient celles de 24 et de 12 ;
- ❍ faire émerger que :
  48 est le double de 24 qui est lui-même le double de 12 ;
  12 est la moitié de 24 qui est lui-même la moitié de 48 ;
- ❍ faire isoler tous les couples doubles/moitiés visibles dans la décomposition de 48 ;
- ❍ exercer le concept du double et de la moitié ;
- ❍ consigner les doubles et moitiés dans une trace collective.

Point d'attention || Cette activité ne peut être développée qu'à partir du moment où les décompositions de 12, 24 et 48 ont été travaillées. Les décompositions multiplicatives de 24 et 48 peuvent être développées selon un processus similaire à celui présenté pour la décomposition multiplicative de 12. Les liens entre ces trois décompositions auront déjà pu faire l'objet d'observations informelles (ex. : « On retrouve 24 dans la décomposition de 48. ») avant cette séquence.

- **Faire évoquer toutes les activités précédentes** et **afficher parallèlement les décompositions de 12, 24 et 48**.
- Demander aux élèves, en dyades, de **relever toutes les similitudes entre ces décompositions**.
- **Faire confronter les propositions en petits groupes.** Insister sur la nécessité de **justifier** les propositions.
- **Recueillir** collectivement **les propositions.** Laisser réagir les élèves.
- **Consigner toutes les propositions mettant en évidence des similitudes**.

  Exemple
  · On retrouve 3, 6 et 12 dans tous les tapis.
  · On retrouve 12 dans les tapis de 24 et 48.
  · On retrouve 24 dans le tapis de 48.
  · …

- Collectivement, **à partir des similitudes, faire émerger les liens entre les différents tapis** :
  - Pourquoi la décomposition de 24 apparait-elle dans celle de 48 ?
    - 48 est le double de 24
    - 24 est la moitié de 48
  - Pourquoi la décomposition de 12 apparait-elle dans celle de 24 ?
    - 24 est le double de 12
    - 12 est la moitié de 24
  - Pourquoi la décomposition de 12 apparait-elle dans celle de 48 ?
    - 48, c'est le double de 24 et 24, c'est le double de 12
    - 12, c'est la moitié de 24 et 24, c'est la moitié de 48

FLSco **FLSco** || Expliciter les termes « double de » et « moitié de » et constater leur réciprocité par la manipulation et la verbalisation. Ces termes peuvent faire l'objet d'une trace collective.

- **À partir de la décomposition du nombre 48**, demander à chaque élève de **repérer tous les couples double/moitié visibles**.

Différencier || Cette première recherche peut être très brève (quelques minutes) afin de procéder rapidement à un premier échange collectif et à la mise en évidence de quelques couples double/moitié. Les élèves seront alors invité(e)s à retourner à leur recherche individuelle en s'assurant qu'ils/elles ont tou(te)s compris le sens de la consigne.

- **Faire confronter les couples trouvés en petits groupes**. Demander à chaque groupe de **constituer une liste commune**.
- **Recueillir les propositions** des élèves. **Faire systématiquement verbaliser double et moitié** :
  - 2 est la moitié de 4 et 4 est le double de 2 ;
  - 3 est la moitié de 6 et 6 est le double de 3 ;
  - 4 est la moitié de 8 et 8 est le double de 4 ;
  - 6 est la moitié de 12 et 12 est le double de 6 ;
  - …

Élaborer des procédures de calculs dans le champ multiplicatif

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

	Contenu I Savoir-faire	Attendus
AA52	• Créer des familles de nombres, relever des régularités.	• Représenter les tables de multiplication par 2, par 5 et par 10 (T2, T5, T10) : - à partir de situations ; - avec des dessins ; - en mots ; - en calculs (additions réitérées et multiplications).
AA53	• Créer des familles de nombres, relever des régularités.	• Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de T2, T5, T10 et les lier.

Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

	Contenus I Savoirs	Attendus
AA54	• Les opérations et leurs propriétés.	• Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x ».
AA57	• Les automatismes de base en calcul.	• Connaitre de mémoire les tables de multiplication T2, T5 et T10.

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
AA58	• Construire le sens des opérations.	• Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. Ex. : - ajouter, avancer de, monter de, mettre en plus ; - regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec… ; - reculer, enlever, retirer, cacher, perdre… ; - chercher l'écart entre, la différence… ; - faire des tas, des paquets, des piles de… ; - partager, répartir en… tas, distribuer à…

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.

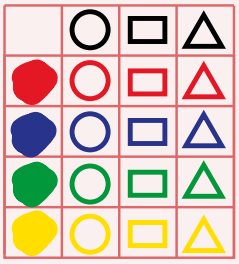
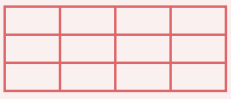
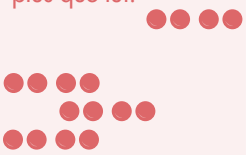
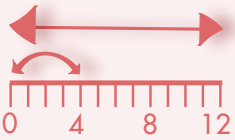
Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.197-212).

MISE EN CONTEXTE

L'enjeu de cette séquence[1] est de faire comprendre en quoi la multiplication est une opération fondamentalement différente de l'addition. Cette différence se marque dans la nature des nombres en jeu. Dans une somme ou une différence, tous les termes et le résultat sont de même nature. Dans un produit, un des facteurs indique le contenu (effectif, collection, mesure de grandeur…) et l'autre facteur indique la répétition. Le résultat obtenu est de la même nature que le contenu.
Le tableau[2] qui suit synthétise les sens de la multiplication dans trois contextes différents : cardinal, ordinal et grandeurs.

Tableau de synthèse des catégories de situations dans le champ multiplicatif

Itérations	Combinaisons	Configurations rectangulaires	Comparaisons
Paul a 3 paquets de 4 billes.  3 enfants font une course relais de 4 minutes chacun.  On juxtapose 3 planches de 4 mètres.  	Dans un jeu, on dispose de 3 formes différentes (un disque, un rectangle et un triangle) et de 4 couleurs différentes (rouge, bleu, vert, jaune). De combien de pièces distinctes dispose-t-on ?  Ne se rencontre que dans des situations de cardinalité	Dans le potager, on a planté 12 salades comme ci-dessous.  N'existe pas. Voici le plan du carrelage de la salle de bain. 	Paul a 4 billes et Sarah en a trois fois plus que lui.  Sur une file de nombres, Paul est sur la case 4 et Sarah est 3 fois plus loin.  Un arbre mesure 4 mètres et un autre est trois fois plus grand. 
Combien y en a-t-il en tout ? Comment partager 12 en trois parts égales ? Combien de paquets de 4 y a-t-il dans 12 ?	Quelles sont toutes les combinaisons de trois formes avec 4 couleurs ?*	Combien y en a-t-il en tout ?	Que vaut une grandeur qui est 3 fois plus grande que 4 ?

1 Ce tableau n'est pas une classification pour les élèves, mais un guide pour l'enseignant(e) permettant de regrouper les situations similaires. Ce sont principalement les représentations graphiques de chacune de ces situations qui permettront une catégorisation progressive.
La séquence suivante propose d'illustrer trois des quatre situations de multiplication. Seule la comparaison n'apparait pas dans les activités développées.

2 CHEVALIER. A. (2020). *Réussir l'entrée en mathématiques*. Couleur livres.

ACTIVITÉ N° 1
REPRÉSENTER UNE SITUATION, EFFECTUER UN CALCUL ET RÉSOUDRE

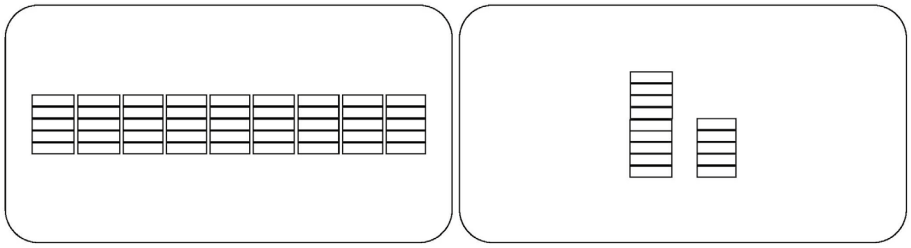
L'intention de cette activité est de distinguer les situations additives et multiplicatives, de représenter et mettre en calcul une situation multiplicative et d'en donner le résultat.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ inviter les élèves à associer deux situations mathématiques différentes à deux opérations : une addition et une multiplication ;
- ❍ faire associer les nombres en jeu dans l'addition et dans la multiplication à ce qu'ils représentent dans les situations proposées ;
- ❍ faire effectuer des calculs pour résoudre un problème ;
- ❍ faire émerger que l'addition réitérée est plus fastidieuse que la multiplication correspondante ;
- ❍ reproduire le processus avec des situations variées ;
- ❍ faire regrouper les situations dont les représentations sont semblables ;
- ❍ faire compléter les représentations de la multiplication dans une trace au fur et à mesure de leur rencontre.

- **Proposer aux élèves deux situations et deux représentations.**

Points d'attention ||
- Il est intéressant que les deux situations soient représentées avec des vrais objets, en plus d'une représentation dessinée ou photographiée.
- À ce stade, il n'est pas nécessaire de se focaliser sur le résultat de l'opération. Il est donc envisageable de travailler sur des situations dont le résultat n'est pas familier pour les élèves.

Consigne || « Associez chacune des deux situations à sa représentation. »



Situation 1 : Sur la table, je vois une pile de 9 cahiers et une autre de 5 cahiers. Combien y a-t-il de cahiers en tout ?

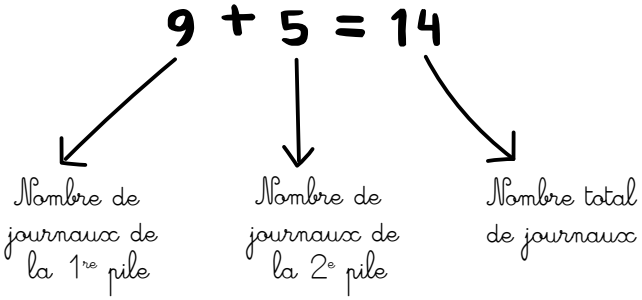
Situation 2 : Sur la table, je vois 9 piles de 5 cahiers. Combien y a-t-il de cahiers en tout ?

- **Recueillir les propositions** des élèves. **Les faire justifier**.
- **À partir de la représentation de l'addition**,
  - demander aux élèves de montrer **à quoi correspond** le 9 en le faisant entourer sur la représentation ;
  - faire confronter les éléments entourés. Insister sur la nécessité de justifier quand des différences apparaissent ;
  - répéter le processus pour le 5.
- **Répéter le processus** pour le 9 et le 5 **dans la situation de multiplication**.

Point d'attention || Il s'agit de mettre en évidence que le « 9 » dans la situation multiplicative correspond au nombre de piles, alors que le « 5 » dans la situation additive dit le nombre de journaux de classe dans une des piles. Cet élément ne sera pas directement perçu par tou(te)s les élèves.

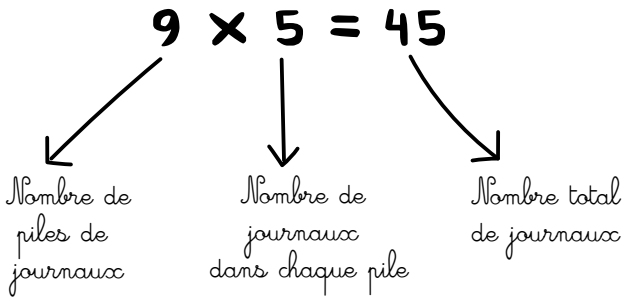
- Demander aux élèves de r**eprésenter la première situation par un calcul et de le résoudre**.
- **Faire confronter les calculs par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier** quand des différences apparaissent.
- **Recueillir les mises en calculs** des élèves et **les discuter** :
  - Quelle est l'opération qui représente la situation ?
  - À quoi correspond le 9 ?
  - À quoi correspond le 5 ?
  - À quoi correspond le 14 ?

Exemple



- **Répéter le processus avec la situation multiplicative**.

Exemple



Différencier || Il est nécessaire de faire montrer ces éléments aux élèves, si possible dans la situation réellement représentée.

Points d'attention ||

- Pour la situation multiplicative, plusieurs opérations pourraient être proposées par les élèves :
  - 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 = 45
  - 9 x 5 = 45
  - 10 + 10 + 10 + 10 + 5 = 45
  - ...
- Si la seconde proposition n'apparait pas, faire constater que l'addition est très longue à écrire et demander aux élèves d'imaginer un autre calcul plus simple qui puisse représenter la situation. Faire reformuler qu'il s'agit de 9 piles de 5 journaux. Il est également possible d'amener l'opération comme la production d'un(e) élève fictif(ve) afin d'en discuter.

- L'avantage d'amener la proposition d'un(e) élève fictif(ve) est de permettre à chaque élève de questionner cette dernière qui n'est pas présentée comme la bonne stratégie de l'enseignant(e).
- Le choix du calcul avec 9 tas n'est pas anodin. Avec un calcul tel que « 3 x 5 », la nécessité de passer de l'écriture additive à l'écriture multiplicative est moins prégnante.

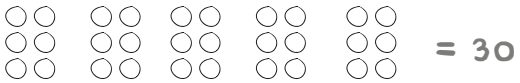
- **Répéter le processus à travers d'autres situations**.
  - Demander aux élèves de représenter les situations.
  - Demander aux élèves de traduire les situations par un calcul.
  - Demander aux élèves de dire/écrire ce que représente chaque nombre dans les calculs.

Points d'attention ‖
- Varier les situations en proposant des situations d'itérations, de configurations rectangulaires et de combinaisons (voir tableau page 288).
  - Itération :
    Diana a 5 paquets de 6 billes. Combien possède-t-elle de billes ?
  - Configuration rectangulaire :
    Dans la classe de Maria, il y a 5 rangées de 6 élèves. Combien y a-t-il d'élèves en tout ?
  - Combinaison :
    Combien de chapeaux peut-on créer avec 3 formes différentes et 2 couleurs différentes ?
- Il est également possible de varier les modalités de la tâche en proposant de :
  - partir de la situation vers la représentation et la mise en calcul ;
  - partir de la représentation vers la mise en calcul et la situation ;
  - partir de la mise en calcul vers la situation et la représentation.

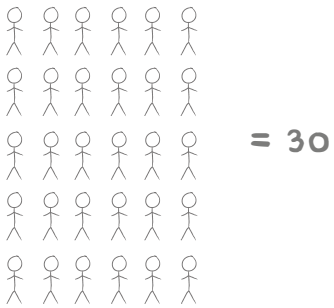
- **Au fil des situations, regrouper celles dont les représentations sont similaires dans une trace évolutive**. Faire émerger ces similitudes en demandant aux élèves à quelle situation on peut les rattacher (« c'est comme… »).

Trace ‖ Une trace « représentations de la multiplication » peut ainsi être progressivement constituée.

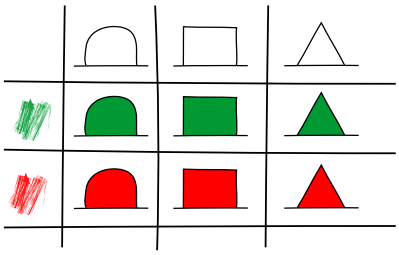
Diana a 5 paquets de 6 billes. Combien possède-t-elle de billes ?



Dans la classe de Maria, il y a 5 rangées de 6 élèves. Combien y a-t-il d'élèves en tout ?



Combien de chapeaux peut-on créer avec 3 formes différentes et 2 couleurs différentes ?



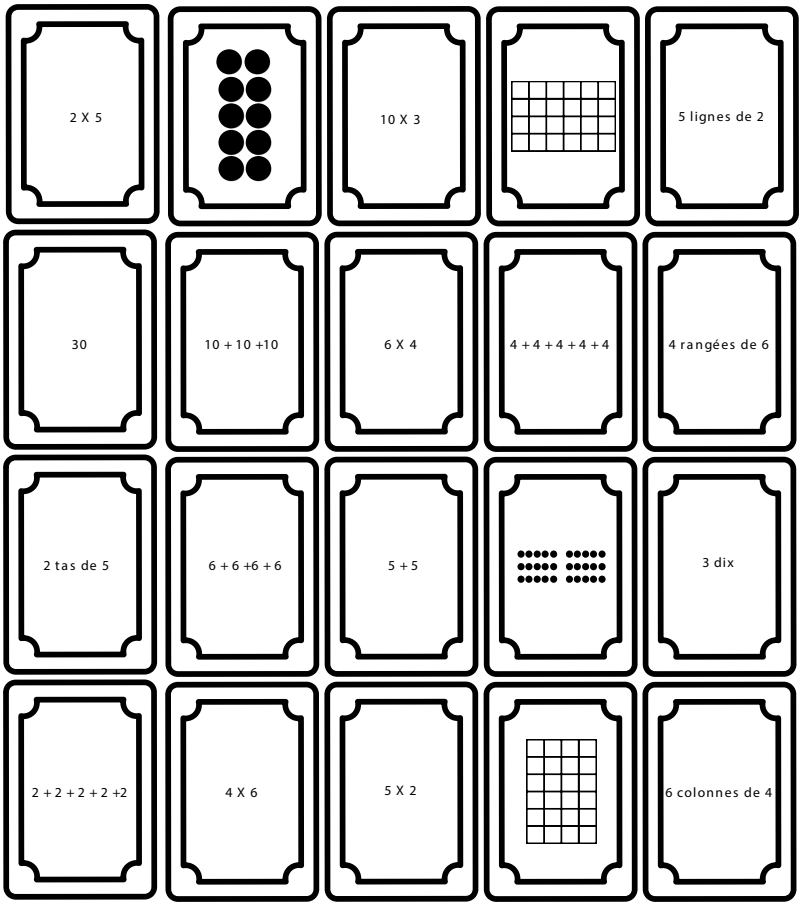
ACTIVITÉ N° 2
ASSOCIER DES REPRÉSENTATIONS RECTANGULAIRES ET DES PRODUITS

L'intention de cette activité est de mettre en évidence la multiplicité des représentations dans l'expression d'une même quantité.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire associer des représentations (multiplications, additions, configurations rectangulaires, explications) qui expriment la même quantité ;
- ❍ faire expliquer et justifier l'équivalence des représentations entre elles.

- Proposer aux élèves plusieurs représentations de la même quantité.

Consigne || « Associez les représentations qui disent la même quantité. »



- **Faire confronter les associations par petits groupes**. Insister sur la nécessité d'expliquer pourquoi ces **différentes manières d'écrire représentent la même quantité**.
- **Recueillir les propositions des élèves. Les inviter à verbaliser sur l'équivalence des représentations** entre elles : « C'est la même quantité parce que … ».

Point d'attention || Les configurations rectangulaires permettent d'introduire la commutativité de la multiplication. Plus tard, elles offriront également une visualisation de la distributivité de la multiplication par rapport à l'addition.

ACTIVITÉ N° 3
FAIRE DÉCOUVRIR LA NÉCESSITÉ DES TABLES DE MULTIPLICATION[3]

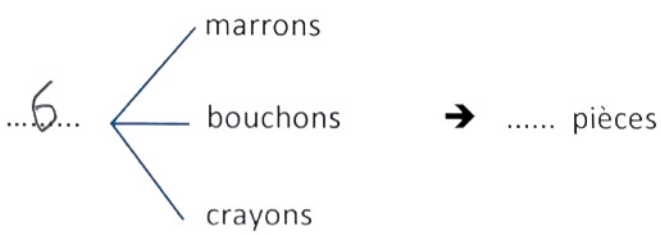
L'intention de cette activité est de faire construire les tables de multiplication par 2, 5 et 10 et d'en comprendre l'utilité et le sens.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ organiser un jeu de magasin pour amener les élèves à acheter de 2 à 9 objets coutant respectivement 2, 5 ou 10 pièces ;
- ❍ faire découvrir la nécessité d'établir des listes de prix (correspondant aux tables de multiplication ciblées) pour gagner en efficacité ;
- ❍ faire élaborer les listes de prix et les faire valider en groupes ;
- ❍ faire jouer de nouveau avec l'aide des listes et en dégager les avantages.

Point d'attention || Cette activité vise uniquement à mettre en évidence la nécessité et l'utilité d'établir des listes de calculs, autrement dit des tables de multiplication.

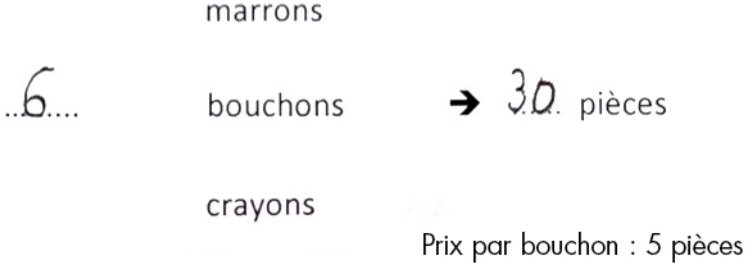
- Former deux groupes d'élèves : les vendeur(se)s ($\frac{1}{3}$ des élèves) et les acheteur(se)s ($\frac{2}{3}$ des élèves).
- Organiser les espaces de vente :
  - créer autant d'espaces de vente que d'élèves vendeur(se)s ;
  - attribuer à chaque espace de vente
    - une collection d'objets (des bouchons, des marrons …) ;
    - un prix pour chaque objet (2, 5 ou 10 pièces représentées par des jetons).
- Débuter les achats :
  - demander aux acheteur(se)s de **procéder aux achats via un bon de commande avec la contrainte suivante : minimum deux objets et maximum 9 objets par stand** ;

Exemple



  - demander aux vendeur(se)s de **donner rapidement le prix à payer** aux acheteur(se)s en l'écrivant **sur le bon de commande** ;

Exemple



3 BERGER,C., COULON,R., De TERWANGNE, M.,& LUCAS, F.(2017). *Construire les multiplications et les tables*. De Boeck.

- une fois le prix donné, **l'acheteur(se) se rend auprès du/de la vérificateur(rice)** - l'enseignant(e) – et présente son bon de commande ;
- **l'enseignant(e) valide ou invalide le prix** :
  - si le prix est invalidé, l'acheteur(se) retourne demander la somme exacte à payer au/à la vendeur(se) ;
  - si le prix est validé, l'enseignant(e) donne l'autorisation à l'acheteur(se) d'aller chercher sa commande auprès du/de la vendeur(se) en paraphant le bon de commande.
- **Faire varier les rôles pour que chaque élève joue le rôle de vendeur(se)**.

Points d'attention ‖
- Désigner plus d'acheteur(se)s que de vendeur(se)s et inviter les acheteur(se)s à récolter le plus rapidement possible leurs objets met sous pression les vendeur(se)s. L'objectif de l'activité est de démontrer la complexité de la tâche pour les vendeur(se)s qui seront rapidement débordé(e)s.
- Il peut être intéressant de placer deux vendeur(se)s par stand pour favoriser les échanges.

- **Discuter collectivement de l'activité vécue** : « Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ou difficile en tant que vendeur(se)s ? ».
- **En dyades ou en petits groupes**, demander aux élèves de **discuter des moyens qui permettraient de rendre l'activité plus facile pour les vendeur(se)s**.
- **Recueillir collectivement les propositions des élèves**. Si nécessaire, **les guider vers l'établissement d'une liste de prix par stand**.

Point d'attention ‖ Plusieurs propositions pourraient être formulées : utilisation de la calculatrice, étiquetage de différentes collections d'éléments ou liste des prix.

- Par deux, **faire construire la liste des prix d'un des stands** dont on voudrait être le/la vendeur(se) **en s'assurant que les stands de 2, 5 et 10 soient représentés**.
- **Faire comparer les listes de prix à 2 pièces entre elles. Idem pour celles de 5 et 10**.

Point d'attention ‖ Il s'agit de partir du « déjà connu » des élèves qui procèderont probablement à des additions réitérées pour construire ces listes.

Exemple

Tout à 5 pièces

1 marron	1 x 5 pièces	= 5 pièces
2 marrons	2 x 5 pièces	= 10 pièces
3 marrons	3 x 5 pièces	= 15 pièces
4 marrons	4 x 5 pièces	= 20 pièces
5 marrons	5 x 5 pièces	= 25 pièces
6 marrons	6 x 5 pièces	= 30 pièces
7 marrons	7 x 5 pièces	= 35 pièces
8 marrons	8 x 5 pièces	= 40 pièces
9 marrons	9 x 5 pièces	= 45 pièces
10 marrons	10 x 5 pièces	= 50 pièces

- **Refaire jouer la situation avec les listes de prix.**
- **Discuter collectivement de l'activité vécue** : « Quel est votre ressenti par rapport à l'activité précédente ? Était-ce plus facile ? Pourquoi ? ».
- **Statuer sur l'utilité de ces listes de prix**.

Expliciter ‖ Il est important de faire émerger que ces listes de prix sont les listes des résultats des multiplications par 2, 5 et 10 et sont appelées des tables de multiplication.

ACTIVITÉ N° 4
CONSTRUIRE LE RÉPERTOIRE MULTIPLICATIF DE LA TABLE DE 2

L'intention de cette activité est la construction de la table de deux par application de stratégies privilégiées.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire résoudre une multiplication par 2 ;
- ❍ consigner les stratégies utilisées par les élèves pour résoudre le calcul et les analyser ;
- ❍ retenir les stratégies pertinentes ;
- ❍ faire appliquer la stratégie de comptage à chaque calcul de la table de 2 et faire statuer sur les avantages et les inconvénients de cette stratégie ;
- ❍ reproduire le processus pour les stratégies de décomposition en une somme et de décomposition en une somme de produits connus.

Points d'attention ||

- Le développement des produits des facteurs entre 1 et 10 permet à l'élève de se construire un répertoire multiplicatif qui vise à donner du sens aux produits. Les types de représentation des produits sollicités pour ces développements sont l'itération et la configuration rectangulaire.
- Le recours précoce aux configurations rectangulaires permet d'éviter le recours systématique au comptage induit par le sens « itération » de la multiplication.

Itérations	Configuration rectangulaire
	
Mène à une stratégie de comptage-dénombrement. • 2 et encore 2, ça fait 4, et encore 2, ça fait 6… • Utiliser le comptage par deux.	Cette représentation permet de regarder ce produit soit comme 5 colonnes de 2 jetons, soit comme deux lignes de 5 jetons. • Utiliser le comptage par 2 ou le comptage par 5 ou s'appuyer sur une représentation de 10.
Multiplication vue comme addition réitérée ou le 2 exprime le contenu de chaque paquet et le 5 le nombre de paquets ou la répétition 5 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2	Multiplication comme aire du rectangle • Conduit à la commutativité de la multiplication.

Familles de calculs	Procédures	Matériels possibles	Listes des calculs du répertoire multiplicatif
Table de 2 … x 2	• La procédure la plus immédiate est le comptage par 2 en levant les doigts de la main. • Commutativité : … x 2 = 2 x … • Ramène aux doubles du répertoire additif.	• File numérique de 20 cases où on avance un pion de 2 en 2. • Abaco de 20 où visualiser les paires de pions verticalement de gauche à droite.	1 x 2 = 2 2 x 2 = 4 3 x 2 = 6 4 x 2 = 8 5 x 2 = 10 6 x 2 = 12 7 x 2 = 14 8 x 2 = 16 9 x 2 = 18 10 x 2 = 20

- **Faire évoquer l'activité précédente** aux élèves.

Expliciter || Rappeler l'intérêt de la construction des listes de prix. Faire explicitement le lien entre ces listes de prix et les tables de multiplication.

Point d'attention || Il va s'agir ici de construire les tables en faisant émerger différentes manières d'obtenir les résultats.

- Débuter par la table de 2.

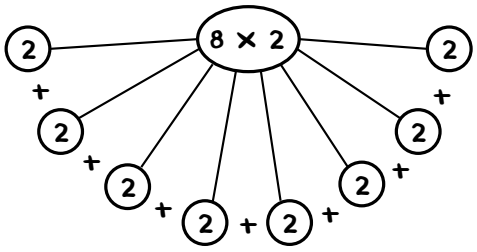
Consigne || « Effectuez le calcul : 8 x 2 = … »

- **Faire confronter les réponses par petits groupes. Insister sur la nécessité d'expliquer** la manière dont la réponse a été obtenue et consigner les **différentes stratégies** afin de pouvoir les présenter.
- **Recueillir les différentes stratégies et les discuter par questionnement**.
  - Est-ce que la stratégie permet d'obtenir la réponse correcte ?
  - Est-ce que la stratégie est rapide (par rapport aux autres stratégies) ?
- **Retenir toutes les stratégies pertinentes** (qui amènent à un résultat correct).

Point d'attention || Plusieurs stratégies peuvent être mises en évidence :

- comptage ;

- la décomposition en une somme ;
  8 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2



- la décomposition en une somme de produits connus ;
  8 x 2 = 5 x 2 + 3 x 2



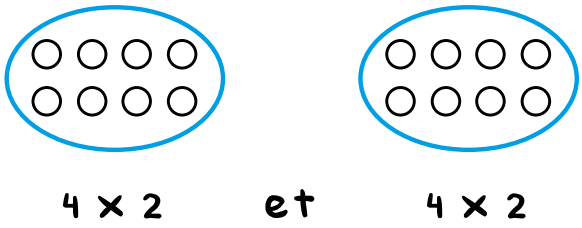
5 × 2 et 3 × 2

une décomposition hybride « somme + produits connus » ;
8 x 2 = 5 x 2 + 2 + 2 + 2



5 × 2 et 2 + 2 + 2

la décomposition en produits connus (qui permet, par exemple, de s'appuyer sur les doubles) ; 8 x 2 = 2 x 4 x 2



Points d'attention ||

- Il est probable que toutes les stratégies ne soient pas citées par les élèves. Pour cette première « table », seules quelques-unes pourraient être ciblées : le comptage, la décomposition en une somme et la décomposition en une somme de produits connus. Si la mise en commun ne met pas en évidence ces stratégies, l'enseignant(e) peut alors les proposer aux élèves. Une manière de procéder est de les confronter à une stratégie d'élève fictif(ve) en leur demandant de l'analyser : comment a-t-il/elle fait ? Est-ce correct ?
- Progressivement, ces stratégies permettront aux élèves d'accéder facilement aux produits plus complexes à retenir par cœur.

- Demander aux élèves d'**appliquer la stratégie de comptage à chaque calcul de la table de 2**. Proposer aux élèves le support d'une file numérique des 20 premiers nombres et d'un jeton à déplacer ou d'un Abaco de 20 (voir MATHS-P1-*Compter par 2 jusque 20*).

Exemple

| 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, **16**

- **Faire confronter les propositions en petits groupes. Insister sur la nécessité d'échanger quant à l'efficience de la stratégie de comptage.**

Consigne || « En quoi cette stratégie de comptage fonctionne-t-elle bien ? Est-elle toujours facile à utiliser ? Par exemple pour 8 x 2 ? »

- **Recueillir les propositions** des élèves et les **discuter. Statuer sur les avantages et les inconvénients** de la stratégie.

Point d'attention || Le comptage par deux est facile et permet de retrouver toutes les réponses. En revanche, pour les calculs plus grands, la liste des produits est longue si on doit recommencer le comptage depuis le début.

- **Répéter le processus avec la stratégie de décomposition en une somme**.

Exemple

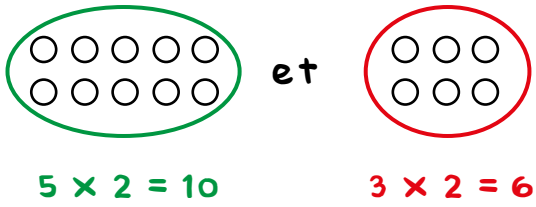
| 8 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2

Point d'attention || La décomposition en une somme devrait sembler assez lourde pour les élèves, surtout pour les calculs les plus proches de 10 x …. Toutefois, cette procédure permet de visualiser directement l'intérêt de partir du calcul précédent et donc de faire un pont vers la stratégie suivante.

- Sur base des inconvénients mis en évidence pour les deux premières stratégies, **proposer aux élèves d'appliquer la troisième stratégie, celle de la décomposition en une somme de produits connus**.

Exemple

« Voici la proposition de Martha pour résoudre l'opération 8 x 2. Comment expliquer ce qu'elle propose ? Est-ce que ça fonctionne ? »



Point d'attention || Si cette stratégie n'a pas émergé naturellement, la faire analyser par les élèves sous la forme d'une proposition d'un élève fictif(ve).

- **Faire confronter l'application de la stratégie par petits groupes**. La faire appliquer à d'autres calculs : 6 x 2 ; 7 x 2 ; 9 x 2…
- **Recueillir les propositions des élèves et les discuter. Statuer sur les avantages et les inconvénients de la stratégie**.

Point d'attention || Cette stratégie ne peut pas être mise en évidence pour tous les calculs de la table de 2. La mise en commun pourrait aboutir à ce type d'application.

- 1 x 2 = 2 (comptage)
- 2 x 2 = 4 (comptage)
- 3 x 2 = 6 (comptage)
- 4 x 2 = 8 (comptage)
- 5 x 2 = 10 (comptage)
- 6 x 2 = (5 x 2) et (1 x 2) = 10 + 2 = 12
- 7 x 2 = (5 x 2) et (2 x 2) = 10 + 4 = 14
- 8 x 2 = (5 x 2) et (3 x 2) = 10 + 6 = 16
- 9 x 2 = (5 x 2) et (4 x 2) = 10 + 8 = 18
- 10 x 2 = (5 x 2) et (5 x 2) = 10 + 10 = 20

Points d'attention ||

- Pour les tables de 2, 5 et 10, c'est essentiellement le comptage qui va être utilisé par les élèves.

La décomposition en une somme (4 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2) et la décomposition en une somme de produits connus (8 x 2 = 5 x 2 et 3 x 2) sera surtout utile pour les autres tables, quand le comptage devient moins évident.

- Si le développement de la table de deux est présenté au sein d'une seule et même activité dans cette séquence, cela ne sous-entend pas qu'il faille la faire vivre en une seule fois par les élèves. Chaque stratégie pourrait faire l'objet d'un moment différent.

ACTIVITÉ N° 5
ÉTABLIR UN LIEN AVEC LES DOUBLES

L'intention de cette activité est la construction de la table de deux par application de trois stratégies privilégiées.
Dans cette optique, veiller à :

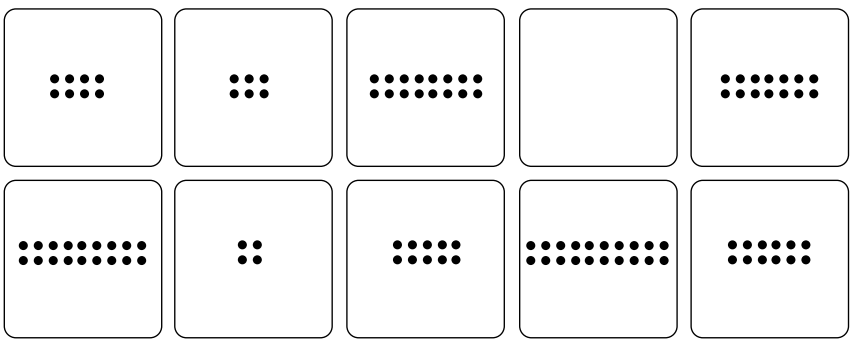
- ❍ expliciter la notion de double.
- **Faire visualiser des doubles**
- ❍ inviter un(e) élève à dessiner une étiquette (représentant les doubles de 1 jusque 10) décrite par son/sa partenaire puis, inverser les rôles ;
- ❍ mettre en évidence deux manières de décrire les étiquettes (… lignes de … jetons / … rangées de … jetons) ;
- ❍ les consigner dans une trace évolutive.
- **Faire exprimer le résultat d'un double**
- ❍ montrer l'étiquette d'un double et faire noter le résultat ;
- ❍ répéter le processus avec d'autres nombres.
- **Faire transformer les configurations rectangulaires en multiplications**
- ❍ faire traduire l'étiquette par une multiplication ;
- ❍ répéter l'exercice pour les autres doubles ;
- ❍ statuer sur le fait que , pour tous les doubles, les opérations sont « 2 x … » ou « … x 2 » ;
- ❍ compléter la trace.

Point d'attention || Pour la table de 2, le lien avec les doubles est important à développer. Celui-ci peut être mis en évidence via la représentation rectangulaire des produits. Un lien peut également être effectué avec la séquence MATHS-P1- *Explorer le champ additif* dans laquelle la notion de double est également abordée.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **travailler la notion de double**.

Expliciter || Expliciter la notion « prendre le double c'est prendre deux fois la quantité ».

- Former des dyades. Leur **distribuer une série d'étiquettes représentant les doubles de 1 jusque 10**. Les faire découper.



Différencier || Les moments de découpage, dénués d'enjeux d'apprentissage, peuvent se révéler fortement différenciateurs. Certain(e)s élèves découpent rapidement et s'engagent donc rapidement dans les apprentissages tandis que d'autres peuvent passer un temps considérable sur la tâche de découpage. Un moyen de contourner ce risque est de neutraliser ce temps en demandant aux élèves les plus rapides d'aider les élèves n'ayant pas terminé de découper. L'association des étiquettes débute alors en même temps pour tou(te)s les élèves.

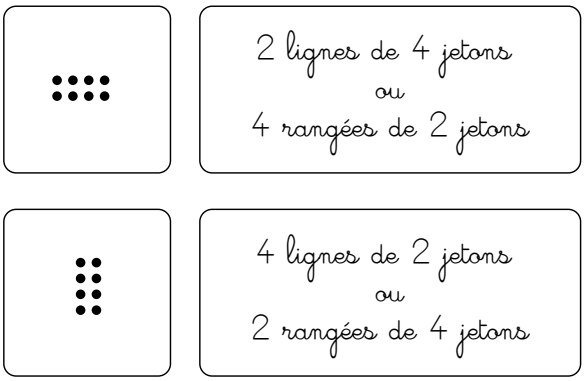
FAIRE VISUALISER DES DOUBLES

- Engager les élèves dans la tâche d'association d'étiquettes.
  - Un(e) des élèves pioche une étiquette représentant un double de 1 à 10 (représentations rectangulaires) sans la montrer à l'autre élève.

Consigne || « Décrivez l'étiquette à votre partenaire de telle manière qu'il/elle puisse la dessiner correctement. »
- Faire dessiner l'étiquette.
- Inverser les rôles.

- **Recueillir les dessins** des élèves. Les agrandir pour les rendre visibles de tou(te)s.
- **Mettre en évidence** qu'il existe **deux manières de décrire les étiquettes** sauf pour l'étiquette du double de deux.

Trace || Les consigner dans une trace évolutive.



Point d'attention || Ce travail de description des doubles à partir de leur configuration rectangulaire permet de mettre en évidence la commutativité.

FAIRE EXPRIMER LE RÉSULTAT D'UN DOUBLE

- **Montrer** aux élèves une **étiquette d'un double** et leur demander de **noter** sur leur ardoise **le résultat de ce double**.
- **Recueillir les propositions**.

Point d'attention || Les résultats des doubles ont été travaillés en P1 (MATHS-P1-*Explorer le champ additif*).

- **Répéter le processus avec d'autres nombres**.

FAIRE TRANSFORMER LES CONFIGURATIONS RECTANGULAIRES EN MULTIPLICATIONS

- Poursuivre le processus en demandant aux élèves de **noter sur leur ardoise une multiplication qui représente l'étiquette**.

- **Recueillir les propositions**.

  Exemple

  I 2 x 4 ou 4 x 2

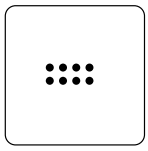
Point d'attention || Si les opérations commutatives n'apparaissent pas, il est possible de repartir des deux manières différentes de décrire l'étiquette : « Je vois 2 lignes de 4 » ou « Je vois 4 rangées de 2 ».

- **Répéter l'exercice pour les autres doubles**.

Point d'attention || La connaissance des doubles peut être développée en répétant ce type d'activité à différents moments de la semaine.

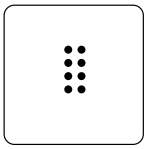
- **Statuer sur le fait que , pour tous les doubles, les opérations sont « 2 x … » ou « … x 2 »**.

Trace || Compléter la trace évolutive par les multiplications et le résultat de l'opération.



2 lignes de 4 jetons
ou
4 rangées de 2 jetons

2 x 4 = 8
4 x 2 = 8



4 lignes de 2 jetons
ou
2 rangées de 4 jetons

4 x 2 = 8
2 x 4 = 8

I ACTIVITÉ N° 6
ÉTABLIR UN LIEN AVEC LES DOUBLES

L'intention de cette activité est de construire une trace récapitulant les stratégies mises en évidence pour la table de 2.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer les trois stratégies mises en évidence au travers d'un calcul de la table de 2 ;
- ❍ consigner ces stratégies dans une trace évolutive ;
- ❍ faire évoquer la stratégie des doubles par utilisation de la configuration rectangulaire ;
- ❍ compléter la trace évolutive par la stratégie des doubles ;
- ❍ faire compléter les cases qui correspondent à la table de 2 dans la table des multiplications (multiplication et résultat) ;
- ❍ mettre en évidence le principe de commutativité ;
- ❍ compléter la trace évolutive par la table des multiplications de 2.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **construire une trace de la table de 2 et des stratégies de calcul travaillées**.
- **Faire évoquer les trois stratégies mises en évidence** en les faisant développer **au travers d'un calcul**.

  Exemple

  I 7 x 2

- **Recueillir les propositions** des élèves et **statuer sur les trois stratégies** :
  - comptage par 2 ;
  - décomposition en une somme ;
  - décomposition en une somme de produits connus.

Trace || Consigner ces exemples dans une trace évolutive.

3 stratégies de calcul

- 8 x 2 › 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16
- 8 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 16
- 8 x 2 = (5 x 2) + (3 x 2) = 10 + 6 = 16

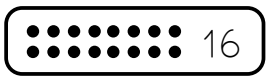
- **Faire évoquer** aux élèves la **stratégie des doubles** en leur demandant de **représenter le double de 8 en configuration rectangulaire**.

Trace || Compléter la trace par la stratégie des doubles.

3 stratégies de calcul

- 8 x 2 › 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16
- 8 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 16
- 8 x 2 = (5 x 2) + (3 x 2) = 10 + 6 = 16

Les doubles

- 8 x 2 = 2 x 8 › le double de 8  16

- Inviter les élèves à compléter les cases qui correspondent à la table de 2 dans la table de Pythagore.

Consigne || « Dans chaque case du tableau, indique la multiplication et le résultat. »

x	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

- **Recueillir les propositions** des élèves et **en discuter.**
- **Mettre en évidence le principe de commutativité**.

Expliciter || Si je connais les calculs « … x 2 », je connais les calculs « 2 x … » (chaque opération a son jumeau sauf celles qui multiplient un facteur par lui-même).

Trace || Ajouter le tableau de Pythagore à la trace.

3 stratégies de calcul

- 8 x 2 › 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16
- 8 x 2 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 16
- 8 x 2 = 5 x 2 + 3 x 2 = 10 + 6 = 16

Les doubles

- 8 x 2 = 2 x 8 › le double de 8 → 16

x	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2 x 2 = 4	2 x 3 = 6	2 x 4 = 8	2 x 5 = 10	2 x 6 = 12	2 x 7 = 14	2 x 8 = 16	2 x 9 = 18	2 x 10 = 20
3	3 x 2 = 6								
4	4 x 2 = 8								
5	5 x 2 = 10								
6	6 x 2 = 12								
7	7 x 2 = 14								
8	8 x 2 = 16								
9	9 x 2 = 18								
10	10 x 2 = 20								

I ACTIVITÉ N° 7
CONSTRUIRE LE RÉPERTOIRE MULTIPLICATIF DES TABLES DE 5 ET DE 10

L'intention de cette activité est de construire le répertoire multiplicatif des tables de 5 et de 10.
Dans cette optique, veiller à :

❍ répéter le processus de construction du répertoire multiplicatif de la table de 2 en adaptant le matériel proposé.

Familles de calculs	Procédures	Matériels possibles	Listes des calculs du répertoire multiplicatif
Table de 5 … x 5	• La procédure la plus immédiate est le comptage par 5 à l'aide des mains de plusieurs enfants.	• Les 2 mains de 5 personnes. • Tableau numérique de 100 où on avance un pion de 5 en 5. • Boulier de 100 billes où on fait glisser les billes par groupe de 5 billes.	1 x 5 = 5 2 x 5 = 10 3 x 5 = 15 4 x 5 = 20 5 x 5 = 25 6 x 5 = 30 7 x 5 = 35 8 x 5 = 40 9 x 5 = 45 10 x 5 = 50
Table de 10 … x 10	• La procédure la plus immédiate est le comptage par 10 en montrant 2 mains de personnes successives.	• Les 2 mains de 10 personnes. • Tableau numérique de 100 où on avance un pion de 10 en 10. • Boulier de 100 billes où on fait glisser les billes par lignes de 10 billes.	1 x 10 = 10 2 x 10 = 20 3 x 10 = 30 4 x 10 = 40 5 x 10 = 50 6 x 10 = 60 7 x 10 = 70 8 x 10 = 80 9 x 10 = 90 10 x 10 = 100

ACTIVITÉ N° 8
OBSERVER LES RÉGULARITÉS DES MULTIPLES DE 2, DE 5 ET DE 10

L'intention de cette activité est de relever les régularités dans les tables de 2, 5 et 10.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire entourer de différentes couleurs les multiples de 2, 5 et 10 dans la table des multiplications ;
- ❍ faire constater que les multiples de 10 appartiennent également aux tables de 2 et de 5 ;
- ❍ faire rechercher les similitudes entre les multiples de la table de 2 ;
- ❍ réitérer la recherche pour les multiples de 5 et ensuite ceux de 10 ;
- ❍ statuer sur des régularités au sein de chaque table de multiplications ;
- ❍ faire exercer ces régularités au travers de différentes applications.

- Demander aux élèves, **individuellement**, d'**entourer en rouge les multiples de 2, en bleu les multiples de 5 et en vert les multiples de 10** dans une table des multiplications.

Expliciter || Définir le mot « multiple » aux élèves : « nombre qui est dans la table de … ».

- **Faire confronter les productions par petits groupes. Insister sur la nécessité** d'expliquer et de **justifier les différences.**

- **Faire constater que plusieurs nombres appartiennent aux trois tables (tous les multiples de 10)**.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont jouer aux détectives et devoir **trouver des informations à partir de trois questions.**
  - « Qu'ont en commun tous les nombres de la table de 2 ? »
  - « Qu'ont en commun tous les nombres de la table de 5 ? »
  - « Qu'ont en commun tous les nombres de la table de 10 ? »
- **Proposer une investigation en dyades**.
- **Recueillir collectivement les propositions. Insister sur l'explication et la verbalisation des propositions**.



Différencier || Ces moments collectifs pouvant être fortement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés, ne pas hésiter à solliciter systématiquement ces élèves lors de ces moments.

- **Statuer sur les observations** suivantes :
  - **les nombres de la table de 2 ont toujours 2,4,6,8 ou 0 comme chiffre des unités ;**
  - **les nombres de la table de 5 ont toujours 0 ou 5 comme chiffre des unités ;**
  - **les nombres de la table de 10 ont toujours 0 comme chiffre des unités.**
- **Exercer ces régularités :**
  - repérer deux nombres dans le tableau de 100 et demander aux élèves de situer la table à laquelle ils appartiennent ;
  - demander aux élèves de cibler X nombres appartenant à la table de 2, 5 ou 10 ;
  - proposer aux élèves un jeu de domino avec un côté T2 (table de 2) - T5 (table de 5) - T10 (table de 10) et de l'autre, des multiples de 2, 5 et 10 jusque 100 ;
  - …

Représenter et résoudre des histoires mathématiques

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

	Contenu I Compétence	Attendu
AA68	• Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	• Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres : - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation puis l'écriture d'une - opération mathématique (+, -, x) ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision, et verbaliser sa démarche.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.197-212).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence se place en continuité de la séquence MATH-P1-*Représenter une situation mathématique*. En ce sens, elle illustre l'approche spiralaire plébiscitée dans les référentiels et les programmes.
En deuxième primaire :

- le champ des nombres et les quantités à organiser s'élargissent jusque 100 ;
- une situation peut amener à l'utilisation d'opérations différentes ;
- l'étape de mise en calcul est systématisée ; les situations impliquant le champ additif se complexifient en nécessitant l'utilisation de plusieurs termes ;
- les situations impliquant le champ multiplicatif dépassent le comptage par 2 et par 5 (MATHS-P2-*Élaborer des stratégies de calculs dans le champ multiplicatif*).

Tout comme en première primaire, les situations proposées sont directement tirées du vécu quotidien de la classe et s'inscrivent dans une réalité commune à tou(te)s les élèves. L'objectif n'étant pas centré sur la réponse, il est possible de dépasser les nombres connus et la capacité calculatoire habituelle des élèves, les situations peuvent (et devraient majoritairement) mettre en œuvre des opérations qui engagent plus de deux nombres voire plusieurs opérations.

Exemples

- Il y a 20 élèves dans la classe. Les enfants de la classe se mettent par 4 pour faire un bonhomme de neige. Combien de bonhommes de neige y aura-t-il ?
- Nous sommes 24 en classe. Il faut trois feuilles de couleur par personne pour faire bricolage. Le paquet de feuilles de couleur en contient encore 68. Y en aura-t-il trop ? Trop peu ? Juste assez ?
- Les trois classes de deuxième année de l'école vont visiter un musée la semaine prochaine. Il y a 18 élèves en 2eA, 21 en 2eB et 19 en 2eC. Malheureusement, 2 élèves de 2eB et 1 élève de 2eC sont malades et ne pourront pas se rendre à l'exposition. Il y aura également 6 accompagnateur(rice)s qui participeront à l'excursion. Est-ce qu'un car de 60 places suffira pour transporter tout le monde ?
- Lors du cross de l'école, les 17 élèves de la classe sont au départ. Hugo est cinquième au départ. Il démarre doucement et Yasmina, Julie et Jason le dépassent. Il décide ensuite d'accélérer sur le dernier tour et dépasse alors six élèves. À quelle place termine-t-il la course ?
- C'est la saison des marrons. Chaque classe de 2e récolte des marrons. La classe de 2eA a récolté 27 marrons. La classe de 2eB se vante d'en avoir récolté 3 fois plus. Lorsqu'on dénombre leurs marrons, il y en a 72. Les élèves ont-ils/elles raison d'affirmer en avoir récolté 3 fois plus ?

ACTIVITÉ N° 1
DÉCODER DES SITUATIONS EN LES REPRÉSENTANT PAR UN DESSIN

L'intention de cette activité est d'amener progressivement les élèves à construire des représentations mathématiques des situations.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire représenter une situation mathématique par un dessin ;
- ❍ proposer le dessin de l'enseignant(e) qui servira de support à la construction des balises communes ;
- ❍ analyser et discuter des dessins sur base de questionnements ;
- ❍ faire réaliser un second jet sur base des éléments analysés précédemment ;
- ❍ analyser les secondes productions ;
- ❍ mettre en évidence les éléments qui permettent une représentation mathématique.

- **Présenter la situation problème**.

Consigne || « Les trois classes de deuxième année de l'école vont visiter un musée la semaine prochaine. Il y a 18 élèves en 2eA, 21 en 2eB et 19 en 2eC. Malheureusement, 2 élèves de 2eB et 1 élève de 2eC sont malades et ne pourront pas se rendre à l'exposition. Il y aura également 6 accompagnateur(rice)s qui participeront à l'excursion. Est-ce qu'un car de 60 places suffira pour transporter tout le monde ? »

- **Faire réaliser un dessin par les élèves**.

Point d'attention || Les élèves sont prévenu(e)s que leur dessin sera vu par l'ensemble de la classe. Cela inclut donc l'idée de réaliser un dessin suffisamment visible et lisible (traits au marqueur et occupation de tout l'espace de la feuille).

Différencier || Individualiser la première phase de dessin vise à permettre à chacun(e) de s'approprier la situation et d'apporter des éléments qui seront ensuite partagés avec le groupe.

- En parallèle, l'enseignant(e) produit également un dessin. Celui-ci servira de **support à la construction des balises communes** lors de la mise en commun, mais ne constituera pas un modèle en soi.

Point d'attention || Ce n'est pas parce que l'enseignant(e) affiche son dessin qu'il y a copiage de celui-ci lors de second jet.

- **Afficher et analyser les dessins** des élèves. Discuter de ces dessins à travers plusieurs questions (à adapter selon le dessin).
  - Est-ce que la situation est présentée dans son ensemble ? Où t'es-tu arrêté(e) ?
  - Qu'est-ce qui figure dans ton dessin et qui n'est pas présent dans l'histoire ?
  - En regardant ton dessin, peut-on directement dire… ?
  - Voit-on les quantités ?
  - Voit-on des liens entre les différents éléments ?
  - Quels sont les éléments qui apportent des informations mathématiques ? Quels sont les éléments qui n'apportent pas d'informations mathématiques ?

Point d'attention || Il s'agit ici de relever les éléments non pertinents dans une représentation mathématique de la situation tels que les éléments artistiques (dessiner de « beaux bonhommes », colorier les cheveux…) afin de, petit à petit, se diriger vers une représentation analogique des quantités (via des points organisés en schèmes par exemple) et des relations symbolisées par des flèches voire des signes mathématiques.

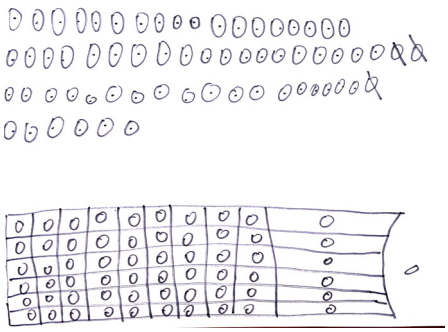
Évaluation ‖ Les productions des élèves peuvent être évaluées tout au long de ce type d'exercice par l'enseignant(e). Ces critères, relevant d'un degré d'abstraction important pour des élèves de deuxième primaire, ne doivent pas être communiqués aux élèves.

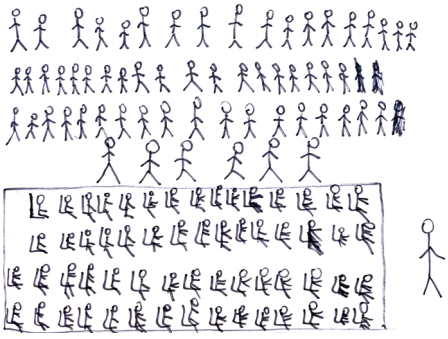
La représentation contient les données nécessaires pour répondre à la question posée.

La représentation permet à un observateur extérieur de comprendre comment ces données sont reliées entre elles.

La représentation permet à un(e) observateur(rice) extérieur(e) de comprendre la question.

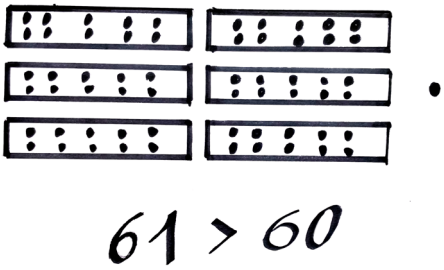
La représentation est débarrassée de toutes les données inutiles à la résolution du problème.





Différencier ‖ En fonction du nombre d'élèves, il est possible d'analyser uniquement quelques productions. Toutefois, il est important de veiller à solliciter tou(te)s les élèves au fil des différentes activités de ce type.

- **Analyser le dessin de l'enseignant(e)**.
  - Qu'y voyez-vous ?
  - Quels sont les éléments que vous reconnaissez par rapport à la situation ?
  - En quoi cette représentation est-elle mathématique ?



Point d'attention ‖ Lors de la répétition de ce genre d'activités, les élèves sont amené(e)s à utiliser de plus en plus efficacement les représentations structurées des quantités (pour les rendre plus facilement visibles via l'utilisation de schèmes) et à utiliser un langage fléché pour exprimer les relations.

- Proposer aux élèves de **réaliser un second jet** de leur dessin. Expliciter qu'ils/elles peuvent **s'inspirer de tous les éléments analysés** lors de la mise en commun.

Points d'attention ‖
- Ce second jet est le seul élément qui permet d'observer les progrès de chaque élève via les modifications apportées à son premier jet. Il est donc important qu'il soit individuel.
- Introduire un critère « vitesse d'exécution » peut induire la nécessité de se concentrer uniquement sur les éléments significatifs de la situation, d'un point de vue mathématique. Il faut toutefois veiller à ne pas mettre inutilement sous pression les élèves qui auraient besoin de plus de temps pour analyser la situation mathématique.

- **Analyser les secondes productions** :
  - soit lors d'entretiens individuels par comparaison avec le dessin initial (évaluation formative) ;
  - soit via une analyse collective de quelques productions sélectionnées par l'enseignant(e).
- **Mettre en évidence les éléments** qui conduisent progressivement vers **une représentation mathématique** de la situation.





Trace || Garder une trace collective des situations travaillées.

ACTIVITÉ N° 2
METTRE EN CALCUL LA SITUATION À PARTIR D'UNE REPRÉSENTATION ADÉQUATE

L'intention de cette activité est d'apprendre à mettre en calcul la représentation issue de la situation mathématique.
Dans cette optique, veiller à :

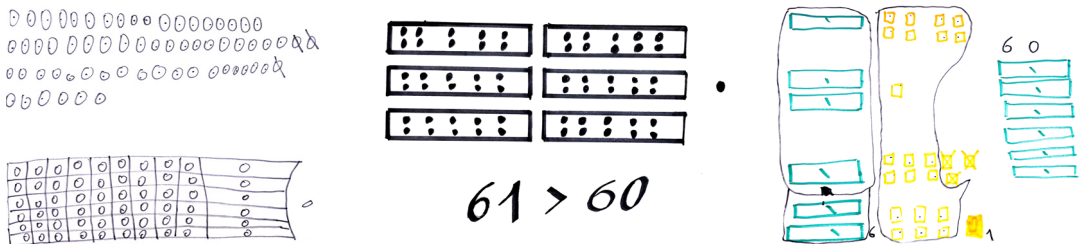
- ❍ faire évoquer la situation de l'activité précédente et en afficher quelques représentations correctes et complètes ;
- ❍ faire traduire la situation par un ou plusieurs calculs ;
- ❍ demander d'expliquer, pour chaque calcul, les liens avec la situation (verbalisation de la démarche) ;
- ❍ faire verbaliser le lien entre le calcul posé et les représentations dessinées.

Points d'attention ||

- En deuxième primaire, la mise en calcul devient systématique. Elle est l'opportunité d'effectuer des liens avec les séquences MATH-P1- *Explorer le champ additif,* MATH-P2- *Élaborer des procédures de calcul dans le champ additif* et MATH-P2- *Élaborer des procédures de calculs dans le champ multiplicatif.*
- Cette activité est développée à partir d'une ou plusieurs représentation(s) correcte(s) et complète(s). Cela peut être celle de l'enseignant(e), par exemple.

- **Faire évoquer la situation mathématique de l'activité précédente** en affichant une ou plusieurs représentation(s) permettant la mise en calcul.

Exemple



- Demander aux élèves de **traduire la situation par un ou plusieurs calcul(s)**.

Consigne || « Quel(s) calcul(s) pourrai(en)t traduire cette situation ? »

- **Faire confronter et discuter les propositions** en petits groupes. **Insister sur la nécessité d'expliciter ses calculs et sa démarche**.
- Demander à chaque groupe de **lister toutes les propositions**.
- **Afficher les propositions des groupes et les analyser** en regroupant les calculs similaires.
- Pour chaque calcul, demander aux élèves d'en **expliquer les liens avec la situation** (verbalisation de la démarche).

Expliciter || « Il y a trois classes avec respectivement 18, 21 et 19 élèves. Il faut connaitre le total d'élèves, donc nous utilisons une addition (+). Il faut ensuite retirer les élèves malades, donc nous utilisons une soustraction (-). Enfin, il faut ajouter les accompagnateur(rice)s, donc nous utilisons une addition (+). Nous comparons ensuite le résultat au nombre de places du car. Ce nombre (61) est plus grand que le nombre de places (60). Le car ne suffit donc pas pour transporter tout le monde. »

- 18 + 21 + 19 = 58
- 58 – 2 – 1 = 55
- 55 + 6 = 61
- 61 est plus grand que 60.

- **Valider ou invalider les propositions**.

Points d'attention ||

- L'objectif est d'apprendre à poser un calcul avec le signe adéquat (+, -, x, :) en lien avec une situation réelle. Il est important de noter que chaque situation peut mener à différents calculs (pertinents).
- Il est intéressant de voir comment les élèves s'y prennent pour noter les calculs.

- Demander aux élèves de **mettre en lien le calcul et les représentations**.
  - Où voit-on ce terme dans la représentation ? Et celui-là ?
  - Comment est représentée l'opération dans le dessin ? Quels mots de la situation représentent l'opération ?
  - Le résultat est-il visible dans le dessin ? Si oui, où se situe-t-il ?

- **Répéter ces deux premières activités au départ d'autres situations mathématiques**.

ACTIVITÉ N° 3
METTRE EN CALCUL LA SITUATION À PARTIR DE SA PROPRE REPRÉSENTATION

L'intention de cette activité est de verbaliser les liens entre la représentation et le calcul.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire dessiner une histoire mathématique (en deux jets, voir activité n°1) ;
- ❍ à partir de cette représentation, poser le calcul illustrant la situation ;
- ❍ à partir d'un feedback personnalisé, d'un travail en groupe de besoins ou d'un travail autour d'une production inadéquate commune :
- ❍ faire verbaliser les liens entre la situation, la représentation et la mise en calcul.

Point d'attention || Faire mettre en lien leur propre représentation et le calcul posé peut permettre de mettre en évidence certaines lacunes des représentations : un terme absent, une quantité mal représentée, un lien absent entre les données... La mise en calcul peut alors être à la base d'un ajustement des représentations.

- Présenter aux élèves une nouvelle situation mathématique.

Consigne || « C'est la saison des marrons. Chaque classe de 2e année récolte des marrons. La classe de 2eA a récolté 27 marrons. La classe de 2eB se vante d'en avoir récolté 3 fois plus. Lorsqu'on dénombre leurs marrons, il y en a 72. Les élèves ont-ils/elles raison d'affirmer en avoir récolté 3 fois plus ? »

- **Faire réaliser un dessin par les élèves** suivant le même processus que celui de la première activité.

Point d'attention || Il est important de ne pas expliquer le problème aux élèves afin qu'ils/elles puissent partir de leurs représentations et que l'étape de mise en calcul serve de feedback individuel.

- Demander aux élèves de **mettre en calcul la situation à partir de leur représentation** mathématique du problème.

Consigne || « Quel(s) calcul(s) pourrai(en)t traduire nos représentations de la situation ? »

Point d'attention || Dans cette activité, la mise en calcul est réalisée à partir de la représentation propre à chaque élève. Il est donc possible que cette mise en calcul mette en évidence des insuffisances dans la représentation dessinée de la situation.

- Former des dyades. Demander à un(e) élève de la dyade d'**expliquer sa mise en calcul en utilisant sa représentation**. Inverser les rôles.

- **Questionner les élèves**.
  - Est-ce que vous avez réussi à mettre la situation en calcul ?
  - Est-ce que toutes vos mises en calculs sont identiques ?
  - Est-ce que vos représentations permettaient une mise en calcul ? Si non, quels étaient les éléments manquants ?

Différencier || Plusieurs dispositifs peuvent être mis en place pour poursuivre l'activité :

- proposer aux élèves dont la représentation est en lien avec une mise en calcul correcte de résoudre le calcul et de traiter une autre situation mathématique et travailler avec les autres élèves à partir de leurs représentations et de leurs mises en calculs en petits groupes (groupe de besoin) ;
- profiter d'une période de coenseignement ou d'un travail en autonomie des autres élèves pour procéder à des feedbacks personnalisés ;
- proposer à tou(te)s les élèves de partir d'une représentation et d'une mise en calcul erronée anonymisée ou d'un(e) élève fictif(ve).

À PARTIR D'UN FEEDBACK PERSONNALISÉ

- **Recueillir les propositions de calcul** et insister sur la nécessité de **verbaliser les liens entre sa représentation et le calcul**.

À PARTIR D'UN TRAVAIL EN GROUPE DE BESOINS ACCOMPAGNÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)

Points d'attention || Si l'organisation en groupe de besoins n'est pas réalisable , l'enseignant(e) peut réaliser un feedback collectif en verbalisant lui-même (elle-même) les liens.

- **Faire verbaliser la situation** par les élèves.
  - De quoi parle-t-on ?
  - Que cherche-t-on ?
  - Quels sont les éléments de la situation qui vont servir dans la mise en calcul ?

- Inviter chaque élève à **compléter sa représentation** et à y **associer une mise en calcul**.

- Faire un tour de table en demandant à chaque élève de **présenter sa représentation et sa mise en calcul.**
  - Insister sur la mise en lien des éléments du calcul avec la représentation dessinée et la situation.
  - Questionner les élèves : tous les éléments sont-ils représentés ? Où se situe cet élément sur ton dessin ? Et dans ton calcul ? Pourquoi tel élément n'est-il pas représenté ? …

À PARTIR D'UNE PRODUCTION INADÉQUATE ANONYMISÉE OU FICTIVE

Points d'attention ||

- Le choix de la production doit permettre la mise en évidence d'un obstacle jugé pertinent à dépasser. Cela peut, par exemple, être un mauvais lien entre les données (ex. une addition à la place d'une soustraction) ou l'oubli d'une donnée.
- Cette modalité de travail vise surtout à confronter les raisonnement des élèves et à faire émerger des habitudes de raisonnement correctes.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont travailler sur une production (dessin et mise en calcul) qui ne fonctionne pas correctement.

- Demander aux élèves de **cibler les éléments qui ne fonctionnent pas dans le dessin et dans la mise en calcul et de proposer un ajustement du dessin et de la mise en calcul**.

- **Faire confronter les propositions par petits groupes**. Insister sur la nécessité de justifier les propositions émises.

- **Recueillir les propositions des élèves**.
  - Faire justifier les liens incorrects entre la situation, la représentation et la mise en calcul.
  - Faire justifier les propositions d'ajustement.
  - Faire verbaliser les liens entre les éléments de la mise en calcul, les éléments dessinés et les éléments de la situation.

ACTIVITÉ N° 4
RÉSOUDRE LE CALCUL ET COMMUNIQUER LA RÉPONSE

L'intention de cette activité est de développer la résolution du calcul et la communication claire de la réponse.
Dans cette optique, veiller à :

❍ faire dessiner une histoire mathématique et la faire mettre en calcul (cf. activités précédentes) ;
❍ demander aux élèves d'effectuer le calcul ;
❍ demander aux élèves de formuler une phrase permettant de répondre à la question.

Point d'attention || Cette activité peut être mise en place une fois que les élèves ont répété plusieurs mises en calcul au travers de situations mathématiques variées. Il s'agit de développer les deux dernières étapes de la démarche : résoudre le calcul et communiquer clairement la réponse.

- **Faire dessiner et mettre en calcul une situation** selon les modalités proposées dans les activités précédentes.
- Proposer aux élèves **d'effectuer le calcul** tiré de la situation.

Point d'attention || L'objectif n'est pas de travailler le développement de nouvelles stratégies de calcul au travers des situations. Toutefois, si le calcul correspond à des stratégies déjà développées, il est alors intéressant de faire le lien avec celles-ci.

- Demander aux élèves de **formuler une phrase permettant de communiquer clairement la réponse**.

Évaluation || La communication de la réponse peut être évaluée par l'enseignant(e) grâce aux critères suivants :

La formulation répond à la question du problème.
La formulation est suffisamment précise pour permettre à un(e) observateur(rice) extérieur(e) de comprendre la réponse.

Points d'attention ||
- L'objectif n'est pas de communiquer ces critères aux élèves, mais de guider leurs formulations.
- Il n'est pas nécessaire que toutes les formulations des élèves soient identiques. L'important est qu'elles répondent à ces critères.

ACTIVITÉ N° 5
METTRE EN LIEN DES SITUATIONS – EXEMPLES AVEC LE CHAMP ADDITIF

L'intention de cette activité est de rechercher des similitudes entre plusieurs situations mathématiques.

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ présenter une situation aux élèves ;
- ❍ répéter le processus des activités précédentes ;
- ❍ faire rechercher des similitudes entre des situations ;
- ❍ discuter des propositions des élèves.

Point d'attention ‖ Cette activité doit être réalisée après le travail sur la représentation de plusieurs histoires mathématiques. Il s'agit, ici, d'ajouter une étape à l'activité précédente visant à repérer les similarités dans les situations.

- Présenter une situation aux élèves.
- **Répéter le processus** des activités précédentes :
  - faire dessiner individuellement ;
  - confronter les productions et les analyser par questionnements ;
  - faire procéder à un second jet ;
  - analyser les évolutions ;
  - faire verbaliser la représentation en utilisant le vocabulaire spécifique ;
  - faire poser un calcul traduisant la situation ;
  - faire éventuellement effectuer le calcul ;
  - faire formuler une réponse claire.
- **Faire rechercher des points communs** entre des situations déjà vécues et la nouvelle situation présentée.

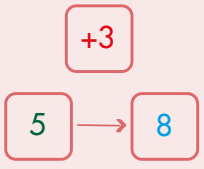
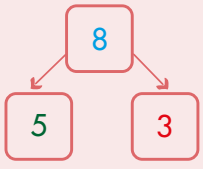
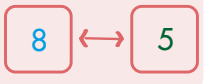
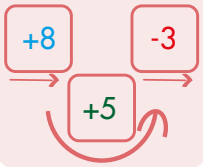
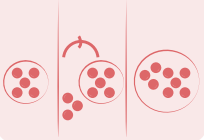
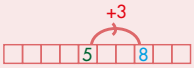
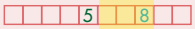
Point d'attention ‖ Utiliser les traces des différentes situations rencontrées.

- **Discuter des propositions des élèves.**
  - En quoi la situation est-elle similaire ou non ?
  - Quels sont les éléments qui sont similaires ou non ?
  - En quoi ces éléments sont-ils mathématiques ?
  - Que fait-on de la même manière que dans la situation « x » ?
  - En quoi les calculs sont-ils similaires ou non ?

Point d'attention ‖ Dans la continuité des « histoires mathématiques » (MATH-P1-*Représenter une situation mathématique*) visant à décoder et à représenter une situation avec des « lunettes mathématiques », il s'agit par cette discussion de centrer la recherche des similitudes sur l'aspect mathématique des situations (et pas sur la thématique, les prénoms des personnages ou plus généralement les objets, mais bien en fonction des actions mathématiques sur ces objets).

Plusieurs similitudes pourraient être mises en évidence dans le champ additif :
- les situations de transformation d'un état initial vers un état final ;
- les situations de combinaison de plusieurs parties en un tout ;
- les situations de comparaison entre deux éléments (collections ou grandeurs).

Tableau de synthèse des catégories d'actions dans le champ additif

	Transformation	Combinaison	Comparaison	Composition de transformations
				
Cardinal	Pierre avait 5 billes. Il en gagne 3. Il a maintenant 8 billes. 	Dans un sachet, il y a 8 billes : 5 vertes et 3 rouges. 	Paul a 8 billes et Julie a 5 billes. Paul a 3 billes de plus que Julie. Julie a 3 billes de moins que Paul. 	On ajoute 8 billes dans un sachet et on en enlève ensuite 3. Combien de billes a-t-on ajouté en tout ? 
Ordinal	Un pion est sur la case 5. Il avance de 3 cases. Il est maintenant sur la case 8. 		Sur un jeu de l'oie, Paul est sur la case 8 et Julie est sur la case 5. Combien y a-t-il de cases l'écart entre Paul et Julie ? 	Sur une piste graduée, un pion avance de 8 cases et ensuite recule de 3 cases. De combien de cases ce pion a-t-il avancé en tout ? 
Grandeurs	Paul a 5 ans et Julie a 3 ans de plus que Paul. Quel âge a Julie ? 	Pour couvrir un espace de 8m de long, on met bout à bout une planche de 3m et une planche de 5m. 	Paul a 8 ans et Julie a 5 ans. Combien y a-t-il d'années d'écart entre Paul et Julie ? 	
Questions	Quel est l'état final ? Quel est l'état initial ? Quelle est la transformation ?	Que vaut le tout ? Que vaut une partie ?	Quel est l'écart entre la quantité A et B ?	Quelle est la transformation qui remplace les deux transformations ?

Il ne s'agit pas de faire apparaitre ce type de synthèse chez les élèves, mais bien de pouvoir s'appuyer sur ces éléments conceptuels pour proposer des situations variées et représentatives des différentes possibilités, pour guider la comparaison entre les situations et pour préciser les représentations schématiques. De plus, à l'intérieur de chaque situation, l'inconnue peut être placée sur le résultat (situation finale) dans un premier temps, ensuite sur le deuxième terme qui est la transformation et enfin, sur le premier terme, appelé situation initiale. Cet élément peut également faire l'objet de rapprochements entre les situations.

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
ODS11	• Recueillir des informations.	• Collecter des informations à partir d'une question : - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.
ODS15	• Présenter des données.	• Compléter le support donné en fonction de la situation pour représenter un tri ou un classement : - des ensembles disjoints ; - un arbre dichotomique (un seul critère) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.

	Contenu I Compétence	Attendu
ODS16	• Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	• Prélever des informations issues d'une représentation : - d'ensembles disjoints ; - d'un arbre dichotomique (un seul critère) ; - d'un tableau à double entrée ; - d'un diagramme à bandes horizontales ou verticales.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.197-212).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence fait suite à celle proposée en 1ère année (MATH-P1- *Organiser des données dans un tableau à double entrée*) et développe le support du diagramme à bandes au service de l'organisation des données.

Cette séquence prend racine dans un vote concernant l'ensemble d'une école qui ne constitue que l'issue d'un processus réflexif qui aura dû être préalablement vécu par les élèves. En amont du choix « oui / non » ou « pour/contre », il s'agit d'initier une discussion. À ce titre, l'enseignant(e) pourra mobiliser les savoir-faire présents dans le Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (S'exercer au processus démocratique).

Ce vote peut être relatif à diverses situations : un dispositif de cour de récréation (espace ballons, espace calme…), la participation à un projet d'école (construction d'une fresque, aménagement des toilettes, mise en place d'un potager, collation saine…) ou le choix d'une thématique pour la fête de l'école, par exemple. Dans le cas présent, c'est un sondage relatif à la mise en place d'un espace « ballons » dans la cour de récréation qui est choisi. Concernant l'aménagement des espaces dans la cour de récréation, le traitement du genre fera l'objet d'une attention particulière, en veillant par exemple, à ne pas associer les jeux de ballons exclusivement aux garçons.

Quel que soit le choix de la thématique, il est important que cette situation soit réelle et puisse être mise en œuvre. Une situation fictive de recueil de données ferait perdre tout son sens à la construction des outils permettant de traiter et de communiquer celles-ci.

ACTIVITÉ N° 1
COLLECTER ET REPRÉSENTER DES DONNÉES RELATIVES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE

L'intention de cette activité est de collecter des données relatives à une question fermée à l'échelle de la classe et de les présenter sous différentes formes.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ poser la question relative au sondage ;
- ❍ faire collecter les données ;
- ❍ faire présenter les données par les élèves avec des cubes emboitables ;
- ❍ faire représenter la situation avec un diagramme à bandes ;
- ❍ faire confronter les présentations et en dégager les critères d'une représentation permettant de communiquer les données de manière compréhensible pour tou(te)s ;
- ❍ répéter le processus avec le support d'un tableau à double entrée.

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont effectuer un sondage :** « Les élèves sont-ils/elles pour ou contre un projet d'un « espace ballons » dans la cour de récréation ? ».

Point d'attention || Veiller à …
- s'assurer de la compréhension du mot « sondage » ;
- laisser la question visible tout au long de l'activité.

Consigne || « Que devez-vous savoir pour répondre à cette question ? »

Différencier || Les moments collectifs risquant d'être potentiellement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés, il est intéressant de proposer un court temps de réflexion individuelle, voire un échange entre pairs.

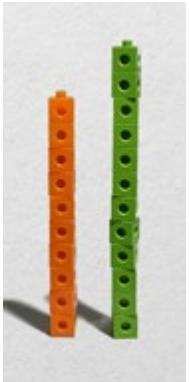
- Recueillir les propositions des élèves et **statuer sur le fait qu'il est nécessaire de connaitre l'avis de chaque élève**.
- **Faire procéder au vote**.
- **Faire dépouiller les résultats du sondage et les oraliser** (ex. 12 élèves sont pour et 10 élèves sont contre).

Points d'attention ||
- Dans le cas d'un sondage comme celui-ci, l'avis des élèves pourrait rester anonyme, par exemple par le dépôt d'un papier dans un bocal.
- L'enjeu d'apprentissage étant lié à la présentation des données, il faut veiller à ne pas les organiser visuellement.

PRÉSENTER LES DONNÉES AVEC DES CUBES EMBOITABLES

- Inviter les élèves à **représenter le résultat du sondage à l'aide de cubes emboitables**.

Consigne || « En sachant que les cubes représentent les élèves, organisez-les pour représenter le résultat du sondage. »



- **Engager individuellement les élèves dans la tâche**.
- **Confronter les représentations** en petits groupes d'élèves. **Insister sur la nécessité de justifier les propositions**.
- Recueillir les propositions. **Statuer sur la représentation en deux « tours » : une pour les « pour » et une pour les « contre »**.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir **présenter ces données de manière à les rendre compréhensibles pour une personne extérieure à la classe** (ex. la direction de l'école).

Consigne || « Comment pourriez-vous présenter ces informations à quelqu'un(e) qui ne connait pas notre projet pour qu'il/elle les comprenne ? »

Point d'attention || Communiquer les résultats d'une situation scolaire de manière à les rendre compréhensibles à tou(te)s contribue à la construction de la posture d'élève attendue par l'école.

- **Engager les élèves dans une réflexion individuelle.**

Différencier || Ce moment de recherche individuelle vise à permettre à chaque élève d'apporter des éléments de réflexion à la discussion en groupes. Ce moment peut être court et le contenu de la réflexion peut figurer sur un support tel que l'ardoise.

- **Faire confronter les représentations des élèves en petits groupes. Insister sur la nécessité de les expliquer et justifier.**
- **Demander aux élèves de les analyser à travers du filtre suivant : « Est-ce que cette présentation permet à une personne extérieure de comprendre la situation et les données ? ».**
- **Demander à chaque groupe de** construire une représentation commune.

Point d'attention || L'utilisation d'un papier quadrillé est nécessaire pour permettre une représentation précise en 2D des « tours » de cubes emboitables.

- Analyser collectivement chacune des présentations. Guider les élèves par questionnement.
  - Y a-t-il des différences et des similitudes entre les différentes représentations ?
    - Certaines ont un titre, d'autres pas.
    - On a toujours deux « tours ».
    - Les « pour » et les « contre » ne sont pas dans le même ordre.
    - Certaines parlent de « pour et contre » et d'autres de « oui et non ».
    - Certaines disent de quelle classe il s'agit, d'autres pas.
    - …
  - Parmi les différences observées, quelles sont celles qui n'ont pas d'importance pour la compréhension du message ?
    - La couleur des « tours ».
    - L'ordre du « pour » et du « contre ».
    - Le sens des « tours » (debout ou couchées).
    - …
  - Parmi les éléments relevés, quels sont ceux qui sont nécessaires pour répondre à la question de départ ?
    - Il faut un titre.
    - Il faut associer le bon nombre de personnes à la bonne « tour ».
    - Il faut que les « tours » commencent au même endroit.
    - Il faut désigner la classe.
    - …

Points d'attention ||

- Il est possible que la question de départ ne soit pas perceptible dans la présentation des données. Dans ce cas, amener les élèves à constater qu'une personne extérieure pourrait avoir du mal à comprendre de quoi parlent les données présentées.
- Lors de cette analyse, il est nécessaire de porter un regard spécifique aux représentations des « tours » et de faire émerger le lien entre le nombre de cubes emboitables de la tour et le nombre de carreaux du quadrillage. En outre, il est également nécessaire de faire apparaitre ce à quoi se rapporte chaque « tour ».

- De cette analyse, **faire dégager** par les élèves **les critères nécessaires à une représentation correcte**.

Trace || Faire construire une trace individuelle.

Exemples





- **Questionner la trace individuelle au travers du filtre suivant :**
  « Est-ce que cette présentation permet à une personne extérieure de comprendre la situation et les données ? ».

- Inviter chaque élève à **traduire le résultat du sondage par deux phrases** (une pour chaque « tour »).

Exemple

· 10 élèves sont contre l'espace ballons dans la cour de récréation.
· 12 élèves sont pour l'espace ballons dans la cour de récréation.

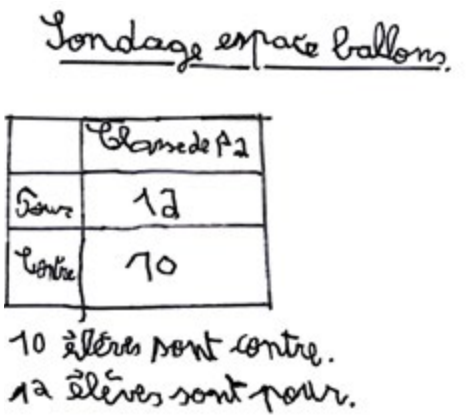
- **Statuer sur une conclusion collective** : « En conclusion, dans la classe de P2, il y a plus d'élèves pour l'espace ballons. ».

PRÉSENTER LES DONNÉES AVEC LE SUPPORT D'UN TABLEAU À DOUBLE ENTRÉE

- **Répéter le processus en proposant aux élèves l'utilisation d'un tableau à double entrée**.

Point d'attention || Le tracé du tableau à double entrée peut se révéler fortement différenciateur. Un moyen de contourner ce risque est de neutraliser ce temps en proposant aux élèves un tableau déjà tracé. La réflexion individuelle débute alors en même temps pour tou(te)s les élèves.

Exemple



ACTIVITÉ N° 2
COLLECTER ET REPRÉSENTER DES DONNÉES RELATIVES À L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE

L'intention de cette activité est de transposer la question de la première activité aux élèves des autres classes de l'école.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire lister les actions à mener pour réaliser le sondage au niveau de tou(te)s les élèves de l'école ;
- ❍ inviter les élèves à collecter les données ;
- ❍ pour chaque classe sondée, faire représenter les données correspondant au positionnement « pour » ou « contre » en utilisant des cubes emboitables, un diagramme à bandes et un tableau à double entrée ;
- ❍ consigner les représentations dans une trace.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **reproduire le sondage de « l'espace ballons » à l'échelle de l'école**.

Consigne || « Les élèves de toute l'école sont-ils/elles pour ou contre un projet «d'espace ballons » dans la cour de récréation ? »

Point d'attention || Laisser la question visible tout au long de l'activité.

- En dyades, **faire lister les actions à entreprendre pour réaliser le sondage**.
- Recueillir collectivement les propositions. Laisser les élèves y réagir.

- **Construire collectivement la liste des actions** :
  - collecter les résultats dans chaque classe ;
  - présenter les résultats ;
  - interpréter les résultats (combien d'élèves pour et combien d'élèves contre).

Trace || Il est utile de rendre ces étapes visibles tout au long de la démarche.

- **Répartir les élèves en petits groupes de manière à ce que chaque classe de l'école soit attribuée à au moins un groupe.**

Point d'attention || En fonction des réalités de terrain, plusieurs classes pourraient être attribuées à un même groupe ou, une même classe à plusieurs groupes.

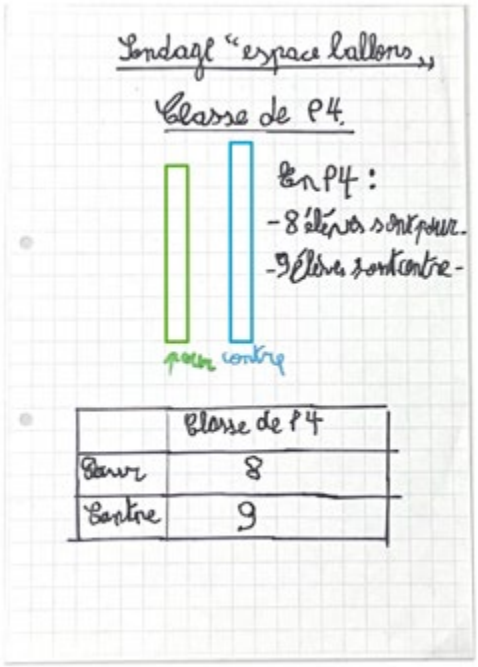
- Inviter les élèves à **collecter les données relatives au sondage** dans les différentes classes : « Êtes-vous pour ou contre un projet « d'espace ballons » dans la cour de récréation ? ».

- Une fois les données collectées, **demander à chaque groupe de traduire les résultats de la classe qui leur a été attribuée** :
  - avec les cubes emboitables ;
  - par un diagramme à bandes sur papier quadrillé ;
  - dans un tableau à double entrée.

Points d'attention ||
- Dans le cadre de la construction de la trace, il est utile de prendre une photo de chaque représentation avec les cubes emboités.
- Les traces de l'activité précédente peuvent être visibles.

- Demander aux groupes de **présenter les résultats, classe par classe**. Insister sur la nécessité de **verbaliser les données ainsi que sur l'exactitude de leur interprétation**.

Exemple



- **Construire une trace collective** des représentations liées à chaque classe sondée.

Point d'attention || Il est utile de préciser aux élèves qu'à ce stade, il n'y a pas encore de réponse à la question de départ, mais que celle-ci sera traitée lors d'une prochaine activité.

ACTIVITÉ N° 3
COMPARER DES DONNÉES RELATIVES À L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE

L'intention de cette activité est de comparer les données obtenues lors de l'activité précédente.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ afficher les données liées à l'activité précédente et rappeler la question ;
- ❍ engager les élèves dans une réflexion quant aux modalités possibles de comparaison des données à l'échelle de l'école.

◗ **avec les cubes emboitables**

- ❍ faire émerger la possibilité d'emboiter les « tours pour » et les « tours contre » pour comparer les données ;
- ❍ construire une trace à partir des photos.

◗ **avec un tableau à double entrée**

- ❍ faire compléter le tableau avec les données relatives à chaque classe ;
- ❍ faire émerger la nécessité d'additionner les données ;
- ❍ faire construire une trace.

- Faire évoquer l'activité précédente et **afficher les différentes données**.
- **Rappeler la question de départ :** « Les élèves de toute l'école sont-ils/elles pour ou contre un « espace ballons » dans la cour de récréation ? ».
- Demander aux élèves **comment répondre à cette question avec les données affichées**.

Consigne || « Maintenant que nous avons les données de chaque classe, trouvez un moyen de les représenter toutes ensemble, sur un seul support. »

- **Engager les élèves dans un court temps de réflexion individuelle**.
- **Faire confronter les propositions en petits groupes**.
- **Demander à chaque groupe de construire une trace** permettant de répondre à la question.
- Recueillir collectivement les propositions des groupes. **En discuter par questionnement**.
  - De quelles données devons-nous disposer pour répondre à la question ?
  - En quoi la proposition du groupe permet-elle de savoir combien d'élèves de l'école sont pour et combien sont contre ?
- **Statuer sur une des deux nécessités suivantes** :
  - comparer le nombre total d'élèves pour et le nombre total d'élèves contre ;
  - les additionner.
- **S'accorder sur les différents moyens de représenter cette comparaison** (avec les cubes emboitables ; par un diagramme à bandes sur papier quadrillé ; dans un tableau à double entrée).

◗ AVEC LES CUBES EMBOITABLES

- Former des petits groupes d'élèves.
- Les inviter à représenter les résultats avec les cubes emboitables.

Consigne || « Comment représenter les résultats du sondage avec les cubes emboitables ? »

- **Statuer sur la possibilité d'emboiter toutes les tours « pour » et toutes les tours « contre » pour en comparer la longueur.**
- **Faire réaliser la comparaison** par les élèves.

Points d'attention ||

- En fonction de la taille de l'école, il est possible que les sommes dépassent les attendus de P2. Si tel est le cas, la comparaison des longueurs des deux « tours » de cubes emboitables permet à elle seule de répondre à la question de départ. Le total peut être donné par l'enseignant(e) à titre indicatif.
- Il est également possible de dénombrer la quantité de « pour » et de « contre » en organisant les quantités par groupements de 10 (MATHS-P1- *Organiser des collections pour progresser vers la numération décimale).*
- Dans l'optique de la construction d'une trace, il est utile de prendre en photo les tours « pour » et « contre ».

- **Répondre à la question de départ** : « Dans l'école, il y a plus/moins d'élèves pour que d'élèves contre. » ou « Dans l'école il y a … élèves pour et … élèves contre. ».
- **Faire construire la trace sur base des photographies**.

Points d'attention ||

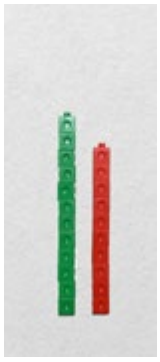
- Les photos de l'activité étant nécessaires à la construction de la trace, sa réalisation peut être postposée au moment où les photos de l'activité sont disponibles.
- En fonction du nombre de jeux de photos disponibles, former des petits groupes d'élèves.
- Il est nécessaire de faire émerger la nécessité de légender les photos de la trace (nom de la classe, « pour », « contre »).

Trace || Sondage « espace ballons » dans l'école des Pins.

« Les élèves de l'école sont-ils/elles pour ou contre un « espace ballons » dans la cour de récréation ? »



Classe de P1
9 pour, 10 contre



Classe de P2
12 pour, 10 contre



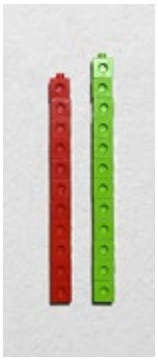
Classe de P3
6 pour, 15 contre



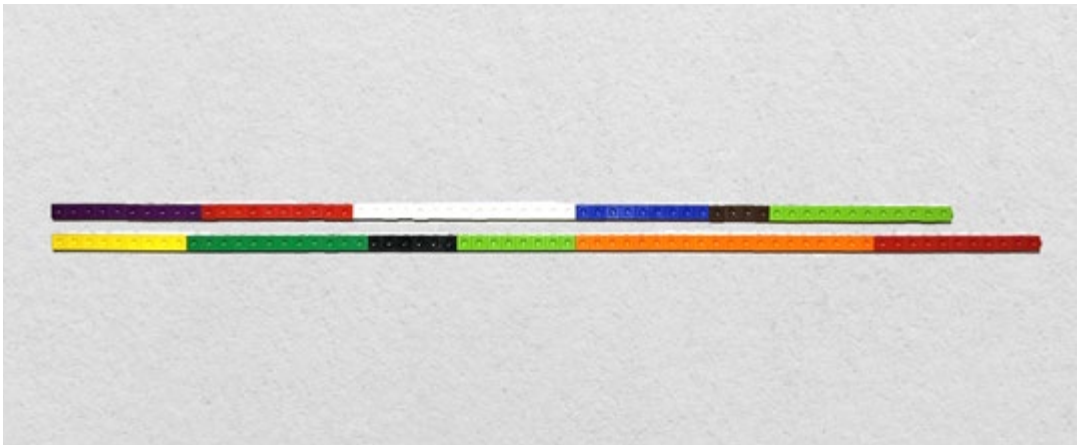
Classe de P4
8 pour, 9 contre



Classe de P5
20 pour, 4 contre



Classe de P6
11 pour, 12 contre



Dans l'école, 66 élèves sont pour l'espace ballons.
Dans l'école, 60 élèves sont contre l'espace ballons.

DANS UN TABLEAU À DOUBLE ENTRÉE

- Former des petits groupes d'élèves.
- Les **inviter à représenter les résultats dans un tableau à double entrée**.

Consigne || « Comment représenter les résultats du sondage dans un tableau à double entrée ? »

- **Recueillir les propositions des groupes et les faire justifier**.
- **Compléter le tableau collectivement** sur base des propositions.

	Classe de P1	Classe de P2	Classe de P3	Classe de P4	Classe de P5	Classe de P6
POUR	9	12	6	8	20	11
CONTRE	10	10	15	9	4	12

- Sur base du tableau complété, demander **comment savoir si, pour toute l'école, il y a plus d'élèves pour ou contre**.
- **Statuer sur la nécessité d'additionner tous les « pour » et tous les « contre »**.

Point d'attention || En fonction de la taille de l'école, il est possible que les sommes dépassent les attendus de P2. Si tel est le cas, il est possible de ne traiter qu'un nombre limité de classes afin de ne pas dépasser 100.

- Demander ensuite aux élèves **comment rendre visibles ces résultats à l'échelle de l'école**.

Différencier || Un temps de réflexion individuelle et/ou un moment d'échange en groupes permet de minimiser les risques différenciateurs d'un tel échange collectif.

- Par discussion, **statuer sur le fait qu'il est nécessaire** :
  - **que les données de chaque classe soient utilisées** ;
  - **de regrouper tous les « pour » ensemble et tous les « contre » ensemble** (sur une même ligne ou rangée selon l'orientation du tableau) ;
  - **que le nombre total d'élèves « pour » et le nombre total d'élèves « contre » apparaissent.**

- **Faire construire la trace** par chaque groupe.
- **Confronter les traces et les analyser par questionnement**.
  - La question du sondage apparait-elle ?
  - Les deux lignes ou rangées « pour » et « contre » apparaissent-elles ?
  - Le nombre total d'élèves « pour » ou « contre » apparait-il ?
  - La réponse à la question apparait-elle ?
- **S'accorder sur une représentation commune.**
- **Répondre à la question de départ** : « Dans l'école, il y a plus/moins d'élèves pour que d'élèves contre. » ou « Dans l'école il y a … élèves pour et … élèves contre ».

Trace ||

Exemple

Sondage « espace ballons » dans l'école des Pins.
« Les élèves de l'école sont-ils/elles pour ou contre un « espace ballons » dans la cour de récréation ? »

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOTAL
POUR	9	12	6	8	20	11	66
CONTRE	10	10	15	9	4	12	60

Dans l'école, 66 élèves sont pour l'espace ballons.
Dans l'école, 60 élèves sont contre l'espace ballons.

- **Faire constater que, quel que soit le support** (cubes emboitables, tableau à double entrée ou diagramme à bandes), **on aboutit au même résultat**.

ACTIVITÉ N° 4
COMPARER DES DONNÉES RELATIVES À L'ENSEMBLE DES CLASSES DE L'ÉCOLE

L'intention de cette activité est de transposer la question de la première activité aux classes de l'école et de faire comparer les données des différentes classes entre elles.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ adapter la question de départ du sondage à l'ensemble des classes de l'école ;
- ❍ faire comptabiliser les classes majoritairement « pour » ou « contre » sur base des différentes traces construites ;
- ❍ faire analyser les différentes propositions et faire constater que, quel que soit le support, le résultat est identique ;
- ❍ consigner le résultat sous forme de phrases dans une trace collective ;
- ❍ faire représenter individuellement le résultat global du sondage avec un support au choix (cubes emboitables, diagramme à bandes, tableau à double entrée) ;
- ❍ faire confronter les propositions semblables ;
- ❍ les faire verbaliser et faire statuer sur les représentations correctes ;
- ❍ élaborer une trace collective regroupant les différents supports utilisés.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.
- **Expliquer** aux élèves **l'intention de l'activité**.

Consigne || « Les classes de notre école sont-elles plutôt pour ou contre un projet « espace ballons » dans la cour de récréation ? »

Expliciter ||
- Il est nécessaire d'expliciter ou de faire expliciter la différence entre la question de l'activité précédente et celle-ci. Lors de l'activité précédente, on a cherché à savoir combien d'élèves de l'école sont pour ou contre le projet. Ici, on cherche à savoir combien de classes de l'école sont pour ou contre le projet.
- Cette différence dans le mode de traitement des données peut engendrer une discussion quant à la manière la plus juste de procéder au sondage à l'échelle de l'école (ex. Est-il préférable de statuer à partir du nombre de classes favorables ou de statuer à partir du nombre d'élèves favorables ?).

- Répartir les élèves en petits groupes et **attribuer à chacun d'eux une des deux traces** (cubes emboitables ou tableau à double entrée).
- Les **inviter à comptabiliser le nombre de classes majoritairement « pour » ou « contre » le projet**.
- **Recueillir les propositions. Les analyser.**
- **Faire constater que, quel que soit le support, on aboutit au même résultat**.

Trace || Consigner le résultat dans une trace collective.

Exemple

> La classe de P5 est majoritairement pour le projet.
> La classe de P4 est majoritairement contre le projet.
> …

- **Tirer une conclusion pour l'ensemble des classes et la consigner dans la trace collective**.

Exemple

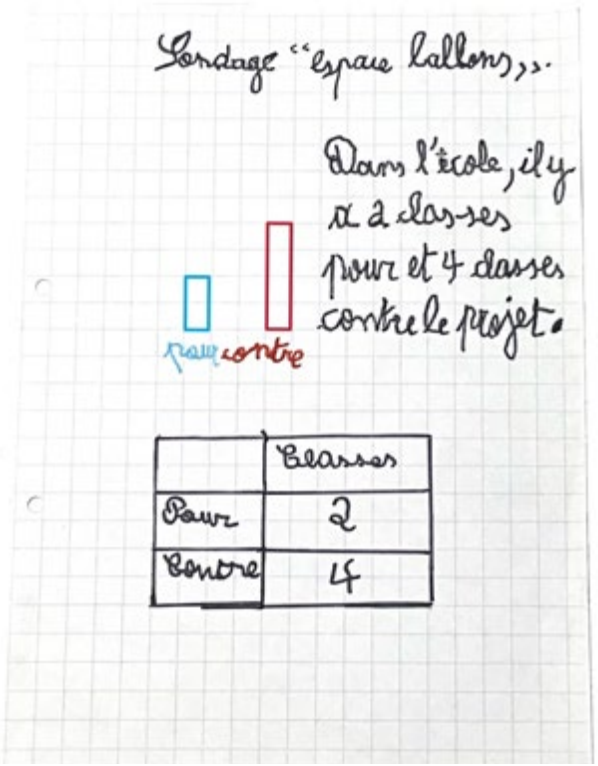
> Il y a 2 classes « pour » et 4 classes « contre » le projet d'un « espace ballons ».

Point d'attention || Il est possible que…
- certaines classes ne puissent pas être départagées (10 pour et 10 contre, par exemple) ;
- le sondage « élèves » et le sondage « classes » donnent des résultats divergents (c'est le cas dans cette séquence où 66 élèves sont pour et 60 élèves sont contre, mais 2 classes sont pour et 4 sont contre). Il est alors utile de mettre en place une discussion en lien avec le processus démocratique.

- Demander à chaque élève de **représenter, avec le support de son choix** (cubes emboitables, diagramme à bandes, tableau à double entrée), **le résultat global du sondage**.
- Inviter les élèves à **confronter les propositions semblables. Insister sur la nécessité d'expliquer et de justifier**.
- **Recueillir** collectivement **les représentations. Les faire verbaliser**.
- **Statuer sur les représentations correctes**.

Trace ||

Exemple



Point d'attention || Cette trace peut être le fruit d'un travail collaboratif.

SCIENCES

Clé de lecture 333
Repères méthodologiques disciplinaires 335
Séquences didactiques 345
- Comprendre que le vivant provient du vivant 345
- Distinguer les états solide et liquide de la matière 355
- Distinguer les états de l'eau 364
- Mieux connaitre les instruments de mesure météorologiques 377
- Manipuler un circuit électrique simple 385

SCIENCES I CLÉ DE LECTURE

ENJEUX	OBJECTIFS	4 VISÉES ARTICULÉES ENTRE ELLES	DES CONTENUS DÉCLINÉS DANS 3 CHAMPS	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
P. 760	**P. 760**	**PP. 761-767**	**P. 768**	**PP. 770-774**	**PP. 760-767 ET 769**
À travers l'application des sciences, permettre aux élèves de comprendre les questions de société actuelles (santé, environnement, climat, technologie…) qui se posent au citoyen.	**Amener les élèves à acquérir des connaissances fondamentales, à développer une pensée scientifique, un raisonnement critique et une maîtrise progressive du langage spécifique aux sciences.**	**Pratiquer des sciences (pp. 761-763)** > Pratiquer la démarche d'investigation scientifique.	**Le vivant** (savoirs, savoir-faire et compétences des thèmes abordés)	> p. 770	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés de manière à :** • favoriser un enseignement spiralaire ; • créer du sens et du lien entre les visées ; • favoriser les manipulations ; • développer l'objectivité et le regard critique ; • encourager la curiosité et l'étonnement ; • développer l'esprit d'équipe ; • encourager la persévérance face à la résolution de problèmes ; • **développer progressivement l'acquisition de savoir-faire liés aux démarches d'investigation scientifique :** - se questionner/émettre des hypothèses ; - investiguer et garder des traces évolutives ; - structurer et valider des résultats - synthétiser ; - communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.
		Apprendre les sciences (p. 764-681) > Apprendre des contenus scientifiques pour mieux comprendre le monde.	**La matière** (savoirs, savoir-faire et compétences des thèmes abordés)	> pp. 771-773	
		Apprendre à propos des sciences (p. 766) > Connaitre les spécificités des sciences (évolution des connaissances scientifiques au cours du temps et caractéristiques de la pensée scientifique).			
		Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences (p. 767) > Apprendre à se positionner face à des enjeux sociétaux et agir en s'appuyant sur des modèles.	**L'énergie** (savoirs, savoir-faire et compétences des thèmes abordés)	> pp. 773-774	

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines à/ le

PARTIE DISCIPLINAIRE

La culture scientifique fait partie intégrante de la société du XXIe siècle et constitue donc un enjeu majeur de la formation. Cette culture scolaire prend appui sur des modèles descriptifs et explicatifs. Ces modèles constituent des clés essentielles au développement de la citoyenneté chez l'élève[1].

Ils permettent de :

- comprendre davantage le monde dans lequel nous vivons ;
- traiter les informations à caractère scientifique véhiculées par les médias ;
- poser des choix de consommation éclairés ;
- se positionner sur des questions politiques, éthiques et/ou sociales ;
- participer à des débats de société (comme ceux liés aux énergies renouvelables ou aux changements climatiques).

Quatre visées de l'enseignement des sciences sont portées par le tronc commun :

- Visée 1 : Pratiquer des sciences
- Visée 2 : Apprendre les sciences
- Visée 3 : Apprendre à propos des sciences
- Visée 4 : Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences

Les balises suivantes rencontrent une ou plusieurs de ces visées.

1. C'EST QUOI « FAIRE DES SCIENCES À L'ÉCOLE » ?

Faire des sciences à l'école, c'est **acquérir des savoirs disciplinaires, mais aussi développer ou s'approprier des pratiques manuelles et cognitives** liées à la discipline et à ses savoirs[2]. Ces deux points rencontrent les visées **1 et 2** du Référentiel. Par « pratiques », on entend, d'une part, l'observation, l'expérimentation ou la modélisation par exemple et, d'autre part, les pratiques langagières propres aux sciences.

CONSTRUIRE DES MODÈLES DESCRIPTIFS ET EXPLICATIFS

Faire des sciences à l'école doit **permettre à l'élève de construire les premiers modèles descriptifs et explicatifs de compréhension du monde, des vivants et des phénomènes naturels**. En lien avec la visée 2 du Référentiel « Apprendre les sciences », les élèves seront amené(e)s à développer des connaissances et des savoir-faire liés à trois champs : « vivants », « matière » et « énergie ».

Ceux-ci sont élaborés à partir de démarches permettant à l'élève d'élaborer un savoir scientifique raisonné[3]. Autrement dit, il ne s'agit pas d'amener l'élève à accumuler et mémoriser des savoirs ou informations sur le monde, mais bien d'en construire les explications, certes basées sur des informations ponctuelles, mais qui ne sont ni une finalité ni un préalable obligatoire. Ainsi, plutôt que d'enseigner de façon magistrale le nom et l'emplacement des os du bras, l'enseignant(e) proposera aux élèves de construire un modèle pour expliquer le fonctionnement de la flexion et l'extension du bras. Sur ce point, le Référentiel insiste bien sur la visée explicative des savoirs. Ces savoirs explicatifs acquièrent dès lors le statut « d'outils » venant étayer l'explication.

1 Trudel, L., Parent C.& Métioui, A. (2009) « Démarche, cheminement et stratégies : une approche en trois phases pour favoriser la compréhension des concepts scientifiques ». *Revue des sciences de l'éducation. Volume 35 (3).* pp. 149-172. http://id.erudit.org/iderudit/039860ar.

2 Grancher, C., Schneeberger, P., & Lhoste, Y. (2015). *Vers la caractérisation de processus d'acculturation scientifique à l'école primaire.* Spiral-E, 55, 139-164.

3 Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe.* Bruxelles : De Boeck Pédagogie et Formation.

Une partie **des explications co-construites avec et par les élèves** doit être en **rupture avec des façons spontanées et communes de penser le monde**. Il s'agit de remettre en question les évidences à propos, notamment, des fonctions de la respiration ; du fonctionnement du système nerveux ; du système Terre-Lune-Soleil ; de la nature du vivant ; etc.

L'enseignement des sciences doit également servir à changer la façon de penser l'environnement, au sens large. Les théories du changement conceptuel, anciennes[4] ou récentes, ont largement montré la possibilité et **la nécessité de travailler les conceptions des élèves** afin de les dépasser. Ainsi, à certaines occasions, il est important de faire produire, à priori, des explications par les élèves sur un phénomène donné. Celles-ci permettent alors à l'enseignant(e) de concevoir la séquence à partir des conceptions premières pour tendre vers des conceptions scientifiquement plus construites. La confrontation des différentes productions ne doit pas viser à ce que les élèves identifient **à priori** laquelle traduit le « vrai » savoir, mais plutôt à **construire un problème (au départ d'un questionnement) qui sera le point de départ d'une démarche d'investigation** plus ou moins dirigée par l'enseignant(e)[5]. Au contraire, la seule superposition d'un savoir « vrai » au savoir antérieur des élèves risque de s'avérer insuffisante et contreproductive dans la construction ultérieure de modèles explicatifs.

À PROPOS DU CHAMP « MATIÈRE »

Dès l'école maternelle, l'élève a été confronté(e) à une approche sensorielle de la matière et a commencé à en percevoir les qualités et propriétés[6,7].

À l'école primaire, la formation scientifique permet d'élaborer un **premier modèle de la matière**, de **ses propriétés** et de **ses transformations**. Celui-ci sera essentiel pour le développement des concepts liés aux disciplines scientifiques du secondaire. En primaire, l'exploration de la matière se poursuit principalement par l'intermédiaire de deux matières : **l'eau** et **l'air**, accessibles à la manipulation et présentes dans le quotidien des élèves. Cependant, d'autres matières peuvent être utilisées, notamment à la suite d'activités manuelles ou artistiques. Elles permettent de mettre en évidence des comportements similaires (par exemple, la fusion d'un corps lorsque la température augmente) et des différences (par exemple, des températures de fusion ou d'ébullition ou encore la non-réversibilité et l'obtention d'un objet solide lors de la cuisson d'une pâte, indiquant qu'il ne s'agit pas d'un changement d'état). **Les caractéristiques de la matière et ses changements** (physiques ou chimiques) sont au cœur des apprentissages. Par le biais des cycles anthropiques — c'est-à-dire considérés comme des conséquences de la présence ou de l'action de l'humain — et naturels de l'eau, ces apprentissages sont l'occasion d'aborder **l'éducation au développement durable**, centrée sur la réflexion autour de la préservation des ressources au-delà des « bonnes pratiques » quotidiennes.

À l'école primaire, **la matérialité de l'air**, même si elle a été approchée en maternelle, est à construire avec les élèves. Le primat de la perception — c'est-à-dire le fait d'attribuer le statut de matière uniquement à ce qui est perçu — peut être encore présent à ce niveau[8]. Pourtant, la prise en compte de la matérialité de l'air, de sa conservation et parfois de sa transformation est essentielle pour les apprentissages liés à **la ventilation pulmonaire** (en P6), **au besoin de constituants de l'air chez les plantes** (en P3) ou à **la combustion** (en P6). La matérialité d'autres matières, comme l'eau, semble évidente pour l'état solide ou liquide, mais pose des difficultés en ce qui concerne l'état gazeux : ainsi, des élèves de fin de primaire considèrent parfois que l'eau qui s'évapore donne de l'air[8]. Cet obstacle rend plus difficiles d'autres apprentissages comme ceux liés au cycle naturel de l'eau.

4 Posner, G. J., Striker, K. A., Hewson, P. W. et Gertzog, W. A. (1982). *Toward a theory of conceptual change.* Science education, 66(2), pp. 211-227.

5 Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT*. Presses Universitaires de Bordeaux.

6 Référentiel des compétences initiales. pp. 63-74.

7 Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner en… maternelle : la découverte du monde, un véritable accompagnement pédagogique.* Hachette éducation. p. 48

8 Plé, E. (1997). *Transformation de la matière à l'école élémentaire : des dispositifs flexibles pour franchir les obstacles.* Aster. 24. pp. 203-229.

Les phénomènes météorologiques constituent des portes d'entrée pour susciter le questionnement chez l'élève. La relative facilité et rapidité des expériences liées à l'eau est une formidable opportunité pour leur laisser le temps d'acquérir et d'exercer les savoir-faire liés aux démarches d'investigation scientifique. Ils/elles sont d'abord face à des objets tangibles (solide-liquide) grâce auxquels **la construction de la démarche peut s'aider d'une observation et d'une manipulation quasi simultanées.** Progressivement, avec l'introduction du gaz, la pensée va devoir se détacher de la vision directe de l'objet, mais elle pourra s'appuyer sur des pratiques d'investigation et des connaissances bien ancrées.

En P2, il est important que les élèves prennent conscience que **la matière gazeuse**, même si elle est invisible, existe et qu'on peut la mettre en évidence grâce à ses propriétés : volume occupé, masse, effet sur des objets (girouette, manche à air…), changement d'état lors de son refroidissement (facilement accessible pour l'eau, mais à beaucoup plus basse température pour les différents composants de l'air). Il convient d'insister aussi sur le fait que la vapeur d'eau (l'eau à l'état gazeux) est bien invisible. Ce qui sort de la bouilloire (« la fumée »), le brouillard, les nuages, sont constitués de fines gouttelettes d'eau liquide (parfois à l'état solide).

Une autre confusion fréquente concerne l'évaporation de l'eau et son ébullition qui sont toutes les deux de la vaporisation (nom général). L'élève doit pouvoir identifier les deux phénomènes et les différencier : l'eau qui s'évapore d'un verre laissé sur la table sans qu'aucune manifestation de ce processus ne soit visible (mise à part la diminution du volume) et l'eau qui bout à la température d'ébullition d'environ 100 °C. La différenciation de ces phénomènes par le biais de l'agitation moléculaire se fait en S1, mais il est important que les élèves puissent caractériser ceux-ci dès la P4.

En P3, dans le cadre des **mélanges (association de plusieurs matières)**, les élèves seront à nouveau confronté(e)s à cette **apparente disparition ou absence de la matière**. Il s'agit d'une première approche de la modélisation de la matière.

Il est également important d'insister sur **la réversibilité des changements d'état** (le fait qu'on retrouve chaque fois la même matière gardant les mêmes propriétés). Cet élément aidera les élèves à **différencier les changements d'état et les réactions chimiques** (la combustion en P6). Il convient alors de montrer, grâce à des tests d'identification, l'apparition de nouvelles substances (test à l'eau de chaux pour le CO_2 ou condensation sur une paroi froide pour l'eau par exemple).

À PROPOS DU CHAMP « ÉNERGIE »

Le champ lié à **l'« énergie »** est probablement le plus difficile à travailler. Pourtant, il comporte de **nombreuses occasions de pratiquer les sciences et d'en construire une représentation pertinente** (visées 1 et 3). Les concepts associés à ce domaine entretiennent des relations entre eux qu'il n'est pas toujours facile d'éclaircir avec les élèves. Il est néanmoins nécessaire d'installer des distinctions conceptuelles « correctes » le plus tôt possible, car elles serviront d'appui pour l'enseignement secondaire, en particulier pour déconstruire certains « dogmes » solidement installés chez les élèves (confusion entre poids et masse ou entre force et énergie par exemple).

Il faut dès lors fixer certaines priorités relatives à ce niveau de la scolarité. Une approche qualitative de la notion de force (P1 et P4), de la distinction entre chaleur et température (P2), de la notion d'énergie, sont autant d'occasions de travailler ce domaine.

Dans tous les cas, les élèves doivent avoir **des possibilités d'anticiper des situations et/ou d'expliquer les effets produits par une action**. **Les pratiques langagières** sont des appuis importants pour permettre (et dans un second temps, mesurer) l'évolution des conceptions des élèves dans un domaine : texte et dessin explicatifs à priori, débats lors de la phase d'émission d'hypothèses, écrits de travail, symbolisation scientifique, etc.

À PROPOS DU CHAMP « VIVANTS »

À l'école maternelle, l'élève a eu l'occasion d'explorer son environnement proche. Il/elle a pu rencontrer des plantes et des animaux dans le cadre d'activités de familiarisation pratiques et d'activités structurées.

L'enjeu d'un enseignement des sciences autour du vivant en primaire est de construire une conception scientifique du vivant en contexte scolaire[9] et ainsi, de faire **élaborer chez les élèves un autre rapport au vivant, à distance d'un rapport familier et affectif**. C'est ce « nouveau » rapport au monde qui fera entrer l'élève dans la culture scientifique (visée 3)[10].

De fait, le concept de « vivants » est moins simple à appréhender qu'il n'y parait. Il n'existe, à ce jour, aucune définition unique et consensuelle du vivant dans la communauté scientifique[11]. Il est nécessaire d'amener progressivement les élèves à **identifier les caractéristiques communes du vivant** comme étant celles liées aux capacités à **se reproduire, se nourrir**, de **réagir à des stimuli** provenant de l'environnement et mourir. Au-delà de cette identification de caractéristiques, il s'agit aussi de faire **prendre conscience de la diversité, autrement dit, de prendre conscience des manifestations diverses de ces propriétés**[12]. Par exemple, même si les plantes et les animaux utilisent de l'énergie, ils ne le font pas de la même manière. Ceci aidera les élèves à **distinguer le vivant et le non-vivant**[13]. Des activités autour de l'humain permettent aussi de se comparer aux autres êtres vivants et d'assimiler l'humain à un animal comme les autres.

En primaire, au départ d'élevages et de plantations/semis, les élèves seront amené(e)s à s'interroger sur :

- **la croissance :** en effectuant des mesures au cours du temps sur les animaux et les plantes ;
- **la reproduction :** en suivant le cycle de vie d'un animal ou d'une plante ;
- **la réponse à un stimulus :** en expérimentant les réactions de plantes ou animaux à certaines conditions du milieu (exemple : la lumière) ;
- **l'utilisation de l'énergie :** en s'intéressant à l'alimentation des animaux ou aux besoins des plantes ;
- …

La multiplicité des moments durant lesquels l'élève peut approcher (physiquement et cognitivement) les êtres vivants, les nommer et les caractériser lui permet non seulement de **prendre conscience de la diversité des êtres vivants**, mais aussi de **percevoir les points communs entre les êtres vivants**. Ces éléments pourront être retravaillés en classe dans le cadre de la construction de la classification scientifique du vivant en P6[14]. Les apprentissages liés aux **fonctions du vivant** seront aussi progressivement développés (par exemple, la nutrition ou la respiration), **en lien avec des problèmes de fonctionnement** (ex. Comment les organes sont-ils approvisionnés en matière à partir de ce que l'on mange ? Comment les êtres vivants obtiennent-ils de l'énergie ?). Ces fonctions gagnent parfois à être approchées de manière intégrée. Par exemple, la respiration/ventilation n'a de sens qu'une fois intégrée à la fonction plus large de nutrition, donc en rapport étroit avec les systèmes digestif et circulatoire.

L'ensemble de ces apprentissages constitue les premiers **fondements de la biologie, l'étude du vivant**. Expliciter cet objectif aux élèves pour rendre visibles ces apprentissages semble fondamental dès l'école primaire (visée 3 - apprendre à propos des sciences).

9 Grancher, C., Lhoste, Y., & Schneeberger, P. (2015). *Construire une conception scientifique du vivant avec des élèves de 5-7 ans. Approche didactique pour mieux comprendre les processus d'apprentissage et les enjeux développementaux.* In SHS Web of Conferences (Vol. 21, p. 03004).

10 Orange, C. & Plé, É. (2010). *Les sciences de 2 à 10 ans.* Aster, 31. http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8557

11 Kostyrka, G. (2014). *Précis de philosophie de la biologie.* Vuibert.

12 Grancher, C., Lhoste, Y., & Schneeberger, P. (2015). *Construire une conception scientifique du vivant avec des élèves de 5-7 ans. Approche didactique pour mieux comprendre les processus d'apprentissage et les enjeux développementaux.* In SHS Web of Conferences (Vol. 21, p. 03004).

13 Charles, F. (2015). *Les rencontres des enfants avec le vivant à l'école maternelle.* In SHS Web of Conferences (Vol. 21, p. 03003). EDP Sciences.

14 Dell'Angelo-Sauvage, M. (2007). *Les formes scolaires de rencontres du vivant.* Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg.

Cependant, la construction du concept du vivant par les élèves du primaire n'est pas sans obstacles. Le premier d'entre eux peut être constitué par des représentations du vivant inadéquates, telles que l'anthropomorphisme (l'attitude qui consiste à attribuer la vie à ce qui ressemble à l'humain), l'animisme (l'attitude qui consiste à attribuer des intentions et des états d'âme aux objets non vivants), le finalisme (l'attitude qui attribue la vie aux « objets » qui ont une utilité pour l'humain) ou le phénoménisme (l'attitude qui établit un lien de causalité entre deux objets contigus dans le temps ou dans l'espace), représentations qui sont encore fréquemment rencontrées à la fin de l'école primaire[15]. La place des éléments naturels est aussi un second obstacle très fréquent. Ainsi, la lune, le soleil, la mer, les volcans sont souvent considérés comme vivants. Étant donné que **ces conceptions constituent des obstacles à la construction d'une conception scientifique du vivant, l'enseignant(e) doit en être conscient(e) et dans la mesure du possible, en prendre connaissance**.

En fin du primaire, les élèves de 11-12 ans devront appréhender les animaux, les plantes comme des êtres vivants, contrairement aux objets fabriqués.

APPROCHES POUR UN SAVOIR RAISONNÉ

Pour **construire un savoir raisonné et scientifique**, il est important de ne pas se contenter d'enseigner les résultats de la science — les savoirs présentés comme « vrais » — comme objets à mémoriser, mais bien de permettre à l'élève de construire ces savoirs. Pour y parvenir, de nombreux auteur(rice)s[16,17] suggèrent de mettre l'élève dans des situations lui permettant de **construire des problèmes scientifiques** qui sous-tendent ces savoirs. En opposition à l'approche magistrale, **l'apprentissage par problématisation** implique de construire activement le problème qui devra être investigué par la suite, avec les élèves, sous la conduite de l'enseignant(e) informé(e) par les savoirs. En effet, la problématique qui doit occuper les élèves ne va pas de soi et exige un travail en classe : quelles sont les données admises et celles qui sont à éclaircir ? Sur quoi porte la controverse ? Quels sont les implicites qui dirigent la problématisation ?

Contrairement à une image parfois naïve de la science, les savoirs scientifiques sont issus de problèmes que les chercheur(se)s construisent puis explorent[18]. Cette problématisation, comme elle est suggérée ici, est non seulement épistémologiquement pertinente, mais possède aussi l'avantage de conduire l'élève vers un savoir raisonné[19].

À ce titre, **le débat argumenté** tient une place centrale dans la construction du problème scientifique (visées 1 et 3). Il permet, outre le fait de **confronter les conceptions préalables des élèves**, de **dégager les points de désaccord** qui fondent la nécessité d'une investigation. Bien entendu, le débat est encadré par l'enseignant(e) qui a la possibilité de l'orienter vers les « nécessités » scientifiques à travailler[20,21].

LES DÉMARCHES D'INVESTIGATION : QUELQUES BALISES

L'enseignant(e) est également invité(e) à mettre en place des démarches de recherche propres à l'enseignement des sciences : **les démarches d'investigation**. Celles-ci relèvent d'**une logique de l'enquête**. Elles sont au cœur de la visée 1 du Référentiel : « Pratiquer des sciences ». Au cours de cette démarche, les élèves se questionnent, délimitent le problème ou la question, proposent des pistes de résolutions, les mettent en œuvre pour aboutir à la construction de savoirs qu'ils/elles confrontent avec le savoir établi par les scientifiques. Cela ne signifie pas que l'enseignant(e) ne doit pas orienter cette recherche. En revanche, la question qui oriente l'investigation n'est pas systématiquement établie à priori ; elle peut être construite après une phase de problématisation.

15 Rolland, A., & Marzin-Janvier, P. (1996). *Étude des critères du concept de vie chez des élèves de sixième.* Didaskalia (Paris), (9), pp. 57-82.

16 Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe.* De Boeck Pédagogie et Formation.

17 Schneeberger, P., Orange, C., Orange Ravachol, D. et Lhoste, Y. (2021). *Précis de didactique des SVT.* Presses universitaires de Bordeaux.

18 Fabre, M. (2016). *Le sens du problème.* Problématiser à l'école ? Bruxelles : De Boeck.

19 Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe.* Bruxelles : De Boeck Pédagogie et Formation.

20 Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe.* De Boeck Pédagogie et Formation

21 Cariou, J. Y. (2002). *La formation de l'esprit scientifique-trois axes théoriques, un outil pratique.* Bulletin APBG, 2, pp. 279-320.

Les élèves de maternelle ont déjà été initié(e)s aux démarches de recherche. En primaire, celles-ci occupent une place encore plus importante dans l'apprentissage et permet de développer des pratiques de scientifiques (visée 3). Au sein de cette démarche de recherche, les élèves adoptent ainsi progressivement une posture de chercheur(se)s, développent des savoir-faire et des attitudes propres aux sciences et construisent des savoirs (visées 1, 2 et 3).

Cette démarche de recherche comprend trois grandes étapes reprises dans le Référentiel :

- **se questionner ;**
- **investiguer des pistes de recherches ;**
- **structurer les résultats, les valider, les synthétiser et les communiquer.**

Toutes les étapes de la démarche peuvent s'accompagner de l'élaboration de **traces**. De cette manière, **des retours vers les étapes antérieures peuvent être effectués** lorsque le questionnement des élèves le nécessite. Plus particulièrement en P1-P2, l'utilisation des traces (dessins ou textes très courts) reste toujours tournée vers l'avancée dans les savoirs.

Les élèves, au départ d'un problème ou d'une question scientifique, conçoivent une explication possible du phénomène, **un premier modèle explicatif**. Ensuite, ils/elles le confrontent à **des données empiriques** qu'ils/elles doivent recueillir de façon rigoureuse, en vue d'**une validation**. Ce modèle explicatif va subir **des modifications successives**, jusqu'à ce qu'il ne rencontre plus d'invalidation par des données, au moins temporairement. Dans cette démarche, le chemin pour arriver aux « résultats » (la problématisation) est tout aussi important que les « résultats » eux-mêmes[22].

Dans la mesure du possible et malgré un cadre imposé par l'enseignant(e), cette démarche doit permettre **une réelle investigation de la part des élèves** et laisser la place aux pistes et solutions diverses qu'ils/elles envisagent[23]. Étant donné les contraintes qui sont celles de la classe, l'enseignant(e) ne pourra pas, pour chaque contenu du programme, avoir recours à cette démarche. Il/elle devra **choisir les problèmes et les savoirs pour lesquels cette investigation aura davantage de sens**.

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?

En P1-P2, il s'agit de permettre aux élèves d'**entrer dans la culture scolaire**. Plus particulièrement, en rapport avec l'enseignement des sciences, il s'agit pour les élèves d'**entrer dans des problèmes explicatifs**[24] (n'excluant pas des descriptions). En conséquence, les élèves doivent pouvoir **s'engager dans une démarche rationnelle** et donc **qui mobilise leurs conceptions** afin qu'elles soient mises au travail.

La logique spiralaire du Référentiel permettant de retrouver les domaines scientifiques plus tard dans le tronc commun, l'attention sera donc particulièrement tournée vers **la posture attendue** des élèves : **démarche rationnelle ; posture d'identification des savoirs** visés dans les tâches ; **appui sur les traces ; expression et discussion des conceptions** sur des problèmes de nature explicatives.

22 Rey, B. & Amory, B. (2019). Introduction. Dans Amory, B., Boilevin, J-M., Orange, C., Orange-Ravachol, D. & Rey, B. (dir). *Des problématiques pour les classes de sciences. Où est le problème.* pp. 9-14.

23 Orange, C. (2017). *Les régimes de vérité dans les manuels français de SVT.* Carrefours de l'éducation, 44, 14-30. https://doi.org/10.3917/cdle.044.0014

24 Entrer dans un problème explicatif ne sous-entend pas systématiquement que les élèves identifient eux-mêmes ce problème (attendu n'apparaissant qu'en P4). Ce problème explicatif peut donc être construit et amené par l'enseignant(e).

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

Bien entendu, l'acquisition de la langue de scolarisation est importante dans la scolarité d'un élève. Cependant, elle **ne** doit **pas** constituer un préalable strict qui va retarder l'entrée des élèves dans les apprentissages scientifiques. Au contraire, **la rencontre avec les questions scientifiques donne la possibilité aux élèves d'acquérir cette langue en s'appuyant sur un réel partage avec les autres élèves**.

De plus, l'acquisition de la langue de scolarisation recouvre également une dimension disciplinaire importante. Il importe donc de **confronter les élèves aux façons de s'exprimer et de communiquer dans la classe de sciences** : textes explicatifs, modélisations, symbolisations, accompagnés par des discussions critiques sur ces éléments pouvant donner lieu à un travail de réécriture. Ces façons de s'exprimer entretiennent un rapport étroit avec les attendus scolaires que tou(te)s les élèves n'identifient pas d'emblée : comprendre que les tâches auxquelles ils/elles sont soumis(es) visent l'acquisition d'un savoir scientifique scolaire, et pas nécessairement de simples connaissances qui peuvent être utiles dans la vie quotidienne.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Le travail de construction d'un problème (impliquant le questionnement d'ordre scientifique par exemple) est l'occasion de **parler explicitement de la démarche dans laquelle les élèves s'engagent**. Pendant ou au terme de l'investigation, les phases de structuration des connaissances sont d'autres occasions de revenir sur la démarche et de mettre en évidence la demande scolaire de traiter les problèmes scientifiques par des savoirs scolaires et/ou d'entrer dans les tâches avec un regard en rupture avec les modes de pensée de la vie courante. Cette rupture doit donc, bien entendu, être accompagnée par l'enseignant(e).

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

L'écriture et la réécriture sont des moyens de travailler activement les conceptions initiales des élèves. Il convient de valoriser la présence de **traces intermédiaires tournées vers la construction d'un problème scientifique et de la démarche d'investigation** engagée par les élèves. Ces traces doivent pouvoir être réinvesties à d'autres moments de l'année.

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

En sciences, le travail des autonomies peut s'effectuer par l'accès aux **langages et aux codes scientifiques, via une démarche de problématisation qui laisse la liberté aux élèves d'exprimer leurs conceptions**.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S LES ÉLÈVES

La construction des problèmes scientifiques dans une visée explicative, en lien avec des champs et des thèmes variés, est la contribution des sciences à un climat de classe globalement **engageant**. Cet engagement nécessite **une part de liberté donnée aux élèves dans la construction des problèmes scientifiques.** Toutefois, cette part de liberté doit être cadrée par l'enseignant(e) via les démarches mises en œuvre.

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Les finalités de l'enseignement des sciences étant, en grande partie, liées au changement de regard souhaité chez les élèves (changement conceptuel ; rupture avec la pensée commune ; problématisation des questions liées aux autres sphères…), **la différenciation doit prendre appui sur les conceptions initiales identifiées chez les élèves** (ce qui se recoupe avec les nécessités liées à la mise en œuvre de la démarche d'investigation telle que décrite dans le référentiel). Cela demande donc de donner la possibilité à chaque élève d'exprimer sa conception via un texte écrit, éventuellement complété par un dessin (le dessin seul est souvent trop sujet à des inférences divergentes).

Dans cette optique, **la différenciation doit être pensée à priori**, centrée sur les conceptions identifiées devant être dépassées.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'enseignement des sciences. Il convient cependant de **ne pas la limiter à l'identification préalable de prérequis sous la forme de descriptions** (ex. l'identification des os du squelette).

En d'autres termes, **l'évaluation doit permettre aux élèves, à certains moments, de dépasser la restitution pour développer des conceptions et/ou explications pertinentes**.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de sciences se trouvent en pages 775 à 781.

Les sciences sont l'occasion de développer les visées transversales :

- Se connaitre et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.

La démarche de construction d'un problème, son investigation et en particulier, la modélisation, sont des axes de créativité scientifique largement documentés par l'histoire des sciences et pourtant trop souvent laissés dans l'implicite.

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

L'enseignant(e) veillera à la diversité des champs scientifiques abordés. Si l'entrée « vivants » est particulièrement mobilisatrice, les champs « matière » et « énergie » ne doivent pas être négligés.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel de sciences se trouvent en en pages 782 à 784.

La **FMTTN** est le lien évident qui peut être entretenu avec les sciences. Cependant, il convient de ne pas limiter la **FMTTN** à une application des sciences ni à une contextualisation utilitariste des sciences. Il s'agit bien de deux disciplines différentes qui possèdent leurs propres modes de pensée, leur propre histoire et leur épistémologie. Ce sont donc davantage des complémentarités qui sont à rechercher, tout en permettant aux élèves de conscientiser des moments distincts qui animent la classe.

La visée 4 du Référentiel (orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences) offre par ailleurs de larges possibilités de croiser les sciences avec l'éducation à la philosophie et la citoyenneté, notamment sur les questions socialement vives touchant à l'écologie ou la bioéthique. Les sciences et l'éducation à la philosophie et citoyenneté n'ont pas pour vocation de dire ce qu'« il faut faire » ou ce qui est « bien ». Ces disciplines ne disent pas ce qu'il faut manger, combien d'heures dormir, les bonnes pratiques du développement durable, etc. Elles offrent plutôt l'accès à une partie des données qui peuvent être mobilisées pour construire et répondre à un problème complexe, ouvert et pluridisciplinaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CARIOU, J. Y. (2002). La formation de l'esprit scientifique-trois axes théoriques, un outil pratique. *Bulletin APBG*, 2, pp. 279-320.

CHARLES, F. (2015). *Les rencontres des enfants avec le vivant à l'école maternelle*. In SHS Web of Conferences (Vol. 21, p. 03003). EDP Sciences.

DELL'ANGELO-SAUVAGE, M. (2007). Les formes scolaires de rencontres du vivant. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation,* Strasbourg.

FABRE, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Bruxelles : De Boeck.

Trudel, L., Parent C.& Métioui, A. (2009) « Démarche, cheminement et stratégies : une approche en trois phases pour favoriser la compréhension des concepts scientifiques ». *Revue des sciences de l'éducation. Volume 35* (3). pp. 149-172. http://id.erudit.org/iderudit/039860ar.

GRANCHER, C., SCHNEEBERGER, P., & LHOSTE, Y. (2015). *Vers la caractérisation de processus d'acculturation scientifique à l'école primaire.* Spiral-E, 55, pp. 139-164.

GRANCHER, C., LHOSTE, Y., & SCHNEEBERGER, P. (2015). *Construire une conception scientifique du vivant avec des élèves de 5-7 ans. Approche didactique pour mieux comprendre les processus d'apprentissage et les enjeux développementaux.* In SHS Web of Conferences (Vol. 21, p. 03004).

KOSTYRKA, G. (2014). *Précis de philosophie de la biologie.* Vuibert.

LHOSTE, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT.* Presses Universitaires de Bordeaux.

METTOUDI, C. (2011). *Comment enseigner en… maternelle : la découverte du monde, un véritable accompagnement pédagogique.* Hachette éducation. p.48

PLÉ, E. (1997). *Transformation de la matière à l'école élémentaire : des dispositifs flexibles pour franchir les obstacles.* Aster. 24. pp. 203-229.

POSNER, G. J., STRIKER, K. A., HEWSON, P. W. & GERTZOG, W. A. (1982). Toward a theory of conceptual change. Science education, 66(2), pp. 211-227.

REY, B. & AMORY, B. (2019). Introduction. Dans Amory, B., Boilevin, J-M., Orange, C., Orange-Ravachol, D. & Rey, B. (dir). *Des problématiques pour les classes de sciences. Où est le problème.* pp. 9-14.

ROLLAND, A., & MARZIN-JANVIER, P. (1996). *Étude des critères du concept de vie chez des élèves de sixième.* Didaskalia (Paris), (9), pp. 57-82.

SCHNEEBERGER, P., ORANGE, C., ORANGE RAVACHOL, D. & Lhoste, Y. (2021). *Précis de didactique des SVT.* Presses universitaires de Bordeaux.

ORANGE, C. & PLÉ, É. (2010). Les sciences de 2 à 10 ans. Aster, 31. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA031.pdf

ORANGE, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck Pédagogie et Formation.

ORANGE, C. (2017). Les régimes de vérité dans les manuels français de SVT. *Carrefours de l'éducation,* 44, 14-30. https://doi.org/10.3917/cdle.044.0014

Comprendre que le vivant provient du vivant

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Savoir-faire (liés aux démarches d'investigation scientifique)	
	Investiguer et garder des traces évolutives	
DIS23	• Se questionner, s'approprier un questionnement.	• Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en questions d'ordre scientifique.
DIS33	• Consulter des documents et/ou des personnes.	• Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis…).
	Contenus I Savoirs	**Attendus**
SC35	• Étapes de la vie des animaux. - Fécondation. - Naissance. - Croissance avec ou sans métamorphose. - Mort.	• Décrire les différentes étapes de la vie d'animaux : fécondation, naissance, croissance avec ou sans métamorphose et mort.
SC36	• Reproduction sexuée des animaux. - Mâle. - Femelle.	• Énoncer la nécessité d'un mâle et d'une femelle pour la reproduction.
SC37	• Lieux de développement du petit (stade juvénile) - Ovipare - Vivipare	• Distinguer des animaux vivipares des animaux ovipares.
SC38	• Vocabulaire.	• Utiliser les termes : ovipare, vivipare, mâle, femelle, naissance, croissance, mort.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
SC39	• Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique : les animaux à différentes étapes de leur vie.	• Recueillir et décrire des observations à propos des étapes de la vie des animaux, en fonction de critères préalablement définis.
SC40	• Réaliser une trace des étapes de la vie d'un animal, en utilisant le support le plus adéquat : les étapes de la vie des animaux.	• Ordonner des représentations des étapes de la vie d'un animal.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
SC42	• Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base d'une démarche d'investigation scientifique : la reproduction et les étapes de la vie d'un animal.	• Décrire et expliquer le mode de reproduction et les étapes de la vie d'un animal.

SC43	• Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base d'une démarche d'investigation scientifique : la reproduction et les étapes de la vie d'un animal.	• Expliquer à l'aide d'exemples que le vivant provient du vivant.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.335-342).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence, abordant de nombreux savoirs, s'envisage sur une année scolaire. Deux moyens d'investigation permettent de rencontrer les attendus cités : la recherche documentaire et l'observation. Ces deux moyens sont complémentaires, sans priorisation. De plus, lors de l'observation d'un élevage, il est nécessaire de déterminer des critères pour conscientiser les élèves sur les enjeux de cette observation.

ACTIVITÉ N° 1
S'INTERROGER SUR LA NAISSANCE ET SÉLECTIONNER DES MOYENS D'INVESTIGATION

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- ❍ **à propos de la démarche scientifique : se poser une question, faire des suppositions, choisir des moyens d'investigation ;**
- ❍ **du point de vue des concepts scientifiques : la naissance en tant qu'étape de vie d'un animal.**

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ questionner les élèves sur ce qu'ils/elles connaissent à propos de la naissance d'un animal ;
- ❍ faire rechercher et valider des moyens d'investigation ;
- ❍ sélectionner les moyens validés par le groupe : la recherche documentaire et l'observation ;
- ❍ consigner les différentes étapes de la démarche dans une trace collective évolutive.

Point d'attention || Cette séquence s'ouvre sur un questionnement autour de la naissance et peut débuter de différentes manières : le questionnement spontané d'un(e) élève, la lecture d'un album dans lequel un être vivant nait, une visite à la ferme, la naissance d'un frère ou d'une sœur…

- **Inviter les élèves à réfléchir à la question** : « D'où vient cet animal ? ».
- **Recueillir les propositions spontanées**. Laisser les élèves y réagir.

Point d'attention || Les élèves exprimeront probablement leurs idées à propos de l'origine d'animaux rencontrés dans leur vie quotidienne. Ils/Elles pourraient également faire des liens avec ce qu'ils/elles connaissent de la naissance chez l'être humain.

- **Aborder la problématique au travers de questions** telles que « Comment naissent les vivants ? ».

Trace || Consigner cette étape dans une trace évolutive.

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
• D'où vient cet animal ? Comment le petit est-il arrivé près de sa maman ? • Comment les êtres vivants apparaissent-ils ? Comment naissent-ils ?	Se questionner		

- En petits groupes, inviter les élèves **à répondre à ces questions sur base de ce qu'ils/elles connaissent et de ce qu'ils/elles pensent.**

Point d'attention || Il s'agit ici de demander aux élèves de formuler des suppositions sur base de leurs représentations initiales.

- **Recueillir les idées** des élèves et les laisser y réagir.

Trace || Consigner cette étape dans une trace évolutive.

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
« Ils viennent de la jungle, des bois... » « Les chiens et les chats viennent parfois de la SPA. » « Ils sont apparus avant les humains car c'était eux les animaux. » « Ce sont les bébés des mamans. » « Ils naissent avec leur maman. » « Pour naitre, ils doivent aller chez le docteur. » « Certains naissent dans des œufs, les autres naissent comme les bébés humains. »	Émettre des suppositions.		

- Demander aux élèves **comment** on pourrait **vérifier les suppositions émises**.

Point d'attention || Il s'agit de faire problématiser les élèves sur la démarche d'investigation en elle-même. L'objectif de ce moment est de rendre visible ce questionnement sur les moyens d'investigation dans le cadre d'une démarche scientifique. Dans le cas présent, ceux-ci sont : l'observation, la recherche documentaire ou le recours à un(e) expert(e).

- **Faire confronter les propositions émises** par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier les propositions émises.

Trace || Consigner cette étape dans une trace évolutive.

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
Recherche de moyens d'investigation pour répondre au problème initial. Exemples : Aller observer régulièrement des animaux dans la forêt. Passage par les trois filtres : clarté => ✓ pertinence => ✗ faisabilité => ✗ Élever des escargots en classe. clarté => ✓ pertinence => ✓ faisabilité => ✓	Investiguer : rechercher des moyens d'investigation		

- **Recueillir les propositions**. Laisser les élèves y réagir.
- Collectivement, **analyser chacune des propositions sur base de trois questionnements** (filtres) amenés par l'enseignant(e). Ces trois filtres successifs sont respectivement la clarté, la pertinence et la faisabilité.

Consigne ‖
- « Est-ce que tout le monde comprend le moyen proposé ? Le comprenons-nous tou(te)s de de la même manière ? » (filtre clarté)
- « La proposition permettra-t-elle de répondre à notre questionnement ? » (filtre pertinence)
- « Avons-nous la possibilité de réaliser ce qui a été proposé ? » (filtre faisabilité)

- **Retenir l'observation et la recherche documentaire comme moyens.**

Trace ‖ Consigner cette étape dans une trace évolutive.

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
- l'observation d'un élevage (coccinelles, ténébrions, papillons, escargots...) ; - la recherche documentaire	choisir deux moyens d'investigation		

Point d'attention ‖ La suite de la séquence développe principalement la recherche documentaire comme moyen d'investigation. L'observation via l'élevage[1] permet quant à elle de confirmer certains éléments mis en évidence par la recherche documentaire dans une réalité proche des élèves. Il s'agit alors de faire observer les animaux à intervalles réguliers et d'en conserver des traces afin de confirmer les recherches. Cependant, une observation directe est parfois difficilement réalisable (filtre faisabilité). C'est le cas pour une durée de gestation trop longue, un animal ne faisant pas partie de l'environnement scolaire… La recherche documentaire est un autre moyen de répondre au questionnement via des observations indirectes (ex. photos d'animaux à différentes périodes de leur vie).
Il est également possible d'associer l'être humain aux observations indirectes (tout en rappelant que, d'un point de vue scientifique, nous sommes des animaux).

ACTIVITÉ N° 2
S'INTERROGER SUR LA NAISSANCE ET SÉLECTIONNER DES MOYENS D'INVESTIGATION

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :
- ❍ **à propos de la démarche scientifique : investiguer par la recherche documentaire – en dégager des résultats ;**
- ❍ **du point de vue des concepts scientifiques : mettre en évidence les étapes communes de naissance, croissance et mort.**

Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire ordonner les images des étapes de vie dans l'ordre à partir d'animaux différents (vivipares et ovipares – avec métamorphose et sans métamorphose) ;
- ❍ faire observer les récurrences et en dégager les étapes de vie communes ;
- ❍ statuer sur l'ordre des trois étapes de vie ;
- ❍ consigner les étapes de la démarche sur la trace collective évolutive.

1 Asbl Hypothèse, (2018), *Les cycles de vie*, Sciences en cadence n°6.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective évolutive.
- **Amener un questionnement sur les étapes de la vie**.

Consigne || « Maintenant que ce petit est né, que va-t-il se passer ? Comment va-t-il évoluer ? ».

Point d'attention || La notion de cycle est envisageable pour l'espèce uniquement et non pour un individu en particulier : la vie de l'individu n'est pas un éternel recommencement mais est caractérisée par un début et une fin. La mort, trop souvent cachée, est souvent présentée comme un accident de parcours alors qu'elle est le terme inéluctable de l'existence d'un organisme vivant. Pour un individu particulier, on parlera donc d'étapes de la vie.

- Former des dyades. Leur **proposer des images** (naissance, en croissance, forme adulte et mort).

Exemples



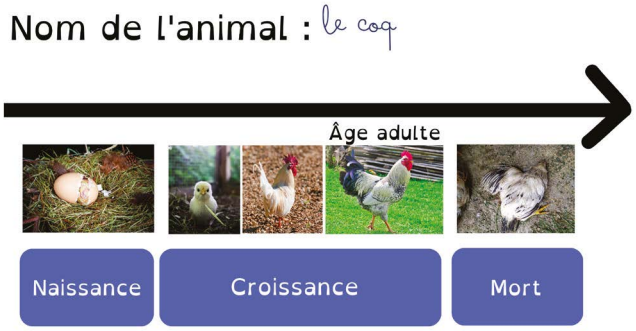
Points d'attention ||
- Proposer des animaux différents, ovipares et vivipares, avec métamorphose et sans métamorphose.
- Veiller à distinguer l'accouplement de la reproduction sachant que ces deux mots ne sont pas des synonymes, l'un n'impliquant pas nécessairement l'autre.
- Procéder à l'investigation sur un support numérique tel qu'un Genially est une autre possibilité (voir tableau de ressources, SCIENCES-LIEN1).

Différencier || Les moments de découpage peuvent se révéler fortement différenciateurs. Certain(e)s élèves découpent rapidement et s'engagent donc rapidement dans les enjeux d'apprentissage tandis que d'autres peuvent passer un temps considérable sur cette tâche dénuée d'enjeux d'apprentissage. Un moyen de contourner ce risque est de neutraliser ce temps de découpage en demandant aux élèves les plus rapides d'aider les élèves n'ayant pas terminé leur découpage. L'activité liée aux enjeux d'apprentissage débute alors en même temps pour tou(te)s les élèves.

- Demander à chaque dyade de **positionner les images dans l'ordre**.
- Au fil de l'exercice, **encourager** les élèves **à s'exprimer sur ce que représentent ces images**.
- **Recueillir collectivement les propositions** des dyades. **Les analyser** une à une. Laisser les élèves y réagir et en discuter.
- **Statuer sur le fait qu'elles représentent trois étapes de vie** d'un animal de sa naissance à sa mort (naissance – croissance – mort).

Expliciter || Les élèves disposent de cinq images pour trois étapes de vie. Il est nécessaire de leur faire comprendre que l'image correspondant à l'adulte est le dernier stade de l'étape « croissance ».

Trace || Inviter chaque dyade à positionner ses images dans l'ordre sur la ligne du temps proposée et à y associer une étiquette mot.



- **Recueillir collectivement les propositions**. Laisser les élèves y réagir.
- **Statuer sur l'ordre** de chacune des séries d'images **ainsi que sur les mots « naissance », « croissance » et « mort ».**
- Faire coller les images et les étiquettes mots.

Point d'attention || Veiller à faire coller le mot « croissance » sous les différents stades de la croissance (avec ou sans métamorphose) jusqu'à l'âge adulte.

Trace || Consigner cette étape dans une trace évolutive.



ACTIVITÉ N° 3
INVESTIGUER LES CONCEPTS OVIPARES ET VIVIPARES

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- **à propos de la démarche scientifique : investiguer par la recherche documentaire – en dégager des résultats ;**
- **du point de vue des concepts scientifiques : mettre en évidence ovipare et vivipare.**

Dans cette optique, veiller à :

- faire observer différentes manières de naitre (développement dans l'œuf ou corps de la mère) ;
- en dégager les notions « ovipare » et « vivipare » ;
- consigner les nouveaux constats dans la trace évolutive.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la ligne du temps et de la trace collective évolutive.
- **Amener un questionnement sur l'étape de la naissance.**

Consigne || « Est-ce que tous les êtres vivants naissent de la même manière ? »

- Sur base des animaux travaillés, leur demander de **repérer des différences concernant leur naissance**. Laisser un temps de réflexion et de discussion en petits groupes.

Différencier || Ce temps de réflexion et de discussion vise à éviter un moment collectif dans lequel seul(e)s quelques élèves pourraient intervenir. Cela maximise donc l'engagement de chaque élève.

- **Recueillir les propositions** des élèves. Les laisser y réagir. **Statuer sur le fait que certains animaux se développent dans des œufs et d'autres dans le ventre de leur mère.**

Point d'attention || Les œufs pouvant également sortir du ventre de la mère, il serait plus juste de parler du développement des embryons.

- **Expliciter les mots « ovipares » et « vivipares »** par le visionnage de vidéos : vidéo 1, vidéo 2 ou vidéo 3 (voir tableau de ressources, SCIENCES-LIEN2, SCIENCES-LIEN3 et SCIENCES-LIEN4).

Trace || Consigner cette étape dans une trace évolutive.

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
Certains animaux se développent dans des œufs (OVIPARES) et d'autres dans le ventre de leur mère (VIVIPARES).	Structurer, valider, synthétiser, communiquer.		

ACTIVITÉ N° 4
INVESTIGUER LA NÉCESSITÉ DE FÉCONDATION DANS LA REPRODUCTION

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- **à propos la démarche scientifique : investiguer par recherche documentaire – en dégager des résultats ;**
- **du point de vue des concepts scientifiques : mettre en évidence la nécessité de fécondation dans la reproduction.**

Dans cette optique, veiller à :

- faire visionner une vidéo explicitant la reproduction ;
- en faire dégager les éléments déjà abordés dans les séquences précédentes ;
- en faire dégager les éléments nouveaux par rapport aux séquences précédentes ;
- construire une trace reprenant les éléments à retenir.

Point d'attention || Si les élèves énoncent que les végétaux se reproduisent aussi, il conviendra d'accueillir leur proposition en expliquant qu'ils/elles ont raison, mais qu'ils/elles reviendront sur cet aspect plus tard dans leur scolarité car il s'agit d'un cas différent. La majorité des plantes, notamment celles à fleurs, se reproduisent de manière sexuée : une cellule femelle fusionne avec une cellule mâle.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective évolutive.
- **Amener un questionnement sur la reproduction.**

Consigne || « Que se passe-t-il pour qu'il y ait un petit dans l'œuf ou dans le ventre de la maman ? »

- **Individuellement, inviter** les élèves à **répondre à cette question** au cahier de recherches **sur base de ce qu'ils/elles connaissent et de ce qu'ils/elles pensent.**
- Former des dyades. **Faire confronter les propositions**.
- Proposer aux élèves de visionner une vidéo (voir tableau de ressources, SCIENCES-LIEN5).
- Demander à chaque dyade de **cibler les nouvelles informations récoltées ainsi que celles déjà identifiées auparavant.**
- **Mettre en commun** collectivement.
- **Visionner la vidéo** à plusieurs reprises, en marquant des pauses, **pour valider les propositions.**
- **Statuer sur la nécessité d'un mâle et d'une femelle pour la reproduction.**

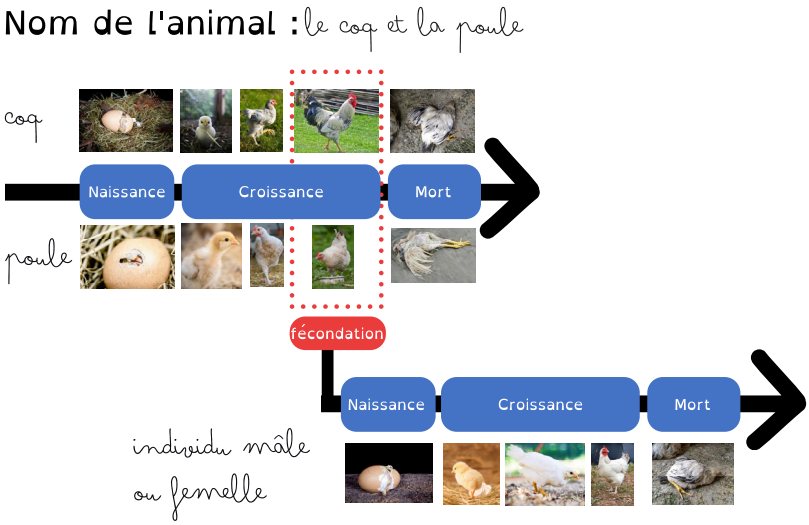
Point d'attention || À ce stade, la reproduction asexuée n'est pas envisagée. Les cas particuliers, tels que les escargots (dont les individus sont capables de générer des cellules reproductrices mâles et femelles) ne le sont pas davantage.

- Individuellement, **inviter** les élèves **à revenir aux suppositions initiales** consignées dans le cahier de recherches **et observer leur évolution**.

Point d'attention || Ce moment favorise la métacognition en permettant aux élèves de conscientiser l'évolution de leurs pensées.

Différencier || Il est possible d'accompagner la découverte des élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui.

Trace || Compléter la ligne du temps construite à l'activité n°2 avec le mot « fécondation ».



Trace || Consigner cette étape dans une trace évolutive.

Pour conclure ...

Pour qu'il y ait reproduction et création d'un nouvel être vivant, il faut qu'il y ait fécondation. Souvent, chez les animaux, celle-ci peut survenir lorsque deux parents de sexe différent (un mâle et une femelle) s'accouplent.



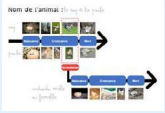
Si leur petit se développe dans un œuf, on dit qu'il est ovipare.
Ex. poules, grenouilles, canards, papillons, tortues...



Si leur petit se développe dans le ventre de la mère et qu'il nait déjà bien formé, on dit qu'il est vivipare.
Ex. humains, chevaux, chats, hérissons, girafes ...



Chez beaucoup d'animaux, la vie commence par une fécondation, se poursuit par la naissance, la croissance (avec ou sans métamorphose), la reproduction possible à l'âge adulte et se termine par la mort.



Distinguer les états solide et liquide de la matière

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Savoir-faire (liés aux démarches d'investigation scientifique)	
	Investiguer et garder des traces évolutives	
DIS27	• Observer.	• Observer les objets, les phénomènes en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique.
DIS29	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple.
	Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
DIS35	• Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	• Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.
DIS39	• Synthétiser.	• Construire ensemble (élèves et/ou enseignant) une conclusion qui met en évidence ce qui a été appris.

	Contenus I Savoirs	Attendus
SC48	• Caractéristiques de la matière. - Solide, liquide, gaz. - Masse. - Espace occupé par la matière. - Forme.	• Identifier que la matière peut être solide, liquide, gazeuse.
SC49	• Caractéristiques de la matière. - Solide, liquide, gaz. - Masse. - Espace occupé par la matière. - Forme.	• Préciser que les liquides se distinguent des solides par leur variabilité de forme lorsqu'on les transvase.

	Contenus I Savoir - faire	Attendus
SC62	• Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis : les solides et les liquides.	• Observer des solides donnés dans le but de les caractériser (ex. : ne change pas de forme lorsqu'on le transvase, dur, cassant, pliable...).
SC63	• Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis : les solides et les liquides.	• Observer des liquides donnés dans le but de les caractériser (ex. : change de forme lorsqu'on le transvase, surface horizontale, s'écoule plus ou moins vite...).
SC64	• Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : classer les solides et les liquides.	• Comparer des solides et des liquides pour dégager des similitudes et/ou des différences.
SC65	• Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : classer les solides et les liquides.	• Classer des matières en matières solides ou en matières liquides et justifier le choix.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 335-342).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence vise comparer les liquides et les solides en vue de les distinguer. Dès lors, celle-ci prend place en amont de celle sur les états de l'eau (SCIENCES-P2- *Distinguer les états de l'eau*) afin que les différentes caractéristiques de la matière aient été identifiées.

ACTIVITÉ N° 1
ÉTABLIR UN CLASSEMENT PROVISOIRE « LIQUIDES/SOLIDES » À PARTIR DES REPRÉSENTATIONS INITIALES

L'intention principale de cette activité est de faire établir un premier classement « liquides/solides » sur base des représentations initiales des élèves.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ annoncer l'objectif de l'activité ;
- ❍ demander d'exprimer les représentations initiales à propos des états liquide et solide (individuellement puis collectivement) ;
- ❍ faire classer différents éléments selon leur état : liquide ou solide ;
- ❍ conserver une trace de cette première activité.

- **Annoncer l'objectif de l'activité**.

Expliciter || « Nous allons travailler sur les états de la matière.»

- Faire évoquer et rappeler les états de la matière en référence aux états de l'eau : liquide, solide et gazeux.
- **Demander** à chaque élève **de lister des exemples et des caractéristiques pour l'état liquide**.

Point d'attention || Cette phase de réflexion individuelle vise à permettre à chaque élève de s'engager dans l'activité afin qu'il/elle ait des éléments à apporter à la réflexion de groupe. Cette étape doit être décomposée : (1) exemples de liquides et (2) caractéristiques des liquides (pour être liquide, il faut…).

- Former des petits groupes d'élèves. **Demander** à chaque groupe de **construire une trace intermédiaire commune concernant leurs premières idées (représentations initiales) sur l'état liquide**.
- Afficher les traces intermédiaires et les faire présenter par les groupes.
- **Répéter le processus de prise en compte de représentations initiales** des élèves à propos de l'état solide.

FLSco || Le terme « solide » peut être polysémique et il est nécessaire de différencier le vocabulaire spécifique (solide >< liquide) du vocabulaire courant (solide >< fragile). Le terme est également à distinguer de son acceptation géométrique.

Point d'attention || Dès cette étape, il est nécessaire de préciser que si la matière peut être à l'état liquide ou à l'état solide, elle peut également être à l'état gazeux comme l'air, mais que cet état fera l'objet d'apprentissages ultérieurs.

- Expliquer aux élèves que, sur base de leurs premières idées, ils/elles vont être amené(e)s à **classer différents éléments en « état liquide » et « état solide »**.
- Présenter le matériel aux élèves.

Exemples
polystyrène – craies – pâte à modeler – mouchoir en papier – carton – caillou – lait – eau ...

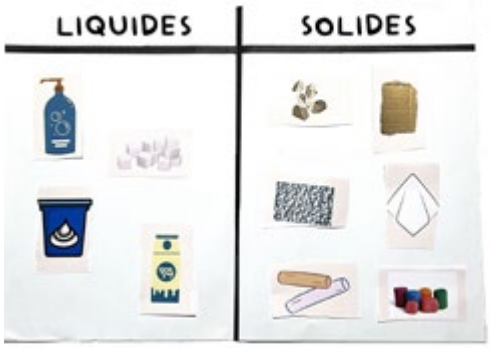
- Collectivement, inviter les élèves à **reconnaitre (sans manipuler)** et nommer les différentes matières.
- Distribuer aux élèves des images représentant les matières. Leur demander de les **classer en deux ensembles : « est à l'état solide » et « est à l'état liquide ».**

Point d'attention || Rappeler que seuls les états solides et liquides sont travaillés et qu'aucun élément proposé n'est donc à l'état gazeux.

- **Faire confronter les classements** par petits groupes. Insister sur la nécessité de relever les différences et de les justifier.
- **Faire produire un classement commun à chaque équipe**.
- Afficher les classements des équipes. Les faire observer par les élèves.
- Recueillir les réactions. **Faire expliciter les similitudes et différences.**
- **Répéter le processus en permettant, cette fois, de manipuler**.

Point d'attention || Il est possible que les classements diffèrent et que certains éléments soient discutés par les élèves. Il peut s'agir par exemple du savon liquide qui ne s'écoule pas très vite et qu'on peut garder en main. À ce stade, les classements peuvent différer puisqu'ils ne sont que la trace des représentations initiales des élèves.

Trace || Garder une trace des classements provisoires « solides – liquides » de chaque groupe.



ACTIVITÉ N° 2
EXPÉRIMENTER POUR DIFFÉRENCIER LES LIQUIDES DES SOLIDES

L'intention principale de cette activité est de préciser la distinction liquide/solide de manière scientifique au travers d'expériences.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire émerger la nécessité de vérifier les classements provisoirement établis ;
- ❍ faire caractériser les liquides et les solides par l'application de trois protocoles expérimentaux ;
- ❍ définir une liste des caractéristiques des liquides et des solides ;
- ❍ modifier au besoin les classements antérieurs ;
- ❍ conserver les classements ajustés sous forme de trace.

- **Faire évoquer l'activité précédente** aux élèves **sur base des différentes traces** de classement de l'activité précédente.
- Expliquer aux élèves qu'il va falloir **vérifier les classements** de l'activité précédente et leur **présenter l'objectif de l'activité**.

Consigne || « Nous allons organiser différents ateliers qui nous permettront d'observer les différences et les similitudes entre les liquides et les solides. Chaque atelier vise à mettre en évidence une caractéristique qui peut différencier l'état solide et l'état liquide. Á la fin de votre passage dans chaque atelier, vous devez conserver une trace de vos observations. »

Expliciter || Les élèves sont amené(e)s à caractériser un liquide ou un solide au travers de trois expériences qui amèneront les constats suivants :

- les éléments qui s'écoulent ou s'échappent (ne restent pas dans la main) sont des liquides. Les liquides ne peuvent pas être saisis.
- les liquides prennent la forme de leur contenant, les solides ont une forme propre ;
- les liquides possèdent une surface horizontale, même lorsqu'on modifie l'inclinaison de leur contenant.

- **Distribuer à chaque groupe un protocole expérimental** reprenant les différentes manipulations demandées.

Exemples

· **Expérience 1**

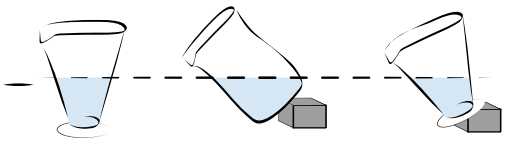
À partir des matières classées lors de l'activité n°1, matière par matière :
- faire passer au travers d'un entonnoir et observer ;
- prendre les éléments en main et observer.

· **Expérience 2**

Prévoir deux contenants de forme différente. À partir des matières classées lors de l'activité 1, matière par matière :
- placer la matière dans le premier contenant et observer le résultat ;
- répéter avec le second contenant.

· **Expérience 3**

Prévoir un contenant et un élément pour le pencher (bloc, gomme…). À partir des matières classées lors de l'activité n°1, matière par matière :
- placer la matière dans le premier contenant et observer ;
- pencher le récipient et observer.



Trace || Pour chaque manipulation, demander aux élèves de décrire (cela peut se faire par un dessin) et d'expliquer brièvement ce qui est observé. Un document reprenant les différents objets à tester peut faciliter ce travail.

- **Confronter les constats des différents groupes**.
- En cas d'observations divergentes, reproduire les manipulations en groupe classe.
- **Statuer sur des caractéristiques propres aux liquides et aux solides**.

Trace || Les reporter dans une trace intermédiaire (ex : tableau comparatif).

Les liquides	Les solides
S'écoulent	Ne s'écoulent pas
Prennent la forme du contenant	Ont une forme propre
Ont une surface horizontale	N'ont pas toujours une surface horizontale

- Proposer aux élèves de **revenir,** en groupes, **sur les classements proposés lors de la première activité pour les ajuster si nécessaire**.
- **Afficher les nouveaux classements obtenus et les comparer**.

Point d'attention || Il est possible d'observer avec les élèves que les liquides peuvent s'écouler plus ou moins vite, ceci pourrait faire l'objet d'une activité à part entière.

ACTIVITÉ N° 3
EXPÉRIMENTER POUR CLASSER LES « POUDRES »

L'intention principale de cette activité est de mettre en évidence que les poudres bien qu'elles semblent parfois se comporter comme des liquides, appartiennent à l'ensemble des solides.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ amener un nouveau questionnement : « Les « poudres » sont-elles des liquides ou des solides ? » ;
- ❍ dégager la nécessité d'appliquer les mêmes protocoles que dans l'activité n°2 et faire pratiquer les expériences ;
- ❍ confronter les résultats et les comparer à la trace de l'activité n°2 ;
- ❍ statuer sur le fait que les poudres se comportent pour certaines caractéristiques comme des liquides et pour d'autres comme des solides ;
- ❍ proposer des agrandissements de grains de sel, de sable et de sucre et conclure que les « poudres » sont composées de grains solides très petits ;
- ❍ mettre en évidence que c'est le regroupement des grains qui fait qu'ils semblent se comporter comme des liquides pour certaines caractéristiques.

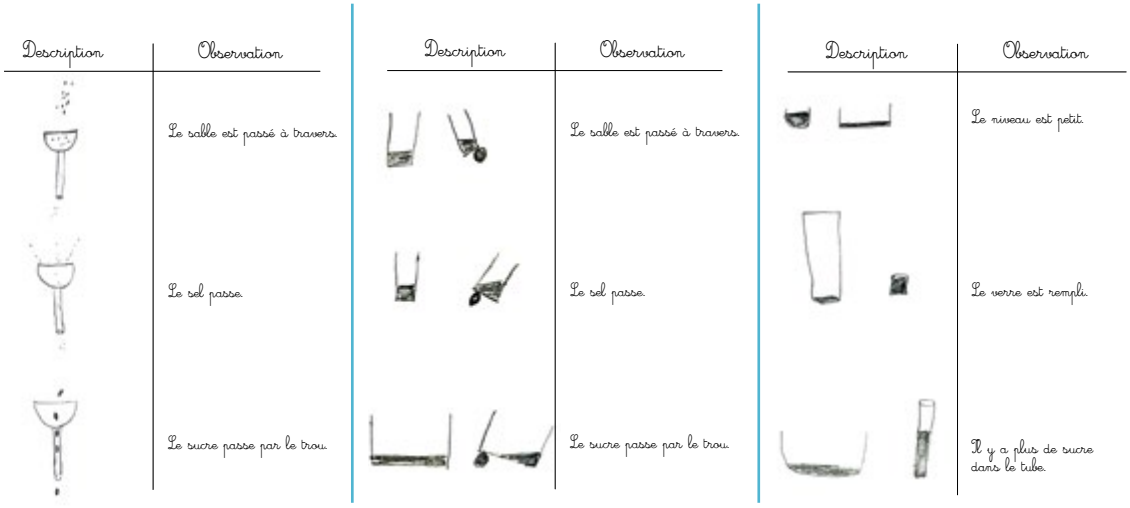
- **Faire évoquer l'activité précédente sur base de la trace collective**.
- Inviter les élèves à **repartir du classement collectif pour se poser une nouvelle question**.

Consigne || « D'après vous, le sel fin, le sable et le sucre en poudre sont-ils des liquides ou des solides ? »

- Demander aux élèves comment vérifier les idées préalables. **Statuer sur l'idée de faire passer les poudres à travers les mêmes expériences que les solides et liquides**.

- Former des petits groupes d'élèves. **Inviter chaque groupe à expérimenter chacune des caractéristiques à partir des mêmes protocoles que lors de l'activité n°2**.

Trace || Pour chaque manipulation, demander aux élèves de décrire (cela peut se faire par un dessin) et d'expliquer brièvement ce qui est observé. Un document reprenant les différentes matières à tester peut faciliter ce travail.



- **Confronter collectivement les résultats des expérimentations**.
- **Comparer les résultats après expérimentations avec la trace réalisée en fin d'activité 2 (comparaison liquide et solide). Cibler les différences et faire verbaliser l'évolution des représentations.**

Point d'attention || Il pourrait être mis en évidence que les « poudres » se comportent par certains aspects comme des liquides car elles s'écoulent et prennent la forme du contenant, mais diffèrent des liquides par d'autres aspects car elles n'ont pas toujours une surface horizontale.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont d'abord **observer les « poudres » de près. Mettre à disposition des loupes ou binoculaires, de manière à observer plus finement**.
- Recueillir les observations des élèves et en **dégager que les poudres sont constituées de grains**.
- **Expliquer que l'élément à classer est donc le grain**.

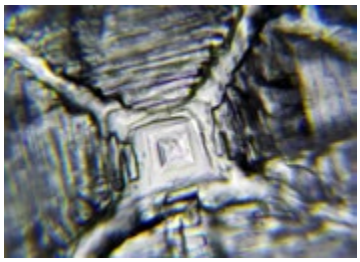
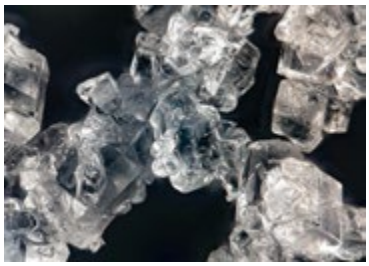
Expliciter || L'élément à considérer pour déterminer s'il s'agit d'un liquide ou d'un solide n'est donc pas le tas de sel, de sucre ou de sable, mais un seul grain de ces matières.

- Revenir sur les trois expériences de l'activité précédente. Demander aux groupes de **réaliser ces trois expériences à partir d'un grain** (de sel ou de sable par exemple).
- **Confronter les résultats et mettre en évidence l'impossibilité de mener ces expériences à partir d'objets aussi petits**.

Point d'attention || Il est important d'amener l'idée qu'il faut analyser le comportement d'un « grain » qui, lui, a toutes les propriétés d'un solide. La taille minuscule du grain rend les expériences plus complexes.

- **Proposer** aux élèves **la photo d'un agrandissement de grains de sel, de sable et de sucre**.

Exemples

Grains de sel	Grains de sable	Grains de sucre
		

- **Confronter collectivement les observations. Constater qu'un grain (de sel, de sucre ou de sable) possède toutes les caractéristiques de l'état solide**.

Point d'attention || Il s'agit donc de mettre en évidence que le grain est un solide et que c'est lorsque plusieurs grains sont mis ensemble qu'ils peuvent sembler se comporter comme les liquides par certains aspects (ils s'écoulent et ont une surface horizontale).

ACTIVITÉ N° 4
EXPÉRIMENTER POUR DÉCOUVRIR DE NOUVELLES PROPRIÉTÉS

L'intention principale de cette activité est de compléter la liste des caractéristiques des liquides et des solides.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ expliquer l'intention de l'activité ;
- ❍ guider les expériences par un questionnement et du matériel déterminé ;
- ❍ faire réaliser les expériences ;
- ❍ amener les élèves à dessiner l'expérimentation et à en décrire le résultat ;
- ❍ pour chaque expérience imaginée, faire discuter les élèves en groupes et l'analyser au regard de son efficacité, de sa reproductibilité, du résultat… ;
- ❍ faire compléter le tableau avec les critères mis en évidence via les expériences.

- **Faire évoquer les propriétés déjà mises en évidence pour caractériser les liquides et les solides.**

Les liquides	Les solides
S'écoulent	Ne s'écoulent pas
Prennent la forme du contenant	Ont une forme propre
Ont une surface horizontale	N'ont pas toujours une surface horizontale

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont maintenant **rechercher de nouvelles propriétés à mettre à l'épreuve.**
- **Proposer le matériel** : un liquide, un solide et une « poudre » au choix ; un compte-gouttes, des seringues de tailles différentes, des buvards, des éponges, des objets divers.

Expliciter || Le matériel à la disposition des élèves leur permettra d'expérimenter et d'observer le comportement des éléments selon qu'ils restent en tas ou s'étalent sur le buvard ; forment des gouttes ou pas ; reprennent ou pas une surface plane après qu'on a plongé un objet dedans ; sont compressibles (avec la seringue) ou pas …

- **Guider les expérimentations par des questions**.

  Exemples
  - Est-ce que la matière reprend sa forme si on la change ?
  - Est-ce que la matière peut former des tas ?
  - Est-ce que la matière peut faire des gouttes ?

Trace || Pour chaque manipulation, demander aux élèves de dessiner l'expérimentation et d'en décrire le résultat.

- **Confronter les expériences et constats** des différents groupes.
- **Pour chaque expérience, discuter par questionnement**.
  - En quoi l'expérience permet-elle de répondre à la question ?
  - Est-il possible de refaire l'expérience ? Aura-t-on le même résultat ?
  - Est-ce que le résultat serait valable pour tous les solides à disposition (ou liquides ou poudres) ?
  - Quelle caractéristique de la matière peut-on dégager grâce à cette expérience ?
- En cas d'observations divergentes, reproduire les manipulations en groupe classe.
- **Statuer sur des caractéristiques communes**.

Trace || Faire compléter le tableau à double entrée avec les critères mis en évidence.

Les liquides	Les solides
S'écoulent	Ne s'écoulent pas
Prennent la forme du contenant	Ont une forme propre
Ont une surface horizontale	N'ont pas toujours une surface horizontale
Reprennent leur forme si on les déforme	Ne reprennent pas toujours leur forme si on les déforme
Peuvent former des gouttes	Ne peuvent pas former de gouttes

Point d'attention || Un prolongement à cette séquence peut consister en la caractérisation de divers solides selon les critères dur, cassant, pliable…

Distinguer les états de l'eau

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Savoir-faire (liés aux démarches d'investigation scientifique)	
	Se questionner	
DIS23	• Se questionner, s'approprier un questionnement.	• Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre scientifique.
DIS24	• Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.	• Proposer son explication et écouter celle des autres.
	Investiguer et garder des traces évolutives	
DIS25	• Proposer, adapter des moyens d'investigation.	• Explorer le sujet par essais/erreurs pour proposer ensemble (élèves et enseignant) des moyens d'investigation.
DIS26	• Proposer, adapter des moyens d'investigation.	• Reformuler les moyens d'investigation proposés avec ses mots.
DIS27	• Observer.	• Observer les objets, les phénomènes en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique.
DIS28	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Imaginer et réaliser une expérience simple.
DIS29	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple.
DIS30	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité.
DIS31	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Utiliser l'instrument de mesure adéquat.
DIS32	• Analyser et débattre.	• Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et résultats trouvés.
DIS33	• Consulter des documents et/ou des personnes.	• Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis…).
DIS34	• Faire évoluer les explications/hypothèses.	• Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les explications proposées.
	Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	
DIS35	• Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	• Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.
DIS36	• Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	• Identifier l'effet d'une action.
DIS37	• Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	• Rassembler les informations et les résultats obtenus, avec l'aide de l'enseignant.
DIS38	• Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	• Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et résultats trouvés, en rapport avec la question de départ.

DIS39	• Synthétiser.	• Construire ensemble (élèves et/ou enseignant) une conclusion qui met en évidence ce qui a été appris.
DIS40	• Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	• Réaliser une trace en utilisant le support le plus adéquat (dessin, maquette, photo, panneau, présentation orale filmée...).
	Contenus I Savoirs	**Attendus**
SC48	• Caractéristiques de la matière. - Solide, liquide, gaz. - Masse. - Espace occupé par la matière - Forme.	• Identifier que la matière peut être solide, liquide, gazeuse.
SC50	• Changements d'état. - Fusion, solidification. - Condition.	• Préciser que pour que l'eau change d'état, il faut la chauffer ou la refroidir.
SC54	• Eau. - Matière. - Transvasement, écoulement. - Formes de l'eau. - État solide, liquide, gazeux.	• Identifier de l'eau solide et de l'eau liquide dans l'environnement.
SC55	• Eau. - Matière. - Transvasement, écoulement. - Formes de l'eau. - État solide, liquide, gazeux.	• Préciser que l'eau sous forme de gaz ne se voit pas.
	Contenu I Savoir - faire	**Attendus**
SC59	• Imaginer et réaliser une expérience simple pour répondre à la question d'ordre scientifique à propos : - des changements d'état de l'eau ; - de l'existence de l'air.	• Mettre en évidence expérimentalement : - que la glace, la neige, la pluie et l'eau liquide sont toutes constituées de la même matière : de l'eau ; - une condition nécessaire pour faire fondre un glaçon, pour faire geler de l'eau ; - le passage de la glace à l'eau liquide et inversement ; - la variation de l'espace occupé par l'eau lorsqu'elle gèle et qu'elle dégèle.
SC69	• Identifier l'effet d'une action : la température et les états de l'eau.	• Relier la présence de certaines formes de l'eau à la température qu'il fait.
SC70	• Identifier l'effet d'une action : la température et les états de l'eau.	• Relier les changements d'état de l'eau dans l'environnement à la variation de température.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 335-342)

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence débute par la lecture d'un album de fiction. Le recours à la fiction permet de caractériser le conflit entre la logique fictionnelle (soumise aux événements du récit) et la logique épistémologique (soumise au filtre du réel, aux faits physiques) et de questionner en retour les phénomènes du monde réel sous-jacents. Pour l'élève, l'objectif de cette séquence est donc de passer d'une vision subjective et affective d'un phénomène à une vision rationnelle et objective de celui-ci.

ACTIVITÉ N° 1
FORMULER DES QUESTIONS À PARTIR DE L'OBSERVATION D'UN PHÉNOMÈNE

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- ❍ **du point de vue de la démarche scientifique : construire un questionnement, émettre des hypothèses ; investiguer par expérimentation ; récolter les résultats et les interpréter ;**
- ❍ **du point de vue des concepts scientifiques : expérimenter le passage de l'eau liquide à l'eau solide.**

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ confronter les élèves à un questionnement lié au passage de l'eau liquide à l'eau solide (ici au travers d'un album de fiction) ;
- ❍ faire émettre des hypothèses quant à la question posée ;
- ❍ engager les élèves dans le questionnement et définir une question commune ;
- ❍ faire imaginer une expérience pour faire passer l'eau de l'état liquide à l'état solide ;
- ❍ construire une trace collective évolutive rappelant les grandes étapes de la démarche d'investigation ;
- ❍ réaliser l'expérience ;
- ❍ observer les résultats de l'expérience et les interpréter pour répondre à la question.

Point d'attention ‖ L'utilisation pertinente d'albums de fiction dépend de la possibilité d'y isoler une problématique spécifique, transférable au monde réel.

- **Présenter aux élèves la première de couverture de l'album** « Renart et la pêche à la queue ».



© BATTAULT, P., *Renart et la pêche à la queue*, Collection Mes p'tits contes, Editions Milan.

Point d'attention || Une exploitation de l'album aura été réalisée au préalable (FRALA-P1-*Exploiter un album à quatre niveaux*).

- Relire l'album aux élèves. **Focaliser leur attention sur le problème rencontré par le loup**.
- **Inviter les élèves à répondre à la question** : « Que s'est-il passé pour que la queue du loup se coince ? ».
- Demander à chaque élève de répondre, au cahier de recherches, **à la question sur base de ce qui est raconté dans l'histoire**.

Exemples

· Le vent était très froid et ça a gelé.
· La glace et l'eau se sont refermées sur la queue d'Ysengrin parce qu'il faisait froid.
· La queue d'Ysengrin était dans l'eau et avec le froid de la nuit, l'eau a gelé.
· …

Trace || Consigner les deux premières étapes de la démarche dans une trace évolutive collective.

Exemple

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
Lecture de l'album : « Renart et la pêche à la queue ».	Sur base d'un problème rencontré,		
Pourquoi la queue du loup est-elle coincée ?	se questionner,		
- Le vent était très froid et ça a gelé. - la queue d'Ysengrin était dans l'eau et avec le froid de la nuit, l'eau a gelé. - …	proposer une explication/une hypothèse.		

- **Mettre les réponses en commun** et **statuer sur l'idée que le froid a joué un rôle** dans le fait que la queue a été prise au piège.
- Demander aux élèves **d'imaginer une expérience pour représenter la situation**. Leur demander de décrire cette expérience dans le cahier de recherches par des dessins et/ou du texte.
- **Confronter les propositions des élèves en petits groupes**. Insister sur la nécessité d'expliquer les propositions.
- Demander à chaque groupe de **valider les propositions** qu'il estime **pertinentes**.
- **Recueillir les propositions des groupes**. Insister sur la nécessité d'une explication claire. Laisser les élèves y réagir.
- **Collectivement, analyser chacune des propositions sur base de trois questionnements amenés par l'enseignant(e)** (trois filtres successifs que sont respectivement la clarté, la pertinence et la faisabilité).

Consigne ||
- « Est-ce que tout le monde comprend l'expérience proposée ? La comprenons-nous tou(te)s de de la même manière ? »
- « L'expérience permettra-t-elle de répondre à notre questionnement ? »
- « Avons-nous la possibilité de réaliser ce qui a été proposé ? »

- **Retenir les propositions validées. En dégager les grandes étapes de l'expérimentation à mener**.
- **Procéder à la réalisation de l'expérience**.

Exemple

· Modéliser la queue du loup et la plonger dans un récipient d'eau (photo 1).
· Faire geler l'eau en plaçant le récipient avec la queue modélisée au congélateur (photo 2).
· Le lendemain, retirer le récipient du congélateur et constater (photos 3 et 4).

1 2 3 4






Trace || Consigner cette étape dans la trace évolutive.

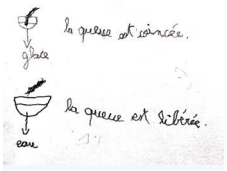
Exemple

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
Tester les hypothèses par des expériences.	Investiguer : proposer, choisir des moyens d'investigation		
Faire geler l'eau en plaçant le récipient avec la queue modélisée au congélateur.	Expérimenter		

- Laisser les élèves **observer le résultat de l'expérience**. Recueillir leurs réactions spontanées.

Trace || Consigner cette étape dans la trace évolutive.

Exemple

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
	Structurer, valider, synthétiser, communiquer.		

- Demander aux élèves ce que l'expérience amène comme réponse(s) **à la question de départ**.
- Recueillir les propositions.

Différencier ‖ Les moments collectifs peuvent se révéler fortement différenciateurs pour les élèves en difficulté. Pour minimiser ce risque, un engagement individuel dans la réflexion, via le cahier de recherches par exemple, peut être envisagé.

- **Statuer sur le fait que l'eau se solidifie en refroidissant** et enferme la queue du loup. Faire remarquer que dans l'eau à l'état liquide, la queue du loup bouge librement (SCIENCES-P2- *Distinguer les états solide et liquide de la matière*), ce qui n'est plus le cas dans l'eau à l'état solide.

Point d'attention ‖ La modélisation réalisée est donc avant tout une modélisation de la scène fictionnelle et ensuite, une modélisation physique de la scène réelle.

Trace ‖ Compléter la trace évolutive.

Exemple

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
Répondre à la question de départ : l'eau se solidifie en refroidissant.	Structurer, valider, synthétiser, communiquer.		

ACTIVITÉ N° 2
FORMULER DES QUESTIONS À PARTIR DE L'OBSERVATION D'UN PHÉNOMÈNE

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- ❍ **du point de vue de la démarche scientifique : se poser des questions – émettre des hypothèses – réaliser une expérience – analyser et interpréter les résultats ;**
- ❍ **du point de vue des concepts scientifiques : expérimenter le passage de l'eau de l'état liquide à l'état solide, de l'état solide à l'état liquide et de l'état liquide à l'état gazeux.**

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ susciter le questionnement à partir d'une illustration montrant le même élément naturel (flaque par exemple) avec de l'eau à l'état liquide, à l'état solide et sans eau visible ;
- ❍ isoler le questionnement lié du passage d'un état à un autre (solide → liquide, liquide → solide, liquide → gazeux) ;
- ❍ pour chaque question, faire émettre des hypothèses ;
- ❍ pour chaque question, faire concevoir et/ou réaliser une expérience ;
- ❍ pour chaque question, analyser les résultats de l'expérience et les interpréter.

Point d'attention || Pour permettre aux élèves d'élaborer progressivement des explications et des modèles scientifiques, il est important de faire des allers-retours réguliers et méthodiques entre la représentation du monde (ici, à travers une fiction) et la confrontation au réel. Cette deuxième activité va permettre aux élèves de recueillir des informations en s'appuyant sur le réel qui les entoure et de faire évoluer leurs propres représentations.

- **Faire évoquer la première activité sur base de la trace évolutive**.
- **Faire observer des duos de photos du même lieu. En lire la légende**.

Exemple



· 1er duo de photos : une photo avec une flaque d'eau et une photo avec la même flaque gelée. « Hier, il a plu et une flaque d'eau s'est formée. Aujourd'hui,la flaque d'eau s'est transformée en verglas. »
· 2e duo de photos : une photo avec une flaque verglacée et une photo avec une flaque « liquide ». « Hier, la flaque de la cour était verglacée. Aujourd'hui, l'eau est redevenue liquide. »
· 3e duo de photos : une photo avec une flaque d'eau et une photo du même endroit sans la flaque. « Hier, il a plu et une flaque d'eau s'est formée. Aujourd'hui, le soleil brille et il n'y a plus d'eau. »

Point d'attention || L'idéal est d'utiliser des photos d'un endroit connu des élèves tel que la cour de récréation, ou même de faire prendre des photos par les élèves à des moments différents.

- **Recueillir les observations spontanées des élèves**. Orienter l'observation sur la présence ou non de l'eau sur les photos.
- **Faire émerger que l'eau est liquide sur une des photos, sous forme de glace (verglas) sur une autre et absente sur la troisième**.
- **Poser le questionnement** suivant : « Comment expliquer le fait que, sur les photos, l'eau est soit liquide, soit présente sous forme de glace, soit absente ? ».

Point d'attention || Cette question est une question globale portant sur les trois états de l'eau. Elle sera explorée de manière scindée par la suite.

- **Recueillir les premières réponses spontanées**. Laisser les élèves y réagir.
- **Inviter les élèves à étudier chaque transformation de l'eau** au travers d'une démarche d'investigation.

Point d'attention || Ces recherches sont à réaliser sur plusieurs jours et idéalement en petits groupes d'élèves.

Les modalités peuvent être les suivantes : (1) poser la question structurant l'investigation et (2) amener les élèves à émettre des hypothèses.
Faire une hypothèse, ce n'est pas simplement répondre à la question, mais relier un phénomène « l'eau a gelé » à une cause possible et plausible, par exemple « parce qu'il a fait froid ». L'enseignant(e) peut guider ces hypothèses en posant des questions supplémentaires. Dans le cas présent, il/elle peut questionner le seuil de température nécessaire (« Suffit-il qu'il fasse juste un peu moins froid que la température initiale ? »).

Différencier || Engager les élèves individuellement dans la recherche d'hypothèses permet de minimiser les risques différenciateurs des moments collectifs. Faire confronter les hypothèses en petits groupes favorise la métacognition et le conflit sociocognitif.

- **Mettre en évidence les hypothèses retenues** (à titre exemplatif, nous en proposons trois dans cette séquence) :
  1. L'eau s'est transformée en glace car la température est descendue. Il a fait « très » froid : donc à une certaine température l'eau se transforme en glace (il est possible d'ajouter à cette hypothèse la nécessité de préciser le « très » ou autrement dit « combien froid » pour provoquer ce changement).
  2. L'eau passe de l'état solide à l'état liquide s'il fait plus chaud (il est possible d'ajouter à cette hypothèse la nécessité de préciser le « plus » ou autrement dit « combien chaud » pour provoquer ce changement).
  3. L'eau liquide disparait (s'évapore), car il fait très chaud (il est possible d'ajouter à cette hypothèse la nécessité de préciser le « très » ou autrement dit « combien chaud » pour provoquer ce changement).

EXPÉRIENCE 1

L'eau s'est transformée en glace car la température est descendue. Il a fait « très » froid : donc à une certaine température l'eau se transforme en glace (il est possible d'ajouter à cette hypothèse la nécessité de préciser le « très » ou autrement dit « combien froid » pour provoquer ce changement).

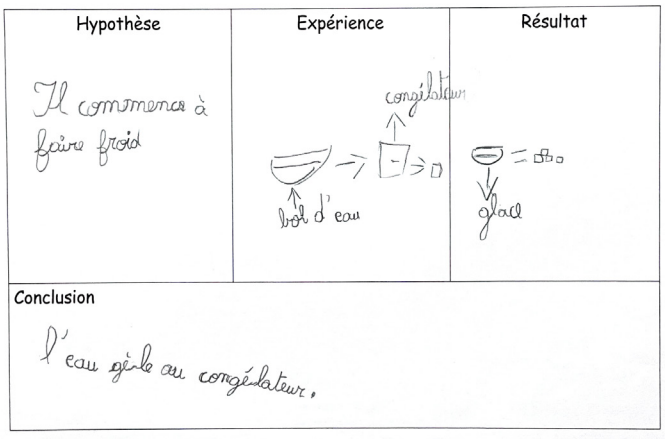
- **Inviter les élèves à vérifier leurs hypothèses** au travers d'expériences.
- Par petits groupes, **proposer aux élèves d'imaginer une expérience pour vérifier l'hypothèse émise**.
- Par petits groupes,
  - **faire dessiner et décrire la situation initiale ;**
  - **faire réaliser l'expérience ;**
  - **faire dessiner et décrire les différentes étapes ;**
  - **communiquer les résultats.**
- **En retirer les éléments à retenir en confrontant les résultats** de chaque groupe.

Point d'attention ‖ Plusieurs idées pourraient être proposées par les élèves dans le cadre de ces expériences : mettre le bol d'eau dehors, mettre le bol d'eau au congélateur, mettre le bol d'eau au réfrigérateur, mettre le bol d'eau devant un ventilateur… Si aucune expérience proposée n'est concluante, l'enseignant(e) proposera sa propre expérience.

- **Conclure l'expérience par un débat sur les conditions nécessaires à la transformation de l'eau liquide en eau solide et faire émerger la nécessité d'un froid important**. Souligner la nécessité de mesurer ce « froid important ».

Trace ‖ Consigner l'expérience dans une trace reprenant l'ensemble de la démarche : hypothèse - investigation par expérimentation - résultat - conclusion.

Exemple



Point d'attention || La mesure de ce froid sera le seul moyen de justifier pourquoi certaines expériences telles que placer le bol au réfrigérateur ou devant le ventilateur n'ont pas fonctionné.

Consigne || « Est-ce qu'à chaque fois qu'il fait froid l'eau se transforme en glace ? Peut-on faire des glaçons dans le réfrigérateur ? Quand il pleut ou qu'il fait froid, y a-t-il toujours de la glace au sol ? Comment peut-on mesurer ce froid ? »

- Si les premières expériences ne le prévoient pas, **faire imaginer un moyen permettant de mesurer le froid**.

Point d'attention || Si l'eau a été placée au congélateur et au réfrigérateur, il pourrait s'agir de comparer les températures de ces appareils pour avoir une première idée quantifiable de ce froid. L'utilisation d'un thermomètre est également une possibilité. Attention cependant à ne pas laisser un thermomètre en verre dans le liquide car, lorsque l'eau gèlera, le réservoir en verre du thermomètre risque de se briser (le volume de l'eau augmentant en passant de l'état liquide à l'état solide).

EXPÉRIENCE 2

L'eau passe de l'état solide à l'état liquide s'il fait plus chaud (il est possible d'ajouter à cette hypothèse la nécessité de préciser le « plus » ou autrement dit « combien chaud » pour provoquer ce changement).

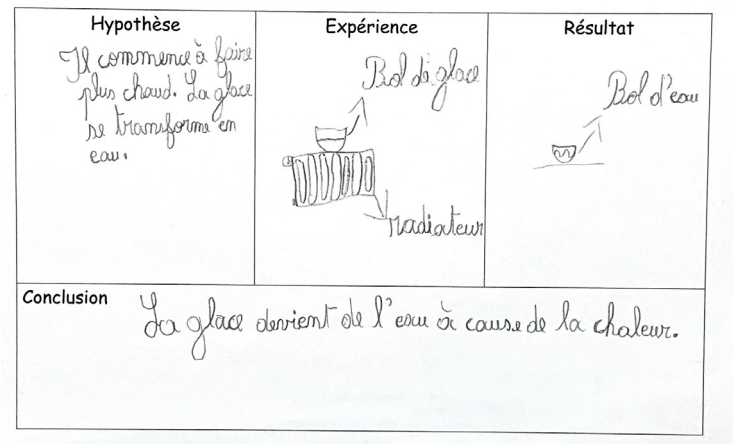
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **faire une expérience pour transformer l'eau solide (glace) en eau liquide**.
- Demander à chaque groupe de **planifier son expérience (dessin + courte description)**.
- **Faire réaliser l'expérience** : donner à chaque groupe un glaçon à faire fondre.
- **Faire chronométrer l'expérience**.

Point d'attention || Justifier cette dernière consigne (chronométrage) par le fait qu'on puisse comparer quelles conditions permettent de faire fondre le glaçon plus ou moins vite.

- **Conclure l'expérience par un débat sur les conditions nécessaires d'un passage de l'eau solide à l'eau liquide et faire émerger la nécessité d'une température plus élevée. Relier la rapidité de la transformation à l'intensité de « la chaleur »** (l'énergie thermique en termes scientifiquement corrects).

Trace || Consigner l'expérience dans une trace reprenant l'ensemble de la démarche : hypothèse - investigation par expérimentation - résultat - conclusion.

Exemple



EXPÉRIENCE 3

L'eau liquide n'est plus visible (s'évapore), car il fait chaud.

Point d'attention ‖ Cette transformation est sans doute celle la plus éloignée des représentations initiales des élèves. Il est possible de l'amorcer par un débat mettant en jeu les différentes hypothèses des élèves. Il est alors important de faire relever que l'eau de la flaque sous forme liquide ou de glace n'a pas été retirée par l'action humaine, ne s'est pas infiltrée dans le sol et qu'il s'agit, par conséquent, d'un autre phénomène naturel.

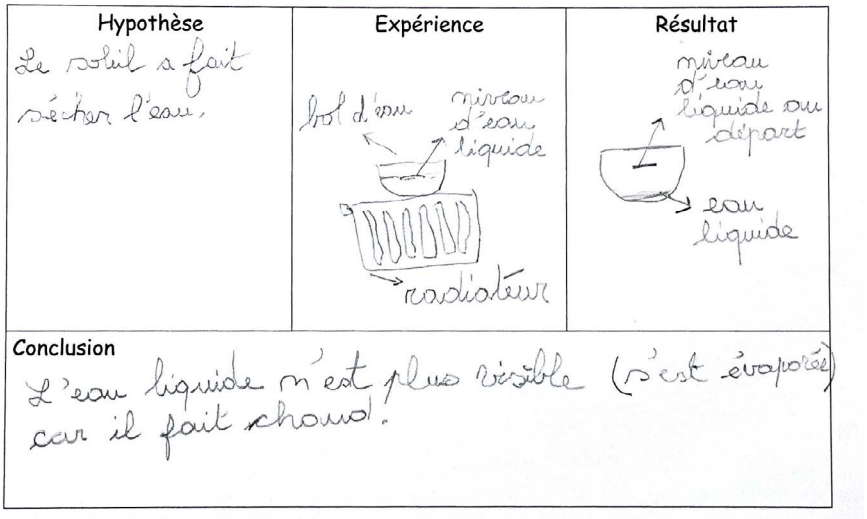
- **Inviter les élèves à vérifier leurs hypothèses** au travers d'expériences.
- Par petits groupes, **proposer aux élèves d'imaginer une expérience pour vérifier l'hypothèse émise.**
- Par petits groupes :
  - **faire dessiner et décrire la situation initiale ;**
  - **faire réaliser l'expérience ;**
  - **faire dessiner et décrire les différentes étapes ;**
  - **communiquer les résultats.**
- **En retirer les éléments à retenir** en confrontant les résultats de chaque groupe.

Point d'attention ‖ Ces expériences pourraient consister dans le fait de déposer un bol d'eau dans différents endroits (en marquant le niveau initial au préalable) et d'observer régulièrement ce niveau. L'enseignant(e) peut bien entendu orienter les idées d'expériences des élèves vers cette modalité. Il peut être intéressant d'effectuer des aller-retours entre les expériences des élèves et les lacunes de celles-ci (par exemple de traiter l'expérience d'un groupe qui n'aurait pas pensé à mettre en évidence le niveau initial pour souligner cette nécessité).

- Conclure l'expérience par un débat sur les conditions nécessaires d'un passage de l'eau **à l'état liquide à l'état gazeux (son état « invisible »)**. Relier la rapidité de cette évaporation à « l'intensité de la chaleur » (c'est en fait la quantité d'énergie qui varie).

Trace ‖ Consigner l'expérience dans une trace reprenant l'ensemble de la démarche : hypothèse - investigation par expérimentation - résultat - conclusion.

Exemple



ACTIVITÉ N° 3
EXPÉRIMENTER : OÙ L'EAU « DISPARAIT-ELLE » ?

L'intention principale de cette activité est de mettre en évidence que l'eau devenue invisible est de l'eau sous forme de gaz et présente dans l'air.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer les expériences précédentes ;
- ❍ susciter un nouveau questionnement : « Sous l'effet de la chaleur, l'eau liquide peut disparaitre. Où cette eau part-elle ? » ;
- ❍ faire émettre différentes hypothèses ;
- ❍ faire réaliser une expérience commune en groupes ;
- ❍ analyser les résultats de l'expérience et les interpréter ;
- ❍ consigner les conclusions dans une trace.

- **Faire évoquer les trois expériences précédentes** aux élèves. Leur expliquer qu'on va **s'intéresser à la dernière expérience sur base d'une question** : « Sous l'effet de la chaleur il n'y a plus d'eau liquide. Que s'est-il passé ?.
- **Recueillir les idées** des élèves quant à savoir ce qu'est devenue cette eau liquide.

Point d'attention || Il s'agit ici de faire émettre des hypothèses quant à cette « disparition ». Débattre des hypothèses amènera à la nécessité d'une transformation et non d'une simple disparition. Cette transformation (évaporation) pourra aboutir à l'idée d'une présence invisible dans l'air.

- **Proposer aux élèves de réaliser deux expériences** pour comprendre où est partie l'eau dans l'expérience précédente.
- **Faire réaliser les expériences** en groupes :

- donner deux récipients identiques ;
- remplir les deux récipients avec la même quantité d'eau ;
- marquer le niveau sur les deux récipients ;
- recouvrir un des deux récipients d'un film plastique ;
- disposer les deux récipients côte à côte, dans un endroit de la classe.

- distribuer quelques chips à chaque groupe, les placer dans un endroit de la classe ;
- quelques jours plus tard, faire constater que les chips sont devenus mous.

observer sur plusieurs jours

interpréter que l'eau qui s'est évaporée d'un des deux récipients est présente en classe même si elle est invisible et que c'est l'eau présente dans l'air qui ramolli les chips

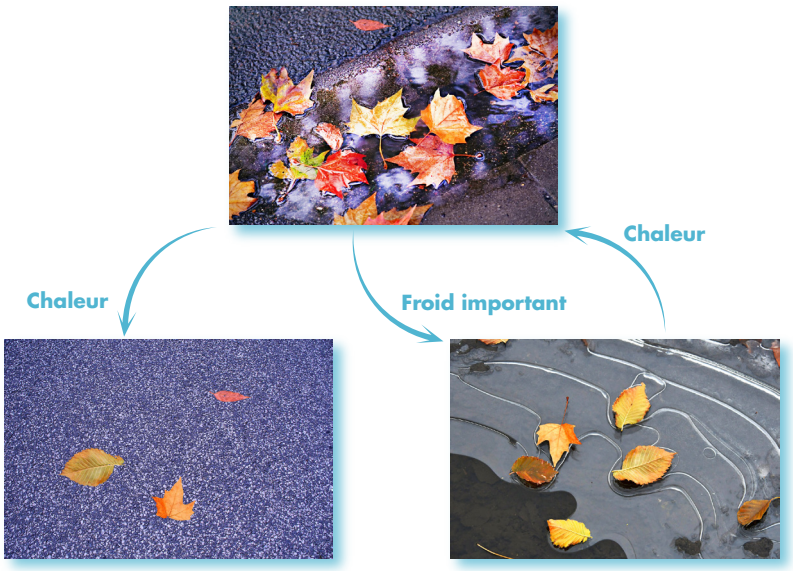
- **Conclure l'expérience par un débat** sur cette transformation particulière de l'eau.

Points d'attention ||
- Les termes « évaporation » et « vapeur d'eau » dépassent le cadre des attendus de P2 et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une évaluation.
- Ne pas confondre les gouttelettes de condensation avec de la vapeur d'eau. Ces gouttelettes sont le résultat du refroidissement de la vapeur d'eau qui se condense et prend donc une forme liquide. La buée que l'on voit notamment à la sortie d'une bouilloire est donc constituée de fines gouttelettes (eau liquide) formées par la condensation de la vapeur d'eau.

- **Statuer sur le fait que cette transformation rend l'eau invisible à l'œil nu et que cette « eau invisible » se retrouve dans l'air**.

Trace || Structurer les conclusions des quatre expériences précédentes (activités n°2 et n°3) sous une forme schématique. Utiliser des photos des expériences vécues en classe pour l'illustrer.

Exemple



Point d'attention || Cette trace ne contient pas toutes les transformations de l'eau. Elle sera à compléter au fil de la scolarité en fonction des attendus.

ACTIVITÉ N° 4
VALIDER – RÉINVESTIR

L'intention principale de cette activité est de réinvestir les découvertes et de faire un lien avec le récit fictionnel.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer les activités précédentes et le récit fictionnel à l'origine de la question de recherche ;
- ❍ faire évoquer la question de recherche (pourquoi la queue du loup est-elle coincée ?) ;
- ❍ faire répondre à la question sur base des traces construites précédemment ;
- ❍ amener à différencier le récit fictionnel et la réalité des faits ;
- ❍ amener les élèves à réinvestir les découvertes, établir un lien entre les expériences menées et le récit fictionnel pour répondre à la question « comment le loup aurait-il pu dégager sa queue ? » ;
- ❍ sélectionner le moyen qui permet de transformer la glace en eau liquide ;
- ❍ faire évoquer le lien entre rapidité de la transformation et intensité de la chaleur.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace.
- **Faire évoquer le récit fictionnel et rappeler la question qui a déclenché l'investigation.** « Que s'est-il passé pour que la queue du loup se coince ? »
- Faire **répondre collectivement à la question** sur base de l'investigation menée. **Se servir des différentes traces réalisées pour appuyer les faits**.

- **Faire dégager des différences entre récit fictionnel et réalité des faits**.

Expliciter || Discuter de la validité des scènes fictionnelles de l'album à la lumière des expérimentations et des découvertes des élèves. Identifier les éléments qui posent des problèmes dans la fiction, ceux qui ne correspondent pas à la réalité d'un point de vue « scientifique ».

- **Réinvestir les apprentissages en invitant les élèves à chercher une solution qui permettrait de libérer la queue du loup**.
- **Engager chaque élève dans la réflexion**.
- **Recueillir les propositions**.
- Établir un lien avec les expériences menées précédemment. **Sélectionner celle qui permet de transformer la glace en liquide**.
- **Faire évoquer le lien entre rapidité de la transformation et intensité de la chaleur**.

Mieux connaitre les instruments de mesure météorologiques

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Savoir-faire (liés aux démarches d'investigation scientifique)	
	Investiguer et garder des traces évolutives	
DIS30	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité.
DIS31	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Utiliser l'instrument de mesure adéquat.

	Contenus I Savoirs	Attendus
SC44	• Milieu de vie. - Modification (saisons, météorologie). - Ressources d'eau.	• Décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : présence de soleil, de pluie, de neige, de grêle...).
SC46	• Instruments de météorologie. - Thermomètre. - Pluviomètre. • Objets en lien avec le vent. - Drapeau, girouette, moulin à vent…	• Associer : - le thermomètre à la température ; - le pluviomètre à la quantité de pluie tombée ; - le moulin à vent, le drapeau, la girouette à la présence/l'orientation du vent.

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
SC61	• Utiliser l'instrument de mesure adéquat.	• Utiliser un thermomètre pour relever des températures, un pluviomètre pour mesurer la quantité de pluie tombée, une girouette/moulin à vent pour montrer la présence/ l'orientation du vent.
SC67	• Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports : le bulletin météo.	• Repérer des informations dans un bulletin météorologique iconographique.
SC68	• Structurer les informations sous une forme qui favorise la compréhension : un calendrier météo.	• Compléter un calendrier avec la météo journalière, en utilisant des indicateurs qualitatifs et quantitatifs variés (ex. : présence de soleil, de pluie, de neige, de grêle…).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 335-342).

MISE EN CONTEXTE

Les raisons de s'intéresser à la météo sont nombreuses tant dans le domaine scolaire que dans la vie quotidienne. Il est donc possible de débuter l'approche météorologique par un questionnement en lien avec le vécu scolaire (ex : Comment s'habiller pour une sortie en plein air ? Faudra-t-il arroser le potager cette semaine ?).

Afin de disposer d'un éventail suffisant de situations météorologiques et de pouvoir les relier aux saisons, il est nécessaire d'anticiper en demandant aux élèves de dessiner le temps qu'il fait sur une période de plusieurs jours voire de plusieurs semaines à différents moments de l'année. Une observation directe en extérieur est à privilégier pour permettre aux élèves de déterminer des caractéristiques liées à leurs ressentis : température (sensation de chaud ou de froid), luminosité (très lumineux – sombre – nécessité d'allumer les lampes – distance de visibilité des objets), présence de vent (mouvement des branches par exemple), présence de pluie (gouttes sur les vitres – sol mouillé – présence de flaques d'eau).

ACTIVITÉ N° 1
FAIRE ÉMERGER LES CARACTÉRISTIQUES DE DESCRIPTION DU TEMPS QU'IL FAIT

L'intention de cette activité est de faire émerger les différents paramètres permettant d'exprimer le temps qu'il fait (luminosité, direction et vitesse du vent, précipitations et températures).
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire dessiner des éléments qui caractérisent la météo du jour ;
- ❍ faire dégager les caractéristiques visibles ;
- ❍ confronter les élèves à un bulletin météo pour compléter la liste des caractéristiques ;
- ❍ faire décrire quotidiennement le temps qu'il fait en utilisant ces caractéristiques (sans mesurer, sur base des ressentis).

- **Expliquer l'objectif de l'activité** aux élèves.

Consigne || « Sur base de vos dessins de la météo réalisés précédemment, vous allez compléter, en groupes, un tableau météo. »

- **Faire confronter les dessins** par petits groupes. Demander à chaque élève d'expliquer ce qu'il/elle a dessiné. **Insister sur la mise en évidence des différences et des similitudes.**
- **Demander** à chaque groupe **une production commune qui décrit la météo de chaque jour pour la période concernée.**
- Afficher les tableaux météo des groupes. **Faire verbaliser chaque groupe sur les éléments dessinés**.
- **Noter les éléments cités** par les groupes (ex : soleil, pluie, neige, froid, nuages gris, vent fort…).

FLSco || Au fur et à mesure de ce type d'exercice, il est nécessaire d'enrichir le vocabulaire des élèves (bruine, brume, brouillard…). Ces mots peuvent être découverts au travers de bulletins météos, de textes, de chansons…, mais également amenés par l'enseignant(e).

- Demander à chacun(e) de **classer ces éléments** (il s'agit d'un classement libre, aucun critère de classement n'est donc précisé).
- **Faire confronter les classements** proposés par petits groupes. Insister sur la nécessité de justifier et d'expliquer son classement.
- **Recueillir collectivement les classements proposés. Les faire expliquer et justifier**.
- **Valider tous les classements pertinents**.

Expliciter || Un classement sera pertinent si tous les éléments appartiennent à une classe et qu'un élément n'appartient pas à plus d'une classe.

- **Faire émerger le classement lié aux catégories attendues :**
  - luminosité (sombre, clair, présence de nuages, présence du soleil…) ;
  - température (degrés, chaud, froid…) ;
  - vent (pas de vent, vent faible, rafales…) ;
  - précipitations (temps sec, pluie, neige, grêle, averses…).

Point d'attention || L'objectif n'est pas d'obtenir une exhaustivité des catégories ou des caractéristiques qui les composent, il s'agit de partir des idées des élèves qui seront ensuite complétées. Il est donc possible qu'une ou plusieurs catégories ne soient pas représentées.

- **Faire visionner un ou plusieurs bulletins météo** par les élèves.

Expliciter || Énoncer aux élèves qu'ils/elles vont regarder des bulletins météo pour s'informer sur ce que les météorologues utilisent comme caractéristiques pour décrire le temps et vérifier que rien n'a été oublié.

- Demander à chaque élève de **noter tous les éléments liés à la météo qui seront cités dans le bulletin**.
- **Faire confronter** les listes par groupe et **demander à chaque groupe d'établir une liste commune**.
- Recueillir les listes. **Les mettre en commun**.
- **Visionner à nouveau la vidéo pour valider et/ou compléter la liste**.
- Demander aux élèves de **cibler les nouveaux éléments parmi la liste** et de **les classer dans la bonne catégorie**. Si nécessaire, mettre en évidence une catégorie encore inexistante.
- **Répéter le processus** avec d'autres bulletins météo.

Trace || Consigner ces éléments dans une trace collective.

ACTIVITÉ N° 2
CARACTÉRISER LE TEMPS QU'IL FAIT

L'intention de cette activité est de faire décrire le temps qu'il fait sur base des catégories « température », « luminosité », « vent » et « précipitation ».
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire dessiner, faire décrire, faire verbaliser le temps qu'il fait en dissociant chacune de ces catégories ;
- ❍ établir une liste de vocabulaire se rapportant à chacune des classes (luminosité, précipitations, températures et vent).

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base de la trace collective.
- **Attribuer le rôle de météorologue à deux élèves de la classe**.
- Leur demander d'évoquer le temps qu'il fait en décrivant la luminosité, les précipitations, le vent et la température.
- **Faire présenter les bulletins météorologiques quotidiens. Demander aux élèves « spectateur(trice)s » de lister** les mots utilisés pour caractériser la luminosité, les précipitations, le vent et la température.

- Après chaque présentation, lister avec les élèves les **nouveaux mots utilisés** (ex : brouillard, grêle, gel…). **Les ajouter à la trace collective** dans la catégorie adéquate.

Points d'attention ||

- Il est possible de coupler ces observations avec l'écoute de bulletins météorologiques pour consolider la liste des caractéristiques dans chaque catégorie.
- Après plusieurs descriptions lors des différentes saisons, proposer aux élèves de comparer les bulletins de ces différentes saisons pour en dégager quelques caractéristiques (lien avec l'attendu «décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saison, en utilisant des indicateurs variés», lien avec FHGES-P2-*Découper l'année en saisons*).

ACTIVITÉ N° 3
ASSOCIER LES INSTRUMENTS DE MESURE AUX PARAMÈTRES DU TEMPS

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- ❍ **faire émerger la nécessité d'objectiver les descriptions du temps qu'il fait ;**
- ❍ **associer à chaque paramètre son instrument de mesure : les précipitations : le pluviomètre ; le vent : le drapeau, la girouette et le moulin à vent ; la température : le thermomètre.**

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire comparer les ressentis des élèves entre eux/elles ;
- ❍ faire comparer les descriptions du temps qu'il fait pour deux journées différentes ;
- ❍ sur base de ces comparaisons, amener les élèves à débattre pour aboutir à la nécessité d'une mesure plus objective ;
- ❍ faire découvrir les instruments par recherche documentaire ;
- ❍ consigner les étapes de la démarche dans une trace.

Point d'attention || Cette activité peut être réalisée lorsque les élèves ont décrit plusieurs fois le temps qu'il fait en utilisant les catégories et le vocabulaire qui y est lié.

- Suite à la présentation météo d'un(e) élève, **susciter une discussion amenant à faire comparer les différents ressentis**.

Consigne || « Untel/unetelle dit qu'il fait chaud. Qu'en pensez-vous ? Et par rapport à hier ? » ; « Untel/unetelle dit qu'il pleut. Hier il pleuvait aussi, est-ce exactement la même chose aujourd'hui ? » …

- **Laisser réagir** les élèves aux différents questionnements. Leur **demander comment se mettre d'accord** par rapport à la température qu'il fait.
- **Recueillir les propositions** des élèves et **converger vers l'idée** que nous ne pouvons pas nous fier à nos sens, à notre interprétation de la sensation de chaud ou de froid. Il est donc nécessaire d'**utiliser un instrument de mesure**.
- Demander aux élèves de **citer les instruments qui permettraient de mesurer la température, les précipitations et le vent.**

Expliciter || La nébulosité ne sera pas mesurée. Expliquer aux élèves que ce paramètre restera lié aux observations visuelles.

- **Recueillir et lister les propositions** des élèves quant aux instruments de mesure à utiliser. Leur **demander de les expliquer.**
- Demander aux élèves **comment** on pourrait **vérifier ou compléter la liste des moyens proposés**.

Point d'attention || Il s'agit de faire problématiser les élèves sur la démarche d'investigation en elle-même. À ce moment de la séquence, l'objectif est de rendre visible le questionnement sur les moyens d'investigation dans le cadre d'une démarche scientifique. Ces moyens d'investigation sont ici l'observation, la recherche documentaire ou le recours à un(e) expert(e).

- **Faire confronter les propositions** individuelles par petits groupes. Insister sur la nécessité d'expliquer et justifier les propositions.
- Demander à chaque groupe d'**établir une liste commune**.
- Recueillir les propositions des groupes. Laisser les élèves y réagir.
- Collectivement, **analyser chacune des propositions sur base de trois questionnements amenés par l'enseignant(e)** (trois filtres successifs que sont respectivement la clarté, la pertinence et la faisabilité).

Consigne ||
- « Est-ce que tout le monde comprend le moyen proposé ? Le comprenons-nous tou(te)s de de la même manière ? »
- « La proposition permettra-t-elle de répondre à notre questionnement ? »
- « Avons-nous la possibilité de réaliser ce qui a été proposé ? »

- **Retenir les moyens d'investigation**. Dans cette séquence : l'observation et la recherche documentaire (livres, vidéos, internet).
- **Faire effectuer la recherche** par les élèves.
- Demander aux élèves d'observer dans la cour, chez eux/elles, chez des connaissances ou voisin(e)s… s'ils/elles découvrent des objets qui permettraient de se faire une idée à propos des caractéristiques de la météo (thermomètres dans la cour, pluviomètre chez un(e) agriculteur(trice), girouette sur le toit du/de la voisin(e), moulins à vent sur une terrasse ou dans un jardin…).
- Proposer aux élèves des livres/textes dans lesquels lire et/ou regarder des informations autour des instruments de mesure météorologiques.
- **Recueillir les découvertes et associer à chaque paramètre son instrument** :
  - la quantité de pluie tombée : le pluviomètre ;
  - le vent : le drapeau, la girouette et le moulin à vent ;
  - la température : le thermomètre.

Trace || Consigner ces éléments dans une trace collective.

Exemple

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
Comment mesurer le temps qu'il fait ? Comment mesurer la température ? Comment mesurer les précipitations ? Comment mesurer le vent ? Température / Précipitations / Vent Instrument(s) listé(s) / Instrument(s) listé(s) / Instrument(s) listé(s) thermomètre / seau / drapeau récipient gradué / girouette	Se questionner. Proposer une explication/ une hypothèse.		
Choisir des moyens d'investigation : l'observation et la recherche documentaire. 	Investiguer. Proposer, choisir des moyens d'investigation. Rechercher.	 	

Point d'attention || Pour éviter que la trace ne présente que la solution au problème posé (les instruments), il est utile d'y consigner les différentes étapes de la démarche. La trace peut être construite au moment où se déroulent ces différentes étapes en cours d'activité.

I ACTIVITÉ N° 4
DÉCOUVRIR ET CARACTÉRISER LES INSTRUMENTS DE MESURE

L'intention de cette activité est de caractériser chaque instrument de mesure : le pluviomètre ; le drapeau, la girouette et le moulin à vent et le thermomètre.
Dans cette optique, veiller à:

- ❍ faire observer, dessiner et décrire chaque instrument ;
- ❍ faire relier chaque instrument à sa fonction.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **manipuler les instruments de mesure découverts lors de la séquence précédente**.
- **Faire évoquer les instruments sur base de la trace collective** de l'activité précédente.
- **Répartir les élèves dans trois ateliers**.

Point d'attention || Dédoubler les ateliers permet de diminuer le nombre d'élèves par atelier et de favoriser l'engagement de chacun(e) d'entre eux/elles.

- **Dans chaque atelier, mettre à disposition l'instrument de mesure ainsi qu'une fiche explicative associée**.
  - Demander aux élèves de **représenter précisément l'instrument de mesure**.
  - Demander aux élèves d'**expliquer son fonctionnement par schémas**.

Exemple



Expliciter ‖ Il est nécessaire d'expliquer aux élèves qu'il ne s'agit pas ici d'un dessin « artistique » visant à représenter tous les détails des objets, mais d'un dessin permettant de représenter les éléments significatifs qui les constituent.

- Inviter les différents groupes à **présenter les instruments de mesure à l'ensemble de la classe**. L'enseignant(e) guidera l'utilisation adéquate des instruments.

Trace ‖ Utiliser les traces des différents groupes pour construire la synthèse commune à la classe.

Points d'attention ‖

- Pour le thermomètre : il faut permettre aux élèves de le manipuler avec de l'eau à différentes températures pour qu'ils/elles se rendent compte que c'est le réservoir qui est le plus sensible et que celui-ci doit être placé vers le bas. Veiller à mettre en évidence que c'est la hauteur du liquide coloré dans la colonne qui importe (plus le liquide est haut, plus il fait chaud et plus il est bas, plus il fait froid). En P2, il ne s'agit pas de comprendre comment le thermomètre fonctionne (attendu de P4).
- Pour le vent : il faut amener les élèves à comprendre que la girouette et le drapeau permettent de déterminer la présence de vent ainsi que son orientation, tandis que le moulin à vent donne une indication sur sa vitesse (ou son intensité).

ACTIVITÉ N° 5
UTILISER LES INSTRUMENTS DE MESURE

L'intention de cette activité est d'utiliser les instruments de mesure : le pluviomètre, le drapeau, la girouette et le moulin à vent et le thermomètre.
Dans cette optique, veiller à :

❍ faire caractériser le temps qu'il fait via l'utilisation de chaque instrument.

Point d'attention || Une fois introduite, cette activité peut se dérouler de manière rituelle. Au préalable, le pluviomètre et le thermomètre sont déposés à l'extérieur. L'utilisation des instruments est accompagnée par l'enseignant(e) qui peut montrer comment manipuler correctement ceux-ci.

- **Faire évoquer l'activité précédente** par les élèves.
- Expliquer aux élèves qu'à compter d'aujourd'hui, **un petit groupe sera chargé de relever les informations météo du jour en utilisant les instruments de mesure découverts**.
- Pour cette première fois, **faire vivre l'activité collectivement** :
  - munir chaque élève du matériel pour écrire et sortir de la classe ;
  - faire décrire le temps qu'il fait en se focalisant sur un paramètre à la fois ;
  - faire utiliser l'instrument ou les instruments de mesure par un(e) élève et lui demander d'expliquer ce qu'il/elle fait ;
  - répéter avec d'autres élèves ;
  - faire dessiner par chaque élève les observations météorologiques effectuées ;
  - de retour en classe, faire présenter oralement le bulletin météo du jour.
- **Répéter l'activité de manière régulière** en chargeant d'autres groupes d'élèves de relever les différents paramètres. **Faire verbaliser** les élèves sur **les prises de mesure effectuées**.

Différencier || Veiller à impliquer tou(te)s les élèves dans les manipulations des instruments et à porter une attention particulière aux élèves qui rencontrent des difficultés notamment en ce qui concerne la verbalisation de l'utilisation des instruments.

Points d'attention ||

- On attend des élèves de P2 qu'ils/elles sachent identifier et utiliser les instruments de mesure adéquats. La construction de thermomètres et contenants gradués interviendra, quant à elle, en 4e année en FMTTN.
- Après plusieurs utilisations concrètes des instruments météorologiques, il est possible de demander aux élèves de revenir aux fiches explicatives (fiches de l'activité précédente) afin de vérifier s'ils/elles les comprennent correctement et, éventuellement, les compléter ou les améliorer.

Manipuler un circuit électrique simple

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Savoir-faire (liés aux démarches d'investigation scientifique)	
	Investiguer et garder des traces évolutives	
DIS28	• Observer	• Imaginer et réaliser une expérience simple.
DIS29	• Expérimenter et traiter les résultats.	• Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple.

	Contenus I Savoirs	Attendus
SC73	• Piles/batteries.	• Préciser que les piles/batteries permettent le fonctionnement d'un appareil électrique.
SC74	• Piles/batteries.	• Préciser que les piles/batteries sont nocives pour l'environnement et qu'elles doivent être recyclées.
SC76	• Vocabulaire	• Utiliser les termes : électricité, température, lumière, mouvement, lampe, fil électrique, pile/batterie, interrupteur, chaleur.

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
SC78	• Réaliser une expérience simple.	• Observer les éléments nécessaires pour allumer une lampe dans un circuit électrique simple : pile/batterie, fils électriques, lampe.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 335-342).

MISE EN CONTEXTE

Idéalement, cette séquence prend place après une approche plus générale des appareils électriques (au-delà de la lampe de poche) visant notamment à décrire et justifier des gestes permettant de réduire l'utilisation d'électricité et à mettre en évidence que :

- plusieurs types d'appareils fonctionnent grâce à l'électricité ;
- l'électricité peut produire mouvement, chaleur et/ou lumière.

ACTIVITÉ N° 1
RENCONTRER ET APPRÉHENDER UNE RÉALITÉ COMPLEXE

Plusieurs intentions sous-tendent cette activité :

- ❍ **à propos de la démarche scientifique : construire un questionnement, émettre des hypothèses ; investiguer par expérimentation ; récolter les résultats et les interpréter ;**
- ❍ **du point de vue des concepts scientifiques : préciser le rôle de la pile comme élément nécessaire au fonctionnement d'un appareil électrique.**

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire émerger une question sur base d'une lampe de poche ne fonctionnant pas ;
- ❍ faire émettre des hypothèses quant à l'origine du dysfonctionnement ;
- ❍ faire vérifier les hypothèses par expérimentation ;
- ❍ faire schématiser l'objet en panne puis l'objet réparé ;
- ❍ consigner les différentes étapes de la démarche dans une trace collective.

Point d'attention ‖ Il s'agit, pour cette activité introductive, de confronter les élèves à un problème concret à résoudre en leur présentant un objet électrique qui ne fonctionne pas. Pour garder un fil conducteur dans la séquence, l'objet choisi est une lampe de poche. Disposer de plusieurs lampes de poche non fonctionnelles permet de placer les élèves en petits groupes et de les engager plus activement dans la tâche.

FLSco ‖ Le terme « lampe » peut être compris de deux manières qu'il convient d'expliciter. D'un point de vue technique, la lampe est l'ensemble ampoule, filament, plot et culot alors que dans le vocabulaire courant, ce terme peut être compris comme un moyen d'éclairage (ex. la lampe de poche, la lampe du salon, la lampe de chevet).

- **Présenter** aux élèves **une lampe de poche qui ne s'allume pas. Ne pas leur laisser l'opportunité de la manipuler**.
- **Poser la question** : « Comment pourrait-on expliquer que la lampe ne s'allume pas ? ».
- Demander ensuite à chaque élève d'**émettre une hypothèse** permettant d'expliquer pourquoi la lampe ne fonctionne pas.
- **Faire confronter les propositions** par petits groupes. Insister sur la nécessité de **justifier les réponses proposées**.
- **Recueillir collectivement les hypothèses**. Laisser les élèves y réagir.

Trace ‖ Consigner les hypothèses retenues. Les raisons avancées pourraient être que la lampe de la lampe de poche est cassée, qu'un élément interne est cassé, que l'interrupteur n'est pas en position « on », que la pile est « plate », qu'il n'y a pas de pile, que la pile est mal placée…

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **vérifier leurs hypothèses.**
- Former des groupes d'élèves et permettre à chaque groupe de **manipuler une lampe de poche en panne**.

Points d'attention ‖

- Veiller à distribuer des lampes de poche avec des pannes différentes (ex. la lampe est cassée ou absente, un élément interne est cassé, l'interrupteur est en position « off », la pile est « plate », il n'y a pas de pile, la pile est à l'envers…).
- De nos jours, la majorité des lampes de poche fonctionnent grâce à des piles crayons. Pour ce type de piles, le sens de placement est important (les «+» doivent se succéder aux «-»).

- **Mettre à disposition** des élèves **le matériel nécessaire à la résolution de la panne** (piles et lampes en fonction des pannes présentées).

Consigne ‖ « Avec le matériel à votre disposition, tentez de réparer la lampe de poche. Vous pouvez vous aider des hypothèses pour trouver la panne. Vous pouvez tester plusieurs solutions. »

- **Faire expérimenter** les groupes et, au sein de chacun de ceux-ci, inviter les élèves à **se mettre d'accord sur la panne et sa solution**.
- Demander à chaque groupe de **représenter l'expérience par deux schémas** : un premier représentant la situation initiale (l'objet en panne) et un second représentant l'objet réparé.
- **Afficher et faire verbaliser les différentes expériences** vécues par les groupes.
- **Situer les mots-clés** sur les représentations : lampe, pile, interrupteur.

FLSco ‖ Le terme « pile » peut être compris de deux manières qu'il convient d'expliciter. D'un point de vue technique, la pile est l'élément qui fournit l'énergie électrique alors que dans le vocabulaire courant, ce terme peut être synonyme d'empilement (ex. une pile de livres). Il est intéressant de noter que le terme pile - au sens électrique du terme - vient du fait que la première pile électrique de Volta était constituée par un empilement de pièces de cuivre et de zinc.

Points d'attention ‖

- Cette discussion peut aboutir sur une liste d'appareils que les élèves connaissent et qui fonctionnent grâce à des piles, mais également sur l'aspect nocif des piles. Cet aspect nocif est l'occasion de développer des questions liées au recyclage des piles, ou mieux à l'utilisation de batteries rechargeables (concernant ce dernier point, il est utile de noter qu'une batterie rechargeable est nommée «accumulateur» et non pile).
- Certain(e)s élèves pourraient énoncer qu'il y a chez eux/elles des lampes sans pile (dynamo, solaire, …). S'ils/elles en parlent, il est intéressant de souligner que la pile est alors remplacée par un autre système (engrenage/dynamo, panneau solaire …) et qu'il y a donc bien une source d'énergie indispensable au fonctionnement de la lampe.

Trace || Consigner les différentes étapes de la démarche d'investigation dans une trace collective.

Moments clés de la séquence	Étapes de la démarche d'investigation	Pictogrammes	Garder des traces
La lampe de poche ne s'allume pas.	Sur base d'un problème rencontré.		
Qu'est-ce qui pourrait expliquer que la lampe de poche ne fonctionne pas ?	Se questionner.		
La lampe de poche est cassée ou absente, un élément interne est cassé, l'interrupteur n'est pas en position « on », la pile est « plate », il n'y a pas de pile, la pile est à l'envers...	Proposer une explication/ une hypothèse.		
Tester les hypothèses par des expériences.	Investiguer.		
	Observer.		
Tenter de réparer la panne de la lampe de poche.	Expérimenter par essais-erreurs.		
Répondre à la question de recherche et constater que pour fonctionner, une lampe de poche doit être pourvue d'une lampe et une pile fonctionnelles ainsi qu'un interrupteur bien positionné.	Structurer, valider, synthétiser, communiquer.		

Point d'attention || Pour éviter que la trace ne présente que la solution au problème rencontré, il est utile d'y consigner les différentes étapes de la démarche : du constat de la panne à sa résolution en passant par l'expérimentation. Cette trace doit donc être construite parallèlement aux différentes étapes de l'activité.

ACTIVITÉ N° 2
RENCONTRER ET APPRÉHENDER UNE RÉALITÉ COMPLEXE

L'intention de cette activité est de construire un circuit électrique simple mettant en évidence le rôle de la pile et de la lampe.
Dans cette optique, veiller à :

- faire réaliser un circuit électrique simple permettant d'allumer une lampe (lampe, pile 4,5 volts) ;
- faire schématiser tous les tâtonnements réalisés par essais-erreurs ;
- faire émerger (par comparaison et discussion) les conditions de réussite de l'expérimentation (une lame sur le culot et une lame sur le plot de la lampe) ;
- faire un croquis des montages corrects ;
- fixer les mots « lampe » et « pile ».

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **s'intéresser à la manière dont fonctionne une lampe de poche** « à l'intérieur » et que, pour ce faire, ils/elles vont d'abord **s'intéresser de plus près à la manière dont une lampe s'allume**.
- **Poser la question** suivante : « Comment allumer une lampe ? ». **La laisser visible** tout au long de la recherche.
- **Former des petits groupes** d'élèves et mettre à leur **disposition une pile 4,5 volts et une lampe**.

Point d'attention || Si le matériel est disponible en quantité suffisante, former des dyades permet d'optimiser l'engagement de chaque élève dans l'expérimentation.

- Dans un premier temps, **demander aux élèves de schématiser avec précision les deux éléments mis à disposition** (la pile et la lampe).

Expliciter || Il est nécessaire d'expliquer aux élèves qu'il ne s'agit pas ici d'un dessin « artistique » visant à représenter tous les détails des objets, mais d'un dessin permettant de représenter les éléments significatifs des objets, les éléments qui le constituent.

- **Faire confronter les croquis** par petits groupes.
- **Demander à chaque groupe un schéma commun** le plus précis possible.
- **Afficher les croquis** des groupes.
- **Statuer sur un croquis correct et sur le vocabulaire lampe et pile**.

Points d'attention ||
- L'ampoule désigne l'enveloppe en verre de la lampe et pas l'ensemble de l'objet « lampe ».
- Le vocabulaire lame, filament, ampoule, culot et plot dépasse le cadre des attendus de P2 et ne peut donc pas faire l'objet d'une évaluation. Il permettra cependant de désigner, à l'oral, de manière précise les différentes éléments qui constituent la pile et la lampe.
- Une lampe LED ne possède ni filament, ni plot, ni culot.

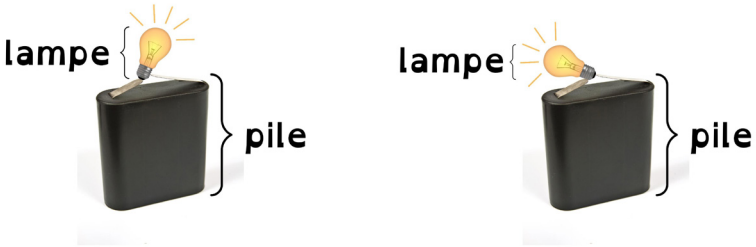
- Dans un deuxième temps, inviter les élèves à **effectuer des manipulations pour tenter d'allumer la lampe et de représenter leurs essais, qu'ils soient réussis ou non**.
- Au terme des expérimentations, **faire confronter les propositions** des élèves. **Recueillir toutes les expériences, aussi bien celles qui ont fonctionné que les autres**.
- Sur base de ces expériences, demander aux élèves d'**expliquer les conditions nécessaires pour que la lampe s'allume.**
- **Recueillir les propositions**. Laisser les élèves y réagir. **Guider la discussion en insistant sur l'exactitude du vocabulaire utilisé**.

Expliciter || Verbaliser la manière dont doit s'établir le contact entre la lampe et la pile. Pour que la lampe s'allume, il faut placer une des lames sur le culot et l'autre sur le plot. Le culot et le plot peuvent être indifféremment en contact avec la lame « + » ou la lame « - ».

- **Revenir sur les montages qui n'ont pas fonctionné et les modifier** selon les conditions énoncées.
- **Faire verbaliser la nécessité de disposer d'une pile et d'établir deux contacts entre la lampe et la pile** pour allumer la lampe.
- **Faire procéder à la manipulation pour validation**.
- Demander aux élèves de **réaliser un croquis des montages corrects**.

Trace ||

Exemple



ACTIVITÉ N° 3
EXPÉRIMENTER UN CIRCUIT ÉLECTRIQUE SIMPLE : LAMPE + PILE + FILS ÉLECTRIQUES

L'intention de cette activité est de construire un circuit électrique mettant en évidence le rôle des éléments suivants : pile, lampe et fils électriques.
Dans cette optique, veiller à :

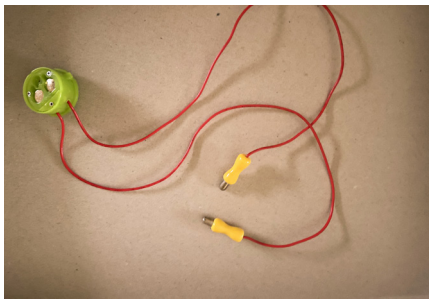
- ❍ faire observer l'intérieur d'une lampe de poche et repérer les similitudes et différences avec le circuit électrique « lampe + pile » ;
- ❍ faire émerger la nécessité de fils électriques pour établir le contact entre la pile et la lampe dans une lampe de poche ;
- ❍ faire réaliser un circuit électrique permettant d'allumer une lampe (lampe, pile 4,5 volts, fils électriques) ;
- ❍ faire schématiser tous les tâtonnements réalisés par essais-erreurs ;
- ❍ faire émerger (par comparaison et discussion) les conditions de réussite de l'expérimentation (un fil allant d'une lame au culot et un fil allant de l'autre lame au plot + nécessité d'un circuit fermé) ;
- ❍ faire schématiser les montages corrects et les consigner dans une trace.

- **Faire évoquer l'activité précédente** et, sur base de la trace, **demander de vérifier si la lampe de poche fonctionne de la même manière**.

Point d'attention || Pour enrichir les observations, veiller à proposer des lampes de poche avec des systèmes de fonctionnement différents.

- **Répartir les élèves en petits groupes. Les inviter à ouvrir la lampe de poche et à observer**.

Consigne || « La lampe de poche fonctionne-t-elle de la même manière que ce que nous avons constaté précédemment ? Quelles sont les similitudes ? Quelles sont les différences ? »



- Demander aux élèves de **consigner les observations** au cahier de recherches.
- **Recueillir les observations** des différents groupes. Les laisser y réagir.
- **Consigner les observations dans une trace collective**.

Exemple

Similitudes	Différences
Il y a une pile et une lampe. La lampe peut s'allumer. ...	Il y a parfois des piles plates et des piles crayons. Il y a parfois plus d'une pile. Il y a parfois des fils. La pile ne touche pas toujours la lampe. ...

- **Poser la question** : « Comment expliquer que la lampe s'allume quand elle ne touche pas la pile ? ».
- Demander ensuite à chaque élève d'**émettre une hypothèse** permettant d'expliquer comment la lampe s'allume sans toucher la pile.
- **Faire confronter les propositions** par petits groupes. Insister sur la nécessité de **justifier les réponses proposées**.
- **Statuer sur l'idée** que les fils jouent un rôle et **qu'il s'agit de fils électriques**.

Point d'attention || Les contacts sont parfois constitués grâce à des matières conductrices qui ne sont pas des fils électriques.

- **Mettre à disposition** de chaque groupe **une pile 4,5 volts, une lampe et des fils électriques dénudés aux extrémités, de couleurs et de longueurs différentes**.

Exemples

- Il faut deux fils électriques.
- La couleur des fils électriques n'a pas d'importance.
- On peut utiliser un long fil électrique d'un côté et un petit de l'autre.
- …

Expliciter || Si cela n'a pas été énoncé par les élèves, rappeler la nécessité d'établir, à des endroits différents, deux contacts entre la lampe et la pile pour allumer la lampe. Un fil doit relier une lame de la pile au culot de la lampe et un autre doit relier l'autre lame au plot de la lampe (le sens dans lequel les lames sont reliées n'a pas d'importance). Il faut également que le circuit (la boucle) soit fermé.

FLSco || Le terme « circuit » peut être compris de deux manières qu'il convient d'expliciter : le circuit électrique et le circuit automobile. Dans les deux cas, le circuit implique l'idée d'une boucle.

- **Revenir sur les montages qui n'ont pas fonctionné et les modifier** selon les conditions énoncées.
- **Faire schématiser les montages corrects**.

Point d'attention || Lors de cette étape de schématisation, amener les élèves à prendre conscience que la couleur ou longueur du fil (il faut néanmoins que le fil soit assez long pour relier les éléments) n'a pas d'influence sur le résultat de l'expérience. Ce constat peut s'effectuer par questionnement : « La longueur des fils est-elle importante ? » ; « La couleur des fils est-elle importante ? ».

- **Interroger** les élèves sur **le rôle de chacun des éléments** (fils, lampe, pile).
- **Recueillir les propositions des élèves**. Les laisser y réagir.

- Par discussion, **statuer sur le fait que** :
  - la pile génère l'électricité ;
  - les fils conduisent l'électricité (de la pile à la lampe et de la lampe à la pile) ;
  - la lampe reçoit l'énergie électrique.

Point d'attention || La pile génère l'énergie électrique (générateur), les fils électriques transportent le courant et la lampe reçoit l'énergie (récepteur). Au cours des réactions chimiques, les substances présentes dans la pile sont modifiées et, peu à peu, la pile s'use.[1]

Trace || Comme pour l'activité n°2, consigner ces éléments dans une trace collective.

Différencier || Les moments collectifs sont potentiellement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Un engagement individuel dans la tâche permettrait de minimiser ce risque. Une confrontation des propositions par petits groupes favoriserait la métacognition.

1 Asbl Hypothèse, (2019), *Un clic et… ça circule !* , Sciences en cadence n°9, p.19.

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE

Clé de lecture 395
Repères méthodologiques disciplinaires 397
Séquences didactiques 405
· Matières et matériaux : observer et réaliser des sculptures 405
· Alimentation et habitat : aménager la classe 411

FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE | CLÉ DE LECTURE

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6, 7 et 8

ENJEUX	FINALITÉS	5 VISÉES ANNUELLES	2 VOLETS DISTINCTS DÉCLINÉS EN CHAMPS D'APPRENTISSAGES ET EN CONTENUS à articuler entre eux	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Améliorer les représentations des élèves concernant les métiers manuels, techniques, technologiques et numériques. **Développer l'autonomie des élèves et contribuer à la construction de leur projet personnel d'orientation en s'appuyant sur leurs acquis et** en leur donnant l'occasion de mettre en avant/développer de nouvelles ressources et habiletés. **Ouvrir les élèves au monde en leur permettant de développer une culture commune** liée à quatre pôles : manuel, technique, technologique et numérique. **Amener les élèves à développer des capacités d'intégration permettant de s'affirmer comme citoyen responsable et autonome**, outillé pour poser des choix avisés et pour participer à la société et au développement de celle-ci.	**Amener les élèves à produire des réalisations concrètes** mettant en valeur des gestes de la vie quotidienne ou professionnelle **et, au départ de celles-ci, donner l'occasion d'observer, d'expérimenter, de découvrir, de questionner, de réfléchir individuellement ou collectivement, de poser des gestes techniques, de développer sa créativité.**	**Autonomie** **Créativité** **Cognition** **Collaboration, souci des autres** **Développement durable**	**Volet 1- Formation manuelle, technique et technologique** > Savoirs, savoir-faire et compétences liés à 4 champs d'apprentissage **1. Alimentation et habitat** **2. Techniques de culture** **3. Matières et matériaux** **4. Objets technologiques** **Volet 2 – Numérique** > Savoirs, savoir-faire et compétences liés à 4 champs d'apprentissage **1. Informations et données** **2. Communication et collaboration** **3. Création de contenus** **4. Sécurité** ⚠ *Formation AU numérique et non par le numérique*	> pp. 798-800 Aucun attendu en P2	**Des savoirs, savoir-faire et compétences à articuler et à travailler de manière à :** • favoriser l'enseignement spiralaire ; • susciter le plaisir et la motivation d'apprendre ; • installer progressivement une démarche réflexive s'appuyant sur des savoirs et des savoir-faire à mobiliser (informations à rechercher, procédures à suivre, matériaux et matières à mettre en œuvre, outils à utiliser, techniques à appliquer) ; • développer le regard critique et la réflexion éthique sur les usages et l'évolution des outils, des techniques, des technologies et du numérique ; • prendre en compte une évolution continue des techniques* et des technologies ; • varier les approches pour stimuler la curiosité tout en contribuant à développer des habiletés individuelles ; • encourager le partage des ressources et le travail collaboratif ; • permettre la prise de conscience des risques et des dangers liés à l'environnement de travail.
PP. 788-791	P. 788	P. 796	PP. 789, 792-795	PP. 798-800	PP. 788-795

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DE LA FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE » ?

Les objets techniques/technologiques sont inscrits dans l'histoire du patrimoine humain[1] et font partie intégrante de nos vies. Ils sont en perpétuelle évolution, en lien avec les besoins et les défis que nous nous imposons. Afin de maitriser ces objets qui peuplent notre quotidien, la formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN) occupe à présent le statut de discipline à part entière dans le curriculum du tronc commun. À travers celle-ci, l'école vise à **fournir à l'élève l'expérience nécessaire pour comprendre le monde contemporain** et en maitriser l'évolution ou l'extension. Elle amène les élèves à **développer une culture commune liée aux quatre pôles : manuel, technique, technologique et numérique**. Elle amène également les élèves à porter un regard critique et une réflexion éthique sur les usages et l'évolution des outils, des techniques, des technologies et du numérique..

La FMTTN est composée de deux volets : FMTT (dès la P1) et Numérique (à partir de la P3).

À propos du volet FMTT :

VUE D'ENSEMBLE, APPROCHE SPIRALAIRE DES CONTENUS

L'ensemble du Référentiel s'inscrit dans une logique spiralaire. Il s'agit de favoriser **un renforcement progressif des acquis via un amorçage, suivi d'une mobilisation répétée des savoirs, des savoir-faire et des compétences** travaillés antérieurement. Au sein des champs thématiques, un même savoir, savoir-faire ou une même compétence sont formulés à l'identique d'une année à l'autre sans pour autant être abordés systématiquement chaque année. La gradation s'établit au niveau des visées annuelles spécifiques à la FMTT ou au niveau des attendus disciplinaires.

En outre, la progression spiralaire induit le fait de considérer qu'une connaissance ou qu'une habileté ne soit pas intégrée une fois pour toutes par l'élève, mais qu'il soit nécessaire d'y revenir à plusieurs reprises, avec un degré de complexité et de précision croissant.

Dès l'école maternelle en formation scientifique, l'élève a eu l'occasion d'explorer des matériaux de manière sensorielle, de développer ses habiletés à manipuler, utiliser et fabriquer des objets tout en respectant des règles de sécurité. Il/elle a pu ainsi aborder et mettre en action les premiers savoirs et savoir-faire techniques.

À l'école primaire, l'élève **découvre et apprend à reconnaitre les matières et matériaux** pour progressivement **découvrir des objets et des outils, poser divers gestes techniques** sur ces matières/matériaux et **participer à des réalisations de plus en plus complexes** (cf. Référentiel). Ces découvertes et apprentissages se répètent à travers les domaines : alimentation et habitat, techniques de culture, matière et matériaux, objets technologiques.

L'élève est amené(e) à constater l'existence de **matériaux « naturels »** comme la terre glaise le sable, la laine, le bois, la roche (ou pierre), etc. **ou transformés** comme le papier, le carton, le tissu, la corde, le plastique, le métal, le verre, le polystyrène, le plâtre, etc. Il/elle est également amené(e) à les utiliser, à les reconnaitre et à les intégrer en vue de la réalisation d'ouvrages divers. En continuité avec ce qui est abordé en maternelle, cette exploration se fera au travers de matières et matériaux de plus en plus diversifiés de la P1 à la P6.

1 Bonnard, J. (2016). *Découvrir le monde des objets : former des chercheurs dès l'école maternelle.* Chronique sociale, pp. 53-54.

Les objets techniques, comme productions matérielles humaines résultant d'un façonnage de matériaux et répondant à un besoin[2], sont aussi progressivement appréhendés via les différents champs thématiques. L'humain les a inventés pour répondre à une nécessité spécifique. Parmi les objets, les **outils occupent une place importante dans la FMTT**. Le terme « outil » se rapporte à un **objet technique servant au façonnage de matériaux naturels ou synthétiques**. L'approche est progressive, des outils simples aux outils plus complexes ou nécessitant une manipulation plus experte.

Cette approche se fera par de multiples rencontres au départ des différents domaines.

- **Alimentation et habitat :** ustensiles pour la préparation des aliments (techniques d'épluchage et de découpe en P2, techniques de culture en P3 et techniques de mesure dont peser en P4) ; ustensiles pour réaliser des maquettes (mesure, report, etc.) et y prévoir les sources de lumière (ouvertures, lampes), de chaleur, d'électricité, l'alimentation en eau, etc.
- **Techniques de culture :** outils de culture et d'horticulture.
- **Matières et matériaux :** outils de mesure, de traçage, d'assemblage (agrafage, découpage, collage, couture, clouage…), de transformation (ponçage, peinture, etc.).

L'approche progressive des outils simples aux outils plus complexes est également explorée dans le champ thématique **« Objets technologiques »** à partir de la P4.

Dans un premier temps, l'élève prend connaissance des instruments de mesure (balances, thermomètres, contenants gradués, etc.), en lien avec les sciences de la nature, pour aller progressivement vers des objets aux mécanismes plus complexes (levier, poulie, etc.) qu'il/elle sera amené(e) à schématiser, modéliser par la suite.

En découvrant et en utilisant ces divers objets techniques et technologiques, en s'engageant dans des **réalisations concrètes**, les élèves développent des **gestes techniques spécifiques**, adéquats, qu'ils/elles pourront remobiliser dans la vie quotidienne (cf. techniques de culture ou techniques d'épluchage en P2, techniques de pesée en P4).

Enfin, de la P1 à la P6, les élèves sont **sensibilisé(e)s aux aspects liés à la sécurité** et à l'**utilisation raisonnée et rationnelle des ressources matérielles et des énergies**. Ils/elles se questionnent sur les impacts environnementaux et humains de ces applications techniques. Le lien avec d'autres disciplines, telles que philosophie et citoyenneté ou sciences sociales, est vivement encouragé.

La familiarisation des élèves avec des matériaux et des objets a notamment pour objectif la manipulation avec une visée utilitariste. Cependant, il est important de ne pas en faire la finalité unique d'un enseignement des techniques/technologies. En outre, cette familiarisation ne permet pas, à elle seule, la conceptualisation. L'identification des propriétés des matériaux, des schèmes techniques d'un objet, des effets qu'il produit, etc. exige un travail didactique à part entière.

Ajoutons enfin que la dimension spiralaire recouvre également l'intégration des apprentissages en vue de les articuler tel que le décrit le référentiel (p. 790).

FOCUS SUR LE DÉVELOPPEMENT DU RAISONNEMENT : PASSER DU GESTE AU CONCEPT

L'exploration des objets/outils/matériaux ne s'arrête pas à la seule manipulation. L'élève est amené(e) à **questionner ces objets** pour en faire **des objets d'investigation**[3].

Si la manipulation permet à l'élève d'exercer son pouvoir sur les choses, de développer ses habiletés, elle lui permet aussi de constater des **relations de cause à effet entre objets**, de comprendre leurs mécanismes et de construire des **images mentales** liées au fonctionnement de ces objets. Il s'agit d'amener l'élève à passer du « faire » à la « conceptualisation », **du geste au concept**. Même si l'action est nécessaire, l'activité intellectuelle ne doit pas être oubliée[4].

2 Bonnard, J. (2016). *Découvrir le monde des objets : former des chercheurs dès l'école maternelle.* Chronique sociale, pp. 53-54.

3 Bisault, J. (2014). *Moments d'éducation scientifique à l'école maternelle et rencontre avec des objets du quotidien.* Skholê, (2), pp. 9-18.

4 Charles, F. (Ed.). (2021). *Graines de scientifiques en maternelle : Explorer le monde du vivant, des objets et la matière.* EDP Sciences.

FOCUS SUR L'APPROCHE AUTOUR DES OBJETS/OUTILS

Lors de l'exploration des différents champs thématiques, l'élève est confronté(e) à de nombreux outils et objets. Lorsqu'on s'intéresse à un objet technique, il est important de **distinguer la fonction d'usage et la fonction technique**[5] :

- **La fonction d'usage** (globale) d'un objet correspond à sa **fonction**, à ce pourquoi il a été conçu (« À quoi sert-il ? »). Ainsi, un taille-crayon a été conçu pour tailler un crayon, un presse-purée pour écraser un légume, etc. Plusieurs objets peuvent présenter la même fonction d'usage. C'est le cas du crayon ordinaire et du stylo qui tracent et/ou laissent des traces sur un support papier.
- **La fonction technique**, elle, se rapporte **au rôle** d'un élément de l'objet. Chacune des parties de l'objet remplit une fonction technique différente qui, combinée aux autres, concourt à assurer la fonction d'usage de l'objet entier. Si on prend l'exemple de la paire de ciseaux, les anneaux des poignées servent à placer les doigts de façon ergonomique pour appliquer une force, le rivet (pivot) à associer les lames tout en permettant leur mobilité.

Des solutions et principes techniques (articulation des éléments, positions respectives, etc.) ont été envisagés pour chaque élément constitutif afin d'assurer le fonctionnement global de l'objet. Il est important de donner l'occasion à l'élève d'**identifier ces blocs fonctionnels,** car ils permettront une utilisation raisonnée de l'outil/l'objet.

Les démarches proposées aux élèves doivent les amener à **éprouver, expérimenter une posture de chercheur(se)s** au-delà de la composante « manuelle » ; passer du faire pour faire à du faire pour apprendre/comprendre. Les démarches favorisent la construction active des compétences.

Deux types de démarches peuvent être convoquées pour explorer les objets[6] : la démarche d'investigation et l'activité de réalisation.

- **La démarche d'investigation** amène les élèves à comprendre le fonctionnement des objets techniques de leur environnement et ainsi, à en améliorer l'utilisation. Durant cette démarche, l'élève doit pouvoir **questionner ces objets et chercher à en comprendre les mécanismes**. Dans un premier temps, l'enseignant(e) peut inviter les élèves à aller à la rencontre de ces nouveaux objets/outils par une manipulation libre. Cela sera l'occasion de découvrir le nom et l'usage de ces objets sans encore entrer dans la compréhension de leur fonctionnement[7]. Cette familiarisation tend à **constituer des références communes** entre les élèves afin de pouvoir les questionner par la suite. Lors de cette démarche d'investigation, les activités de montage/démontage menées par les élèves, en garantissant les conditions de sécurité, leur permettent d'explorer les objets technologiques et de proposer des éléments de réponses à leurs questionnements (cf. Référentiel P6).
- Lors des activités de **réalisation** dans le cadre d'un projet ou d'un besoin, il importe d'emblée de prendre conscience que **le processus prime sur le résultat obtenu par l'élève**. La complexité des projets à réaliser doit, bien entendu, être progressive.

Le rôle de l'enseignant(e) est décisif dans les phases d'investigation et de réalisation. Elles réclament une gestion des espaces, du matériel, des matières et une organisation rigoureuse. L'adulte assume un rôle de médiateur(trice) pour maintenir la centration et assure les fonctions d'assistance, d'étayage et de contrôle.

5 Cloix, C. et Barraud F. (2010). *Les outils de l'écolier au quotidien ; découverte du monde des objets.* Cycles 1 et 2. Scéren.

6 Cloix, C. et Barraud F. (2010). *Les outils de l'écolier au quotidien ; découverte du monde des objets.* Cycles 1 et 2. Scéren.

7 Lasson, C. (2007). *Ruptures et continuités dans la familiarisation pratique en technologie de l'école pré-élémentaire au collège* [thèse de doctorat, École normale supérieure de Chachan]. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00133502/

FOCUS SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Un des objectifs visés par la FMTTN est d'aborder, à travers des visées annuelles, la notion de **développement durable**. Pour cela, il est judicieux de **privilégier l'utilisation d'un matériel de récupération** lors des productions des élèves. Cette préoccupation traverse les séquences présentées dans le programme.

FOCUS SUR LA CRÉATIVITÉ

La créativité est, de façon générale, la capacité d'une personne ou d'un groupe à imaginer ou à construire et à mettre en œuvre un concept neuf, un objet nouveau ou à découvrir une solution originale à un problème. « La créativité, c'est l'intelligence qui s'amuse », disait Albert Einstein. La FMTTN est une discipline dans laquelle la créativité des élèves devrait se développer puisque celle-ci exige généralement comme finalité une réalisation concrète, ou plus largement la production d'un effet sur l'environnement. Cependant, la FMTTN est bien une « formation ». Par conséquent, des attendus de développement de l'esprit devront donc guider les séquences. Le travail avec les traces, finales ou intermédiaires, écrites ou matérielles, devra permettre de conceptualiser et offrir ainsi aux élèves l'accès au patrimoine technique/technologique de la société.

À propos du volet numérique :

Les premières années du tronc commun ne prévoient pas d'entrée concrète dans le volet « Numérique[8] ». Dès lors, la rencontre se fera ponctuellement et elle ne constituera pas un objet d'évaluation.

À partir de la P3, un volet lié aux habiletés numériques est envisagé afin d'actualiser les aptitudes des élèves avec les avancées technologiques du monde d'aujourd'hui et de demain. Ainsi, dès que possible, la **« sécurité » numérique** au sens large doit être placée au cœur de la formation : **protection des données, préservation de l'identité numérique, droit à l'image, réaction aux cyberattaques et cyberharcèlement/manipulation**, etc. En lien avec ces questions, des attendus liés au développement durable peuvent être réalisés (par exemple en abordant l'attitude de sobriété numérique). Des ponts peuvent être établis avec d'autres disciplines (éveil scientifique, éducation à la philosophie et la citoyenneté, sciences sociales, etc.).

Un axe important du volet « numérique » est **la rencontre et l'analyse des médias**. En effet, pour développer une compréhension critique des médias, les élèves pourront être amené(e)s à produire du contenu médiatique afin de leur permettre d'en identifier le langage et les codes. Enfin, **les modes de fonctionnements spécifiquement impliqués dans la sphère numérique** doivent être abordés. La question des algorithmes, développée en cinquième année primaire, est capitale. Une piste possible est de travailler directement à l'élaboration d'algorithmes (de complexité croissante tout en restant dans le cadre du référentiel : « concevoir un algorithme simple pour résoudre un problème »). Des liens avec les sciences sociales peuvent, ici aussi, être établis.

L'objectif visé est donc davantage **la compréhension des processus liés à la culture numérique** d'aujourd'hui qu'une connaissance purement descriptive (par exemple, des composants d'un ordinateur). Cette compréhension passe par des productions, mais celles-ci doivent rester un moyen plutôt qu'une fin en soi.

8 Si les attendus spécifiques au volet numérique apparaissent en 3e année primaire, cela n'empêche bien entendu pas l'utilisation de supports numériques dans les classes.

La relation entre ces domaines disciplinaires est à double sens. La chimie, par exemple, s'est en partie construite en réponse à des problèmes pratiques. À l'inverse, des pans entiers de la médecine se sont constitués à partir de résultats de recherche en biologie. Ces relations se sont renforcées durant le siècle passé, certains domaines scientifiques nécessitant un travail technologique particulier pour accéder aux phénomènes naturels et certains phénomènes rendus possibles par des procédés technologiques. Cette relation d'interdépendance s'incarne dans les **technosciences**.

Les questions et contenus abordés en FMTTN sont donc différents de ceux abordés par la discipline « formation scientifique » mais des croisements sont possibles (ex. techniques de culture – physiologie et reproduction des plantes ; objets techniques — appareils électriques…).

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1/P2 ?

En P1, les matières et matériaux à traiter sont le papier, le carton, le tissu, le bois, le plastique, le métal, le verre, la corde, le sable et la terre glaise. Dans cette liste, seule la terre glaise nécessitera un investissement, les autres matériaux sont récupérables.

En P2, seule la terre glaise disparait des attendus. Le métal est remplacé par du fil métallique et les fruits et légumes apparaissent avec le champ « alimentation et habitat ». Ces derniers, nécessitant un investissement, seront l'occasion d'aborder les notions suivantes : local, équitable, gaspillage alimentaire, etc.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

La FMTTN mobilise un vocabulaire propre à sa discipline (des termes spécifiques liés aux actions, aux outils, etc.) sur lequel l'élève doit s'appuyer pour établir sa compréhension des objets ou, par exemple, la relation entre le geste effectué et l'action produite[9]. L'utilisation de ces termes s'effectue lors d'applications ou de réalisations concrètes, et non sous la forme de listes de mots à mémoriser ou d'images non contextualisées (cf. Référentiel).

Confronter les élèves à des documents techniques (textes explicatifs ou modélisations par exemple) leur permet d'appréhender et d'utiliser le langage et les codes de la FMTTN. Ces manières de s'exprimer entretiennent un rapport étroit avec les attendus scolaires. Ceux-ci ne sont pas toujours immédiatement perçus par les élèves. Il revient donc à l'enseignant(e) de les faire apparaitre clairement.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Les problèmes dans lesquels les élèves s'engagent sont des occasions de **faire apparaitre explicitement des démarches mobilisées**. Pendant ou en fin d'investigation, les phases de conceptualisation et de structuration permettent de revenir sur la démarche et de mettre en évidence les savoirs scolaires mobilisés. Ce regard particulier, en **rupture avec les modes de pensée de la vie courante**, doit nécessairement être accompagné par l'enseignant(e).

9 Bonnard, J. (2016). *Découvrir le monde des objets : former des chercheurs dès l'école maternelle.* Chronique sociale, pp. 53-54.

De manière générale, l'action éducative doit permettre aux élèves de comprendre qu'on leur demande **l'identification d'un savoir scolaire au travers des tâches qui leur sont proposées**. Alors que les tâches manuelles, techniques, technologiques et numériques sont susceptibles d'être fortement connectées au registre de l'activité quotidienne (la sphère extérieure à la classe), il importe que les élèves soient en mesure de **ne pas s'arrêter à l'aspect pragmatique des champs thématiques abordés, pour en identifier des savoirs scolaires**. C'est en étant vigilant(e) sur ces questions que l'on permet aux élèves d'accéder à la culture scolaire. L'attention sera donc portée vers la posture attendue des élèves :

- démarche rationnelle ;
- posture d'identification des savoirs visés dans les tâches ;
- appui sur les traces pour discourir ;
- expression et discussion des conceptions sur des problèmes de nature explicative ;
- …

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

La trace écrite des apprentissages est un moyen d'aboutir à la conceptualisation. Elle ne doit donc pas être uniquement une trace finale et imposée par l'enseignant(e). L'enseignant(e) doit plutôt privilégier **les traces intermédiaires tournées vers la construction d'un problème scientifique ou de la démarche engagée**. En plus des schémas, des plans de maquettes, etc. visant à avancer dans un problème technique/technologique, des textes explicatifs ont également leur place dans la FMTTN.

Ces traces doivent en outre être réinvesties à d'autres moments de l'année. De cette manière, les élèves sont encouragé(e)s à cadrer leur pensée selon des attentes scolaires et non selon celles de la vie courante.

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

L'autonomie des élèves est travaillée progressivement, d'abord sous la supervision de l'enseignant(e) selon les tâches et les normes de sécurité à considérer puis, en développant graduellement leur liberté d'action.

L'autonomie cognitive doit, quant à elle, pouvoir se déployer plus rapidement en s'engageant **dans des prévisions, des hypothèses, des explications, des productions concrètes**.

Le travail sur les matériaux, la découverte et la manipulation d'outils ou les réalisations concrètes favorisent **une approche manuelle** qui peut constituer une source de motivation auprès des élèves. Cela participe **au développement de l'autonomie motrice** chez l'élève.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S LES ÉLÈVES

Travailler sur des objets issus du quotidien, des applications technologiques actuelles, aide à créer un climat de classe **engageant** et **motivant** pour les élèves et favorise des apprentissages porteurs de sens. Les **objets et techniques convoqués touchent à leur quotidien et stimulent leur implication tout en favorisant la coopération**. Les réalisations amènent les élèves à se placer dans **une posture de chercheur(se)s et d'acteur(trice)s**.

D'autres éléments peuvent contribuer à la mise en œuvre d'un climat de classe engageant : la coopération en vue de produire des réalisations, l'engagement des élèves dans des problèmes techniques/technologiques, les possibilités laissées aux élèves de procéder à des essais fondés sur leurs hypothèses, etc.

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Les finalités développées tout au long de cette note nous amènent à considérer que la différenciation est au cœur d'un enseignement des techniques, des technologies et du numérique. **La variété des productions des élèves conduit naturellement à une différenciation des processus**.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

L'évaluation en FMTTN doit s'effectuer avec précaution. **Les finalités de cet enseignement étant prioritairement la transmission du patrimoine technique/technologique, davantage que la maitrise de gestes techniques**, l'évaluation intervient pour **soutenir les apprentissages**. Ceux-ci, bien identifiés par l'enseignant(e), relèvent principalement de la capacité des élèves à pouvoir revenir sur leurs réalisations pour en identifier judicieusement les forces et les faiblesses.

Dès lors, durant les séquences de FMTTN, les élèves devront avoir régulièrement l'occasion de réexaminer collectivement leurs productions afin de pouvoir discourir à leur sujet.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique se trouvent en pages 801 à 807.

Par les réalisations concrètes, la FMTTN rend possible, dans certains cas, l'expression de la créativité et permet, lors de ces activités, d'effectuer un croisement avec le développement de la créativité et de l'esprit d'entreprendre présents dans les visées transversales.

L'approche orientante est également sollicitée par la découverte de techniques propres à des métiers techniques ou manuels et répond ainsi au domaine « apprendre à s'orienter ».

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Le tableau de croisement du référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique se trouvent en pages 808 à 810.

Les croisements possibles entre la FMTTN et les autres disciplines sont nombreux.

L'éducation à la philosophie et la citoyenneté peut, à titre d'exemple, être mobilisée dans les champs thématiques « alimentation/habitat, techniques de culture » et dans divers attendus transversaux relatifs au développement durable.

Les croisements avec les sciences de la nature (physique, chimie, biologie) sont également évidents. Cependant, il convient de ne pas limiter la FMTTN à une application des sciences ni à une contextualisation utilitariste des sciences. Il s'agit bien de deux champs différents qui possèdent leurs propres modes de pensée, leur propre histoire et leur épistémologie. Ce sont donc davantage des complémentarités qui sont à rechercher, tout en permettant aux élèves de conscientiser les moments distincts qui animent la classe.

Dès la P2, un croisement peut notamment être réalisé entre la culture des végétaux et la physiologie des végétaux (abordée à divers moments dans le Référentiel de sciences : P1-P5).

De la même manière, l'approche de la nutrition humaine dans le Référentiel de sciences en P1, P4 et P6 (via l'étude des systèmes digestif, respiratoire et circulatoire) permet des ponts évidents avec l'approche de l'alimentation en P2, P4 et P6.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BISAULT, J. (2014). Moments d'éducation scientifique à l'école maternelle et rencontre avec des objets du quotidien. *Skholê*, (2),pp. 9-18.

BONNARD, J. (2016). *Découvrir le monde des objets : former des chercheurs dès l'école maternelle*. Chronique sociale, pp. 53 - 54.

CHARLES, F. (Ed.). (2021). *Graines de scientifiques en maternelle : Explorer le monde du vivant, des objets et la matière*. EDP Sciences.

CLOIX, C. & BARRAUD, F. (2010). *Les outils de l'écolier au quotidien ; découverte du monde des objets. Cycles 1 et 2.* Scéren.

DEFORGE, Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique : pour une maîtrise sociale de la technique.* ESF éditeur.

LASSON, C. (2007). *Ruptures et continuités dans la familiarisation pratique en technologie de l'école pré-élémentaire au collège* [thèse de doctorat, Ecole normale supérieure de Chachan]. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00133502/

Matières et matériaux : observer et réaliser des sculptures

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
FMTT30	• Consommables*.	• Utiliser, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, le nom de matériaux*, de matières* dont papier, carton, corde, bois, plastique, fil métallique, verre, sable.
FMTT32	• Outils, consommables* et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage* à réaliser.	• Identifier, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables*, de maintien et de fixation dont agrafeuse, agrafe, marteau, clou, pince coupante, pince à bec.
FMTT34	• Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l'ouvrage* à réaliser.	• Utiliser, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, les termes dont mesurer, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.
FMTT38	• Dangers et risques.	• Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail*, aux consommables*, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques*.
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
FMTT36	• Appliquer un mode opératoire.	• Suivre un mode opératoire présenté sous forme d'images, de pictogrammes, de croquis*.
	Contenu I Compétence	**Attendu**
FMTT37	• Réaliser un (des) ouvrage(s)*.	• Réaliser un (des) ouvrage(s)*, avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables* et les techniques* imposés.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu I Compétence	Attendu
ECA91	• C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	• Imaginer et réaliser une production plastique* individuelle ou collective, à partir techniques et de gestes simples.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.397-403).

MISE EN CONTEXTE

Dans le cadre d'un projet (par exemple, construire des éléments en fil métallique pour raconter une histoire), cette séquence peut entretenir des liens avec l'ECA et le FRALA.

ACTIVITÉ N° 1
OBSERVER DES ŒUVRES : REPÉRER DES MATÉRIAUX ET DÉGAGER UN MODE OPÉRATOIRE

L'intention de cette activité est de dégager les récurrences des œuvres proposées dans les matériaux utilisés (corde et fil métallique), de comprendre et d'analyser un mode opératoire en quatre étapes et de faire dessiner le croquis de l'œuvre à réaliser.

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire observer quatre représentations de sculptures utilisant de la corde et du fil ;
- ❍ métallique (et éventuellement d'autres éléments) ;
- ❍ faire décrire ces œuvres et les matériaux qui la composent ;
- ❍ faire observer un mode opératoire (fiche ou vidéo) ;
- ❍ faire dégager quatre étapes de réalisation :
  (1) réaliser un croquis ;
  (2) rassembler le matériel nécessaire ;
  (3) plier, découper, assembler les fils métalliques ;
  (4) ajouter éventuellement les autres éléments ;
- ❍ faire dessiner le croquis de la sculpture à réaliser.

Point d'attention || Tout au long de la séquence, veiller à prendre des photos des différentes étapes de la réalisation, des techniques ainsi que des matières, matériaux et outils rencontrés. Ces photos serviront à la construction de la trace.

- **Proposer** aux élèves **des représentations de sculptures faites avec du fil métallique et/ou de la corde** (Christian Voltz, Alexander Calder, Joan Miro…). Choisir quatre œuvres.

Point d'attention || Découvrir les œuvres en réalité permet d'observer les matières et matériaux sans le filtre de la photographie ou de la vidéo.

- **Recueillir les réactions** spontanées des élèves.

- Inviter les élèves à **rechercher de quoi sont constituées ces différentes œuvres**.
  - **Attribuer une œuvre** à chaque élève (plusieurs élèves reçoivent la même œuvre).
  - **Faire lister individuellement les matières et matériaux** qui composent l'œuvre.
  - Regrouper les élèves travaillant sur la même œuvre pour **étoffer la liste et créer une liste commune**.
  - **Faire confronter la liste à une fiche corrective** reprenant les matières et matériaux qui composent l'œuvre.

Point d'attention || **Il est possible que toutes les matières et tous les matériaux utilisés dans l'œuvre ne soient pas connus des élèves. Dans ce cas, prévoir :**
- des échantillons de plusieurs matières et matériaux utilisés dans les œuvres ;
- l'évocation des matières et des matériaux manipulés en P1 (FMTT-P1 -*Matières et matériaux : récup'art*). Constituer des groupes avec les élèves ayant traité des œuvres différentes.

- **Faire présenter**, sous forme de listes, **les matières et matériaux qui les constituent**.

- **Recueillir les différentes listes**. Laisser les élèves y réagir. **Compléter si nécessaire**.
- **Faire constater les matériaux récurrents : le fil métallique et la corde**.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **fabriquer une œuvre avec du fil métallique et de la corde**.

Point d'attention || En fonction du projet dans lequel s'inscrit cette séquence, plusieurs thématiques sont possibles : des insectes, des animaux de la savane, des personnages…

- **Faire décrire** par les élèves **les différentes parties des sculptures**, leurs caractéristiques, ce que cela représente.
- Leur demander **d'expliquer comment**, selon eux, **l'artiste a réalisé ses œuvres**.

Point d'attention || Il s'agit de prendre en compte les premières représentations des élèves quant aux modes opératoires possibles permettant de construire de telles œuvres.

- **Proposer différents tutoriels** (capsules vidéo 1 et vidéo 2).

Exemples (voir tableau de ressources, FMTT-LIEN1 et FMTT-LIEN2).
Par questionnement, **dégager les étapes essentielles** d'une telle mise en œuvre :
(1) réaliser un croquis ;
(2) rassembler le matériel nécessaire ;
(3) plier, découper, assembler les fils métalliques ;
(4) ajouter éventuellement les autres éléments.

Différencier || Pour éviter des moments collectifs potentiellement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés, il est possible de les engager d'abord dans une phase de recherche individuelle.

- Demander aux élèves de **réaliser le croquis de leur œuvre**.

Point d'attention || Disposer de plusieurs exemples dans la thématique travaillée permet aux élèves de pouvoir s'en inspirer s'ils/elles le souhaitent.

- Par dyade, **faire présenter les croquis en anticipant la réalisation** : « Quelles étapes sont nécessaires ? Quels consommables, matières, matériaux (en plus du fil métallique et de la corde) ? ».
- Mettre en commun le fruit des réflexions concernant les étapes à suivre et les consommables à utiliser.

Point d'attention || Ces différentes présentations peuvent donner des idées supplémentaires à certain(e) s élèves. Un temps de retour au croquis est donc envisageable.

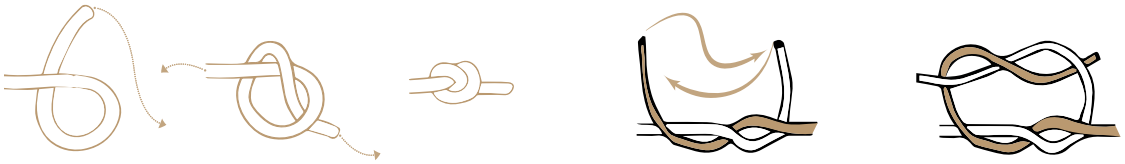
ACTIVITÉ N° 2
NOUER DES CORDES, DES FILS MÉTALLIQUES ET MANIPULER DES OUTILS

L'intention de cette activité est de faire nouer des cordes de différentes manières et de faire assembler des bouts de fils métalliques.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer l'activité précédente sur base des œuvres et des croquis ;
- ❍ faire observer différentes représentations de nœuds ;
- ❍ faire réaliser des nœuds pour relier les cordes entre elles ;
- ❍ faire expérimenter avec le fil métallique et constater la nécessité d'outils ;
- ❍ présenter la pince à bec et la pince coupante ;
- ❍ faire relier deux bouts de fil métallique ;
- ❍ procéder, éventuellement, à une autoévaluation.

Point d'attention || Les élèves sont amené(e)s à manipuler des fils métalliques, à les plier, les nouer et les serrer. Il est donc important de fixer les règles de sécurité (porter des gants, manipuler les outils de manière à ne pas se mettre en danger).

- **Faire évoquer l'activité précédente** à partir de l'affichage des œuvres et des croquis des élèves.
- Expliquer aux élèves que cette activité porte sur la **manière d'attacher les cordes et les fils métalliques** entre eux afin de pouvoir réaliser les sculptures.
- Demander comment faire pour **relier les cordes entre elles**. Statuer sur la nécessité de faire des nœuds.
- **Distribuer des représentations différentes de nœuds**.



Point d'attention || Des tutoriels sous forme de capsules vidéo peuvent compléter ces illustrations.

- Former des petits groupes d'élèves. Leur demander de **reproduire ces nœuds**.

Différencier || Ne pas hésiter à encourager la coopération entre élèves pour que chacun(e) parvienne à réaliser un voire plusieurs nœuds proposés.

- Proposer ensuite aux élèves de **réaliser un de ces nœuds avec deux morceaux de fil métallique**.

Point d'attention || Il importe que le fil métallique utilisé soit souple afin de pouvoir le nouer plus aisément.

- **Recueillir leurs impressions** après essais. Constater la difficulté de réaliser ce travail à main nue.
- **Présenter les outils qui seront utilisés** : la pince à bec et la pince coupante.

Points d'attention || Le rappel des consignes de sécurité est important. La pince coupante sera manipulée avec l'accompagnement systématique de l'enseignant(e).

- Montrer aux élèves comment utiliser ces outils.
- **Proposer à chaque groupe d'expérimenter la liaison de deux fils métalliques**.

Évaluation || En fin d'activité, une autoévaluation est possible.

	Mon avis	L'avis de l'enseignant(e)
J'ai appliqué les consignes de sécurité.	oui/non	oui/non
J'ai utilisé les matériaux mis à ma disposition.	oui/non	oui/non
J'ai utilisé la pince à bec.	oui/non	oui/non
J'ai utilisé la pince coupante.	oui/non	oui/non
Je suis capable de faire un nœud avec de la corde.	oui/non	oui/non
Je suis capable de faire un nœud avec du fil métallique.	oui/non	oui/non

ACTIVITÉ N° 3
RÉALISER LE SQUELETTE D'UNE SCULPTURE

L'intention de cette activité est de faire réaliser le squelette de la sculpture avec les cordes et les fils métalliques.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire rappeler les étapes de réalisation du mode opératoire ;
- ❍ faire sélectionner le matériel nécessaire en fonction du croquis ;
- ❍ faire réaliser le squelette en liant les différents éléments entre eux ;
- ❍ faire parachever la sculpture.

- **Faire évoquer les activités précédentes** et rappeler le projet de construction d'une sculpture avec corde et fil métallique.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir **créer leur sculpture à partir du croquis effectué** lors de la première activité.
- **Faire rappeler les étapes de construction** via la consultation des supports utilisés lors de la première activité (mode d'emploi ou capsules vidéo) :
  - réaliser un croquis ;
  - rassembler le matériel nécessaire ;
  - plier, découper, assembler les fils métalliques ;
  - éventuellement, ajouter les autres éléments.
- **Présenter aux élèves le matériel disponible** : corde, fil métallique et autres éléments qui permettront « d'habiller » l'œuvre (bois, plastique, bouchons, sable, tissus, laine…).
- **Faire nommer les matériaux**.
- **Faire rappeler les techniques d'assemblage** des cordes et/ou des fils métalliques.
- **Faire construire la structure de leur sculpture** avec de la corde et du fil métallique.

Point d'attention || Afin de solidifier une corde, il est possible de la tremper dans de la colle à tapisser ou à bois puis, de la suspendre en lestant le bas avec un petit objet qui permettra de la maintenir droite le temps que la colle sèche.

Différencier || Ne pas hésiter à encourager la coopération entre élèves pour que chacun(e) parvienne à réaliser un nœud proposé voire plusieurs. Il est également possible de laisser le choix aux élèves de réaliser une œuvre en coopération avec un(e) autre élève.

- Une fois les squelettes des sculptures réalisés, proposer aux élèves de les **parachever**.

Point d'attention || En fonction du type de réalisation, il est possible de coller la structure de la sculpture sur un plan en 2D (carton par exemple) et d'y ajouter différents détails à l'aide de matériaux divers et/ou d'envisager de recouvrir le squelette de la sculpture avec la technique du papier mâché pour lui donner du volume.

ACTIVITÉ N° 4
CONSTRUIRE UNE TRACE

L'intention de cette activité est de faire construire une trace en se remémorant les différents moments clés de la séquence ainsi que les enjeux d'apprentissage liés aux matières, matériaux et outils utilisés.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire décrire oralement ces photos ;
- ❍ faire remettre en ordre chronologique les photos de l'ensemble des activités ;
- ❍ faire écrire une courte phrase sous chaque photo.

Point d'attention || Il s'agit ici de souligner la démarche de réalisation de l'œuvre à l'aide des photos prises aux moments clés de la réalisation.

- **Afficher les photos des moments clés de la séquence** :
  - la découverte des œuvres ;
  - l'analyse des œuvres ;
  - la découverte des modes d'emploi et/ou tutoriels ;
  - la réalisation du croquis ;
  - la réalisation des nœuds ;
  - la réalisation de la structure du squelette de la sculpture ;
  - le parachèvement de celle-ci.
- **Faire décrire les photos** oralement.
- **Faire placer ces photos dans l'ordre chronologique** de la séquence.
- **Faire confronter les propositions**. Insister sur la nécessité de justifier toute différence.
- **Faire verbaliser** les activités vécues par les élèves.
- Former des petits groupes d'élèves.
- **Faire écrire de courtes phrases** en lien avec les photos en vue de réaliser la trace (FRALA-P1 - *Écrire une phrase ou un court texte*).

Trace ||



Alimentation et habitat : aménager la classe

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	HABITAT	
	Contenu I Savoir-faire	**Attendus**
FMTT26	• Réaliser une maquette.	• Associer des solides préparés par l'enseignant aux objets qu'ils représentent : murs, portes, fenêtres, mobilier.
FMTT27	• Réaliser une maquette.	• Réaliser, à l'aide de solides proportionnés préparés par l'enseignant, la maquette d'une salle de classe observée in situ.
	Contenu I Compétence	**Attendus**
FMTT28	• Aménager un espace de vie.	• Matérialiser, sur une maquette réalisée, des aménagements de cet espace qui répondent à des besoins liés aux utilisateurs et/ou aux activités.
FMTT29	• Aménager un espace de vie.	• Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins et tiennent compte des contraintes identifiées.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp.397-403).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence s'inscrit dans un questionnement à propos de l'aménagement idéal de l'espace de la classe pour bien apprendre. En ce sens, la question de départ pourrait être « Comment aménager la classe pour faciliter nos apprentissages ? ».

ACTIVITÉ N° 1
PROBLÉMATISER ET ASSOCIER

L'intention de cette activité est de présenter le projet de réalisation d'une maquette de la classe et de statuer sur une liste des éléments fixes et mobiles à y représenter.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ présenter le projet d'aménagement de la classe aux élèves ;
- ❍ expliquer que celui-ci sera réalisé à travers la réalisation d'une maquette ;
- ❍ faire lister les éléments à y représenter ;
- ❍ faire classer ces éléments en éléments fixes et mobiles.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont traiter **la question de l'aménagement de la classe en réalisant une maquette** de celle-ci.

FLSco **FLSco** || S'assurer de la bonne compréhension des mots « aménagement » et « maquette » par tou(te)s les élèves. Pour exemplifier la notion de « maquette », il est possible de proposer une représentation en 3D à échelle réduite.

- Demander à chaque élève de **lister les éléments que la maquette doit représenter**.
- **Faire confronter les proposition**s par petits groupes. Inviter chaque groupe à **produire une liste commune**.
- **Recueillir** collectivement **les éléments proposés. Consigner tous les éléments dont la présence est justifiée dans une liste commune** à la classe.

Exemple

Les armoires
Le bureau de madame
La porte
Les bancs
La table d'observation
Le coin tapis
Les fenêtres
Le tableau
L'horloge
Les affiches

Différencier || Engager, dans un premier temps, les élèves dans un temps de réflexion individuel vise à minimiser les risques différenciateurs des moments collectifs durant lesquels seul(e)s quelques élèves participent à la discussion. Faire confronter les listes par groupe vise à favoriser la métacognition et à rendre le recueil collectif plus aisé.

- **Expliquer** aux élèves **que certains éléments de l'environnement de la classe ne peuvent être déplacés** (ex. les fenêtres) et d'autres oui (ex. le bureau).

- Demander aux élèves de cibler, dans la liste précédemment établie, **les éléments déplaçables.**
- **Recueillir les propositions des élèves** et **statuer sur les éléments fixes d'un côté et sur les éléments mobiles de l'autre**.

Point d'attention || Si la liste des éléments ciblés par les élèves ne contient que des éléments déplaçables, il est nécessaire de repasser par une recherche individuelle et une mise en commun par petits groupes afin de faire compléter la liste avec des éléments fixes.

Trace || Consigner les différents éléments (fixes-mobiles) dans un tableau à deux colonnes.

Éléments mobiles	Éléments fixes
Les armoires	La porte
Le bureau de madame	Les fenêtres
Les bancs	Le tableau
La table d'observation	
Le coin tapis	
L'horloge	
Les affiches	

ACTIVITÉ N° 2
RÉALISER ET MATÉRIALISER

L'intention de cette activité est de réaliser la maquette.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ présenter le matériel qui sert à représenter les éléments mobiles (ex. blocs de construction) et les éléments fixes (gabarits en papier) ;
- ❍ distribuer le carton qui délimite l'espace de la classe ;
- ❍ faire représenter tous les éléments fixes en faisant reproduire les gabarits ;
- ❍ faire coller ces éléments fixes aux endroits adéquats ;
- ❍ faire comparer les productions entre elles et avec la réalité, ajuster si nécessaire ;
- ❍ faire représenter tous les éléments mobiles (avec les blocs de construction) et les faire placer dans la classe selon l'aménagement actuel ;
- ❍ faire comparer les productions entre elles et avec la réalité, ajuster si nécessaire.

- Former des petits groupes d'élèves. Pour chaque groupe, **distribuer une boite en carton représentant la classe**.

Point d'attention || La dimension du carton dépend de la taille des éléments choisis pour représenter les bancs, le bureau, les armoires… de la classe. Sans travailler l'échelle, veiller à respecter une certaine proportion aussi bien entre le local et le mobilier qu'entre les différents éléments du mobilier.

- Demander à chaque groupe de **représenter les éléments fixes nécessaires et de les placer sur la maquette**.

Différencier || Les éléments fixes peuvent être représentés par des gabarits en papier de couleurs différentes.

- **Faire confronter les maquettes**. **Faire justifier les propositions en comparant** systématiquement **avec la réalité**.
- **Faire ajuster et/ou modifier** les maquettes.

- Demander ensuite aux élèves de **représenter les éléments mobiles**. Laisser chaque groupe prendre le matériel disponible et l'assembler pour créer le mobilier nécessaire.

Exemple

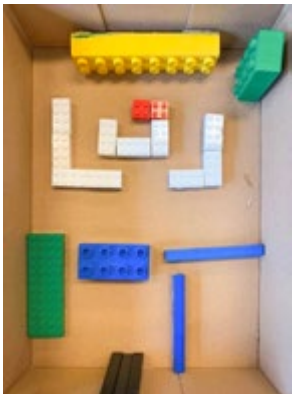


- Demander aux groupes de **placer le mobilier dans leur maquette** pour représenter la classe telle qu'elle est.

Différencier || Les éléments mobiles peuvent être représentés en trois dimensions à l'aide d'un matériel varié (blocs de construction en bois,en plastique...) avec une couleur associée à chaque élément pour faciliter la lecture de la maquette.

- **Faire confronter les maquettes. Faire justifier les propositions en comparant systématiquement avec la réalité**.





- **Faire ajuster et/ou modifier les maquettes**.



Point d'attention || Veiller à prendre des photos des différentes étapes de la réalisation. Celles-ci serviront en fin de séquence, lors de la construction de la trace.

ACTIVITÉ N° 3
JUSTIFIER ET NÉGOCIER

L'intention de cette activité est d'analyser les avantages et inconvénients du nouvel aménagement et d'en sélectionner un à réaliser dans la classe.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire représenter l'aménagement souhaité par chaque groupe ;
- ❍ faire présenter les aménagements au reste de la classe ;
- ❍ pour chaque aménagement, faire compléter une liste des avantages et inconvénients ;
- ❍ sélectionner un aménagement à mettre en œuvre.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base des maquettes réalisées.
- **Rappeler le projet** : aménager la classe pour améliorer notre manière d'apprendre, de travailler.
- Demander à chaque groupe de **se mettre d'accord sur un aménagement de classe à représenter via la maquette. Insister sur le fait que cet aménagement devra être justifié** : « Pourquoi une telle disposition faciliterait-elle les apprentissages ? ».

Point d'attention || Avant cette réflexion de groupe, il est utile de rappeler certaines contraintes : l'ouverture des portes et fenêtres ou le fait que certains objets seront trop lourds pour être déplacés seront des éléments importants à prendre en compte.

- **Faire présenter la maquette de chaque groupe. Laisser** les élèves y **réagir. Guider la discussion vers la mise en évidence des points forts et des points faibles** d'un tel aménagement.

Différencier || Pour éviter une discussion collective risquant d'être différenciatrice pour les élèves qui rencontrent des difficultés, il est possible d'engager chaque élève dans une réflexion individuelle en demandant de compléter une liste de points forts et points faibles dans un tableau en deux colonnes.

- Après la présentation de chaque groupe, **décider d'un aménagement à tester**.
- **Adapter chaque maquette selon l'aménagement choisi**.

Point d'attention || Il est également possible de conserver les aménagements proposés par tous les groupes afin de les tester à un autre moment de l'année. Il est intéressant de pouvoir revenir sur les différents aménagements testés et sur les maquettes associées pour assurer leur compréhension et pour rediscuter du choix des aménagements.

ACTIVITÉ N° 4
AMÉNAGER

L'intention de cette activité est d'aménager la classe selon le plan choisi.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire constater la nécessité de déplacer les objets lourds par des personnes adultes ;
- ❍ faire procéder des aller-retours systématiques entre la maquette et la réalité pour ajuster l'aménagement ;
- ❍ faire procéder à l'aménagement du mobilier plus léger par les élèves.

Point d'attention || Préparer la salle de classe avant l'arrivée des élèves en plaçant les éléments qui devront être déplacés au centre de la pièce.

- **Faire évoquer l'activité précédente sur base de la maquette présentant l'aménagement choisi.**
- Expliquer aux élèves que la classe va être aménagée selon la décision prise lors de l'activité précédente.
- **Souligner la présence d'un(e) autre adulte** (personnel ouvrier de l'école ou collègue par exemple) et **questionner les élèves sur les raisons de sa présence**.
  - Pourquoi avoir fait appel à une autre personne adulte ?
  - Quels dangers peut présenter l'aménagement de la classe ?
  - Comment réaliser l'aménagement en toute sécurité ?
- **Débuter l'aménagement par le déplacement des objets lourds avec l'aide de l'adulte**. Demander aux élèves d'**établir des liens systématiques avec la maquette**.

Point d'attention || Il se peut qu'un aménagement prévu sur la maquette soit finalement impossible. Ce sera l'occasion de souligner que la maquette est une représentation simplifiée de la réalité, qu'elle ne prend donc pas en compte tous les éléments. Dans ce cas, l'aménagement est donc adapté pour correspondre aux contraintes réelles.

- **Faire** ensuite **procéder à l'aménagement du reste de la classe** par les élèves.

Point d'attention || Cette étape de l'activité est à organiser avec les élèves de manière à coordonner l'aménagement sans danger.

- **Faire confronter les aménagements proposés à la maquette et faire ajuster si nécessaire**.

ACTIVITÉ N° 5
SYNTHÉTISER L'ACTIVITÉ

L'intention de cette activité est de faire construire une trace de la séquence en se remémorant les moments clés de la démarche.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire remettre en ordre chronologique les photos de l'ensemble des activités ;
- ❍ faire décrire ces photos ;
- ❍ faire écrire une courte phrase sous chaque photo.

Point d'attention || Il s'agit ici de faire prendre conscience aux élèves de l'ensemble de la démarche effectuée dans le cadre de cet aménagement de classe.

- **Afficher les photos des moments clés de la séquence**:
  - se poser une question : « Comment aménager la classe pour faciliter nos apprentissages ? » ;
  - réaliser une maquette de la classe : lister les éléments fixes et mobiles, les représenter et les placer ;
  - présenter l'aménagement souhaité via la maquette ;
  - réaliser un aménagement ;
  - analyser chaque aménagement selon ses avantages et ses inconvénients et sélectionner un aménagement.
- **Numéroter les photos**. Demander aux élèves de **les replacer dans l'ordre chronologique de l'activité**.
- **Faire confronter les propositions**. Insister sur la nécessité de **justifier toute différence**.
- Recueillir les propositions. Laisser les élèves y réagir. **Faire verbaliser sur base des activités vécues**.

Trace || Par groupe, demander aux élèves d'écrire une phrase courte illustrant chaque étape (FRALA-P1-*Écrire une phrase ou un court texte*).



FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Clé de lecture 421
Repères méthodologiques disciplinaires d'histoire 423
Repères méthodologiques disciplinaires de géographie 431
Repères méthodologiques disciplinaires de sciences économiques 437
Repères méthodologiques disciplinaires de sciences sociales 443
Séquences didactiques 451
- Se familiariser avec des traces du passé 451
- Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s')orienter/(se)situer et se déplacer sur un plan 458
- Découvrir le quartier proche de l'école en allant à la rencontre des organisations et des acteurs qui répondent à nos besoins 465
- Découper l'année en saisons 472
- Découvrir et distinguer milieu rural et milieu urbain 483
- Observer des ressemblances/différences de comportements et de règles à l'école et dans des lieux proches de celle-ci 489

FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE I CLÉ DE LECTURE

EN JEUX	FINALITÉS	3 DISCIPLINES DE FORMATION AVEC DES OBJETS/THÈMES COMMUNS OU SPÉCIFIQUES	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES POUR CHAQUE DISCIPLINE	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
PP. 849-850	P. 848	PP. 858, 868, 880	PP. 865-867 , 872-874 ET 886-887	PP. 848-852 , 858-864, 868-870, 880-884
Permettre aux jeunes de **mieux comprendre les grands enjeux actuels de notre société** (représentations, développement durable sous l'angle des impacts environnementaux , rapports sociaux, Citoyenneté et l'État, rapports entre identités et cultures) et de mieux y répondre.	**Via la mobilisation du regard et des outils propres aux sciences humaines, amener les élèves à comprendre** les êtres humains, les relations entre eux, la société et le monde, afin de faciliter le vivre-ensemble, la participation effi cace et constructive à la vie sociale et professionnelle dans des sociétés de plus en plus complexes et diversifiées[1].	**Formation historique** > Savoirs, savoir-faire et compétences articulés autour d'objets ou de thèmes spécifiques à la formation historique ou communs aux sciences humaines.	> pp. 865-867	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés dans chaque discipline de manière à :** • favoriser un enseignement spiralaire ; • développer les habiletés indispensables au développement des compétences propres à chaque discipline ; • développer progressivement des démarches d'investigation propres aux sciences humaines : • Observer <--> se questionner • Rechercher • Structurer/valider/ communiquer.
		Formation géographique > Savoirs, savoir-faire et compétences articulés autour d'objets ou de thèmes spécifiques à la formation géographique ou communs aux sciences humaines.	> pp. 872-874	
		Formation économique et sociale > Savoirs, savoir-faire et compétences articulés autour d'objets ou de thèmes spécifiques à la formation économique et sociale ou communs aux sciences humaines.	> pp. 886-887	

1 Il s'agit de la visée du domaine 4 (+EPC)

ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES et domaines de formation

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE » ?

Au cœur de l'enseignement de la formation historique à l'école fondamentale se trouve une des notions les plus abstraites qui soient : le temps. Bien qu'on ne puisse ni le voir, ni le toucher, ni le sentir, il est toutefois possible d'en voir les effets sur les paysages qui nous entourent, les objets de notre quotidien, les personnes avec lesquelles nous vivons. Il est également possible de l'éprouver puisqu'une même durée peut nous sembler un instant ou une éternité (subjectivité du temps). Grâce au langage, il est possible de l'organiser de façon à s'y repérer et repérer des évènements à venir ou passés, de sa vie et de celle des autres. **L'émergence d'une première conscience temporelle marquée par l'acquisition d'un vocabulaire exprimant les différents rapports de temps** (succession, durée, cycle, rythme, fréquence etc.), **la capacité à utiliser des supports variés de représentation du temps, la familiarisation avec les différentes unités de grandeurs du temps et leurs instruments de mesure, occupent une place de premier plan parmi les attendus de l'enseignement de la formation historique de la P1 à la P2**. Ce premier enjeu portant sur la structuration du temps, conçu et représenté, s'explique par son rôle central dans tout apprentissage (apprendre à lire suppose, par exemple, la compréhension du principe de succession), scolaire ou non, en même temps que dans le processus de socialisation de l'enfant. En outre, ces habiletés directement développées par l'élève à partir de son expérience quotidienne sont indispensables. Elles permettent d'accéder à la compréhension des faits historiques dont l'exploration, dans une perspective diachronique, constitue l'autre enjeu de l'enseignement de la formation historique à l'école primaire.

À travers la découverte de moments clés, jalonnés de faits marquants, il s'agit de permettre à l'élève de **se constituer un réservoir de savoirs culturels lui donnant les premières clés de son histoire**. Mais l'objectif est également de lui **permettre d'acquérir les démarches propres à l'étude du temps passé**, celles-là mêmes que l'historien(ne) met en œuvre dans l'exercice de son métier : partir des témoignages laissés par les hommes et les femmes du temps passé, les observer, les questionner, les comparer avant de finalement tenter de les interpréter. Il s'agit de permettre à l'élève de se doter ainsi **d'outils réflexifs lui permettant**, à terme, **d'appréhender les réalités de la société dans laquelle il/elle est amené(e) à grandir et à trouver sa place en tant que citoyen(ne) de demain**. En lui donnant à voir et à comprendre d'autres façons de faire et de penser, **l'enseignement de la formation historique l'invite à prendre de la distance, à se garder de toute opinion hâtive, à considérer la multiplicité des points de vue, à faire preuve de curiosité et d'empathie pour les sociétés du temps passé tout en mesurant leur diversité et leur originalité**. Il lui permet, par là même, de développer des capacités intellectuelles de premier plan qui posent les bases d'un esprit critique, complexe et ouvert sur les autres.

La discipline « formation historique » du Référentiel de FHGES est construite autour d'une progression qui accompagne l'élève dans son **processus de décentration**. On peut y distinguer deux étapes. La première vise à guider **l'apprenant(e) lors du passage du temps vécu et perçu (temps biologique) au temps conçu et représenté (temps construit)**. La seconde met en jeu la compréhension des évènements du temps passé, depuis le passé proche de l'enfant vers un passé dont l'empan temporel s'élargit au cours de la scolarité.

LA FRISE CHRONOLOGIQUE : UN OUTIL ÉVOLUTIF AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION DU TEMPS HISTORIQUE

La frise chronologique doit respecter la progression des apprentissages évoqués plus haut.

En P1 et P2, elle sert à **structurer le passé** de l'enfant. L'élève prend ainsi conscience qu'il/elle possède une histoire dans la continuité des membres de sa famille. La ligne de vie de l'enfant s'allonge ainsi que celles de ses parents, grands-parents puis de ses arrière-grands-parents qui constituent les premiers marqueurs temporels accompagnant son entrée dans le temps historique. À travers eux, des objets familiers peuvent être replacés dans un contexte historique défini : l'école, les jeux, l'habitat, les vêtements, les modes de déplacement. En P3, les repères générationnels posent aussi le cadre temporel pour évoquer des premiers faits marquants tels que la Première et la Deuxième Guerre mondiale (ex. mon arrière-grand-mère est-elle née avant ou après la Deuxième Guerre mondiale ?). Cette frise chronologique, jalonnée par les repères générationnels, conserve la trace des différents savoirs culturels rencontrés, tantôt dans un album, tantôt à l'occasion d'une visite de musée, ou de la découverte d'un(e) artiste ou d'un courant artistique, à la faveur d'une activité en arts plastiques. D'une façon générale, l'ensemble des savoirs culturels y sont replacés au fur et à mesure qu'ils sont rencontrés.

La frise chronologique reste **un outil privilégié des apprentissages historiques de la P1 à la S3**, dans **une perspective évolutive**. On veille à y faire apparaitre visuellement les moments clés (durée) et les faits marquants (succession) et à donner une visibilité aux continuités, aux évolutions ou aux moments de rupture historique fixés par le Référentiel.

UTILISER LES TRACES DU PASSÉ

Quelle que soit la thématique abordée et dans la mesure où elles sont accessibles, **les traces du passé**, matérielles ou immatérielles, constituent **les premiers supports proposés** aux apprenant(e)s pour l'étude du temps passé. Elles présentent **trois avantages** pédagogiques :

- la trace du passé est **le premier matériau de l'historien(ne)**, celui à partir duquel s'exercent les démarches propres à l'exercice de son métier. On peut difficilement chercher à développer des démarches historiennes chez les élèves sans y recourir ;
- souvent incomplète, fragmentaire, dégradée, la trace du passé est **un objet « résistant »** qui se dérobe à une interprétation immédiate. De ce fait, elle suscite la curiosité de l'apprenant(e) : elle l'invite à se questionner, à formuler des hypothèses et à les justifier. Contrairement aux travaux postérieurs qui imposent une représentation préconçue du temps passé, la source historique stimule l'imagination en tant que capacité à aller au-delà de ce qui est directement visible ;
- elles **ouvrent à la discussion**, à l'échange de points de vue et sont propices à une élaboration problématisée du savoir durant laquelle la justification donnée par l'élève compte plus que la réponse. Les travaux postérieurs sont intéressants, dans un second temps, pour confirmer ou infirmer les propositions des élèves.

Jusqu'en P4, les traces du passé utilisées sont essentiellement matérielles, sélectionnées dans le vaste réservoir du patrimoine matériel. À partir des P5-P6, on se tourne sans hésitation vers les sources écrites même si certaines sont peu accessibles compte tenu de leur niveau de langue qui renvoie à une façon de s'exprimer propre à son temps.

CONSTRUIRE LES DÉMARCHES

Dès la P1, les jeunes apprenant(e)s sont en contact avec des traces du passé en les confrontant à leurs propres traces du passé, à celles de leurs proches ou à celles présentes dans leur environnement immédiat, notamment par le biais de photographies d'époque.

Cette première approche des démarches historiennes se précise à la fin de la quatrième année de l'enseignement primaire et se renforce en cinquième et sixième années primaires : quelle que soit la période du temps passé dont elles témoignent, les traces du passé doivent être soumises à un examen attentif soutenu par les opérations mentales décrites ci-dessous.

Observer suppose de la part de l'élève qu'il/elle regarde l'objet tel qu'il est et non tel qu'il/elle est tenté(e) de l'interpréter spontanément.

Décrire revient à mettre des mots sur ses observations.

Comparer consiste à relever, entre deux ou plusieurs traces du passé, les différences (ce que le cerveau tend à faire spontanément) et les ressemblances entre elles, de façon, éventuellement, à les regrouper ou à les distinguer. La comparaison précède l'étape de classement.

Classer et situer : en formation historique, différents critères de classement sont pertinents. Dans le cadre d'une première approche à la démarche historienne, on en privilégie deux.

- Le premier renvoie **au type de document** sur lequel porte l'analyse. Est-on en présence d'une trace matérielle ?

  Dans l'affirmative, s'agit-il d'une peinture, d'une sculpture, d'une photo, etc. ? Le document est-il écrit ? Si oui, a-t-on affaire à un article de journal, à un texte littéraire, à une lettre, à un texte informatif, etc. ? Pour l'élève, posséder ces catégories lui permet d'organiser, en le nommant, le réel qui l'entoure.

- Le second critère est **la chronologie** qui ordonne les évènements selon leur ordre de succession. On distingue :
  - **la chronologie relative** qui replace les évènements, les personnages historiques, les traces du passé, les uns par rapport aux autres, dans leurs relations d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité ;
  - **la chronologie absolue** qui rapporte l'évènement ou le personnage à une date établie par le savoir de référence.

Pour élaborer un classement en chronologie relative, l'élève se contente des éléments d'informations recueillis sur les documents qu'il/elle doit classer et les croise avec ce qu'il/elle sait déjà ou croit savoir (déjà-là). Le classement en chronologie absolue confronte l'élève aux limites de son observation et de ses connaissances initiales qui l'induisent parfois en erreur. Il/elle a besoin du savoir construit scientifiquement, le savoir de référence.

Interpréter et inférer : c'est seulement au terme de ce processus que l'apprenant(e) pourra émettre des hypothèses sur la trace du passé : ce qu'elle est, ce qu'elle nous apprend, à quoi elle sert, etc.

Ces différentes étapes sont indispensables à la prise de distance requise par une élaboration objective des savoirs.

Dans le contexte scolaire, le savoir de référence prendra la forme d'une information remaniée en fonction du public cible. Les documentaires historiques pour la jeunesse, encyclopédies, manuels scolaires ou toute autre ressource dédiée au public scolaire peuvent offrir une information qualitative enrichie de supports variés (schémas, reconstitutions, cartes historiques, photographies, etc.) qui aident l'élève à affiner, rectifier, consolider les représentations qu'il/elle s'est construites à travers l'examen des traces du passé.

Ces allers-retours constants entre traces du passé et travaux postérieurs permettent à l'élève de saisir la façon dont le savoir historique est produit, tout en le confrontant à une façon d'appréhender la réalité propre à l'histoire.

Point d'attention
La frise est un outil conventionnel dont la représentation obéit à des codes. Ceux-ci possèdent une signification et une fonction (droite horizontale qui débute avec trois petits points, se termine par une flèche, est balisée par une graduation équidistante, lorsque l'empan temporel représenté le permet,etc.) qui doivent être explicitées dès les premières utilisations.

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?

DU TEMPS VÉCU AU TEMPS CONÇU : DANS LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES MIS EN PLACE EN MATERNELLE

Cette première étape s'inscrit dans le prolongement immédiat des savoirs et savoir-faire mis en place en maternelle, où la formation historique – « explorer le temps » –, au même titre que la structuration spatiale – « explorer l'espace » – visent à **doter l'élève de repères temporels qui rendent possible la vie en société**. Ces apprentissages s'appuient d'ailleurs sur les mêmes outils didactiques que ceux utilisés en maternelle : des **représentations du temps** (journalier, semainier, calendrier perpétuel, roue de la semaine ou des saisons) et des instruments de mesure du temps (ex. : le sablier).

BALISE N° 1 : PRIVILÉGIER UNE APPROCHE RITUALISÉE DES APPRENTISSAGES DU TEMPS PROCHE

Comme en maternelle, c'est notamment dans le cadre d'une séance quotidienne ritualisée que ces supports sont utilisés de façon à réaliser la transition entre le temps personnel de l'enfant (le temps vécu à la maison) et le temps collectif, celui de la vie de la classe.

Par ailleurs, il est indispensable que l'enseignant(e) accompagne les élèves dans la conscientisation et la structuration de ces savoirs et savoir-faire lors de séquences ciblées, les rituels ne permettant pas, seuls, cette conscientisation et cette structuration.

BALISE N° 2 : INSCRIRE LES SUPPORTS DE REPRÉSENTATION DU TEMPS PROCHE DANS UNE CONTINUITÉ

La journée, la semaine, le mois, l'année sont rendus visibles au travers de supports de représentation que l'on veille à articuler les uns aux autres pour qu'ils apparaissent dans une continuité irréversible. On représente cette continuité par un alignement horizontal ou une représentation circulaire des jours et des mois de l'année. **Matérialiser la continuité du temps** a du sens à deux niveaux. D'une part, cette démarche rend visible l'inclusion des différentes unités de mesure du temps : le jour, la semaine, le mois, etc. D'autre part, elle facilite les opérations mentales nécessaires pour effectuer des allers-retours entre le présent, le futur, le passé. Par l'utilisation quotidienne de ces supports de représentation du temps, l'élève apprend à poser un regard **prospectif** et **rétrospectif** sur les évènements à vivre ou vécus.

Le regard **prospectif** s'exerce à travers la planification qui projette l'élève dans ce qu'il/elle va vivre avec les autres ; il crée une motivation collective pour les apprentissages. Le regard **rétrospectif**, quant à lui, suppose des « temps d'arrêt » au cours desquels on prend le temps de « se souvenir » de ce que l'on a vécu en classe, à l'échelle de la journée, de la semaine, du mois. De la P1 à la P2, on élargit la fenêtre temporelle que l'on anticipe ou que l'on se remémore : la journée, la semaine, le mois, l'année.

Ces allers-retours entre passé et présent, avec le futur en ligne de mire, aiguisent la conscience temporelle de l'élève. À l'échelle du groupe classe et des évènements vécus par ce dernier, ils préparent les apprenant(e)s à **appréhender la notion de « fait marquant »**, à percevoir les durées qui les séparent, à saisir la continuité temporelle, à manipuler le vocabulaire d'usage permettant d'exprimer les rapports de temps. Les notions d'**antériorité**, de **simultanéité** et de **postériorité** sont indispensables à la compréhension ultérieure des faits historiques. Ce faisant, le rituel quotidien du calendrier donne aux élèves l'occasion d'exercer l'ensemble des habiletés mentales qui, plus tard, leur permettront de se déplacer mentalement dans le temps passé pour en comprendre l'organisation. Il les familiarise également avec les caractéristiques qui sous-tendent la représentation linéaire du temps passé : la succession (des jours, des mois) et la durée (combien de jours, de nuits, de mois nous séparent de tel évènement) préparent aux apprentissages historiques proprement dits.

BALISE N° 3 : ÉTAYER LE RITUEL PAR UNE VERBALISATION SOUTENUE

Organiser le temps vécu relève avant tout de la verbalisation. L'enseignant(e) encadre la réalisation du rituel en veillant, dans la mesure du possible, à :

- faire usage d'**un vocabulaire temporel adéquat et varié** : celui-ci relève à la fois du vocabulaire d'usage (connecteurs temporels) et du vocabulaire conventionnel (les termes utilisés pour désigner les moments de la journée, les noms des jours de la semaine). On veillera également à utiliser les accords de temps appropriés ;
- proposer **un retour régulier sur les démarches effectuées** : l'enseignant(e) sera attentif(ve) à nommer et à faire nommer les supports utilisés, à expliciter et à faire expliciter la façon dont ils sont utilisés et dont ils ordonnent les évènements (le sens du déplacement horizontal ou vertical).

Point d'attention
L'approche ritualisée n'exclut pas que l'on organise, en cours d'année, des séances spécifiquement consacrées à une unité de grandeur comme la semaine, les mois de l'année et durant lesquelles des exercices visant à replacer des évènements, énoncer les relations temporelles entre eux, établir des durées seront proposés aux apprenant(e)s.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

Comme évoqué précédemment, l'enseignement de la formation historique est soutenu par des pratiques langagières denses, étayées par un vocabulaire appartenant à deux champs lexicaux particulièrement structurants en termes de savoir-faire et de savoir-être :

- le vocabulaire temporel, courant et conventionnel articulé aux temps de la conjugaison ;
- le vocabulaire des opérations mentales qui sous-tendent les démarches historiques (ex. : observer, décrire, comparer, classer, etc.) et, plus largement, les apprentissages.

Par ailleurs, les locutions relatives à l'**expression du doute ou à l'incertain** - il semble que…, il n'est pas impossible que, on dirait que…, je pense que…, peut-être que…, il est probable que… - sont importantes dans la mesure où elles permettent à l'élève de **considérer que les connaissances sont des constructions susceptibles de remises en question**.

Enfin, on ne peut ignorer la dimension historique du vocabulaire véhiculé par les savoirs historiques. Certains mots servant à désigner une réalité propre au temps passé (ex. troubadour) ne sont plus utilisés tandis que d'autres termes ont été actualisés et revêtent aujourd'hui un sens différent (ex. bassecour). D'autres mots encore renvoient à des réalités variables selon le contexte dans lequel ils sont employés (ex. monarchie). À travers l'utilisation et l'explicitation de ce vocabulaire, les élèves, à partir de la cinquième année de l'enseignement primaire, ont l'occasion de se familiariser avec des concepts qui organisent encore le monde d'aujourd'hui.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Les démarches requises par l'étude des documents historiques sollicitent des opérations mentales rarement explicitées. Or, observer, décrire, comparer sont des gestes intellectuels qui nécessitent d'être explicités et régulièrement rappelés à l'élève de la P1 à la P6.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de formation historique se trouvent en pages 896 à 910.

SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

L'étude du temps passé enclenche simultanément un mouvement de **connaissance de soi et des autres**. Apprivoiser son histoire personnelle, celle de sa famille, puis progressivement celle de la collectivité dont il/elle fait partie aide l'élève à s'enraciner dans le monde et à comprendre comment son histoire personnelle s'enchâsse dans celle des autres ; il l'aide ainsi à se situer socialement.

DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

Se questionner, travailler sur des sources de première main, **accepter différents points de vue, admettre d'autres façons de vivre et de penser**, reconnaitre que le savoir est incertain et nuancé, **développer une curiosité positive** pour l'autre sont autant d'habiletés mentales indispensables à l'émergence d'une pensée critique.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel de formation historique se trouvent en pages 911 à 913.

Différents liens peuvent être réalisés avec d'autres disciplines. À titre d'exemples et de manière non exhaustive, quelques liens sont présentés ci-dessous.

FORMATION GÉOGRAPHIQUE

La formation géographique, comme la formation historique, est une porte ouverte sur le monde et sur les autres. Partir à la découverte des sociétés du temps passé relève du même mouvement de décentration que celui qui sous-tend la rencontre avec les communautés de cultures, de langues et d'histoires différentes. Il n'y a pas un évènement historique qui soit situé dans l'espace défini.

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Un pan considérable des traces du passé appartient au patrimoine artistique : la peinture, la sculpture, l'architecture, les formes artistiques populaires représentent une source inépuisable de connaissances historiques.

PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ

Par le questionnement inhérent à sa discipline, la remise en cause des évidences et la mise en perspective qu'il offre, l'enseignement de formation historique entretient des liens étroits avec les savoirs, savoir-faire et compétences travaillés en philosophie et citoyenneté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRIGAUDIOT, M. & FALAIZE, B. 5_(2002). *Temps et temporalité*. Limoges : CRDP.

FALAIZE, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école.* Paris : Retz

GUERITTE-HESSE, B. (2011). *L'enfant et le temps*. Paris : Éditions Le Pommier.

HEIMBERG, Ch.(2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-Les Moulineaux : ESF éditions.

HOUDÉ, O. (2019). *Apprendre à résister. Pour l'école, contre la terreur.* Paris : Éditions Le Pommier.

METRA, M. & MAISONNET, A.-Cl. (2013). *L'Odyssée du temps en maternelle.* 2 volumes. Lyon : Sceren.

PASQUINELLI, E. & BRONNER, G. (2021). *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation.* Paris : Conseil scientifique de l'éducation nationale.

TARTAS, V. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Développements*, 4, 17-26. https://doi.org/10.3917/devel.004.0017

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DE LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE » ?

La formation géographique a pour objet **la localisation, la description et l'explication des phénomènes actuels survenant à la surface de notre planète et impliquant l'Humain**. Plus précisément, elle étudie **la façon dont l'Humain interagit avec son environnement pour le transformer en un espace organisé pour subvenir à ses besoins**. Elle s'intéresse à l'organisation spatiale (l'espace est structuré par les infrastructures de transports, l'habitat, les surfaces agricoles, etc.), aux dynamiques spatiales (l'espace évolue plus ou moins rapidement en raison de la croissance démographique et de l'évolution des besoins) et aux flux spatiaux (des biens et des personnes se déplacent via les réseaux de communication). **Pour localiser**, elle recourt à un éventail de repères spatiaux. **Pour décrire**, elle utilise un large vocabulaire lié à l'occupation du sol. **Pour expliquer**, elle prend en considération des facteurs naturels (le relief, l'hydrographie, le climat, etc.) et des facteurs humains (la répartition de la population, l'accessibilité des infrastructures de transports, la localisation des activités économiques, etc.).

Les apports majeurs de la formation géographique sont : (1) Aider les élèves à mieux se situer (voire à se déplacer) dans leurs cadres de vie, (2) Ouvrir les élèves à l'ailleurs et aux différents « visages » de la Terre, (3) Éclairer spatialement les grands enjeux de notre temps, (4) Développer les compétences littéraciques classiques comme numériques des élèves (Mérenne-Schoumaker, 2019)[1].

L'enseignement de la formation géographique à l'école primaire doit **favoriser la consolidation progressive des représentations spatiales de l'élève** et lui permettre d'**identifier la façon dont l'espace est organisé et dont il évolue**, à différentes échelles, grâce à une pratique de terrain et à l'utilisation de divers supports à dimension spatiale : photographies aériennes et prises au sol, modèles réduits, croquis cartographiques, plans, cartes, globes virtuels, géoportails, etc. Les trois premières années de l'enseignement primaire permettent à l'élève d'appréhender l'espace local.

En première année, l'élève se limite à la description de l'occupation du sol à l'échelle et de la localité de l'école, en citant les composantes naturelles et humaines présentes, et en les localisant les unes par rapport aux autres. **En deuxième année,** il/elle décrit l'occupation du sol des milieux ruraux et urbains proches de son environnement de vie, et associe les éléments observés à des activités.

En troisième année, il/elle lie ces activités aux fonctions de l'espace et étend son analyse à la commune. **C'est en quatrième année** qu'interviennent les premiers liens explicatifs entre l'occupation du sol et les composantes relatives au milieu naturel, à la population et à l'organisation de l'espace. Désormais, l'élève doit localiser les grandes villes, les principaux cours d'eau et les grands ensembles morphologiques de Belgique. En d'autres termes, un premier lien est établi entre la localisation des villes et l'orohydrographie : les grandes villes se situent en plaine et/ou au bord d'un cours d'eau.

L'élève découvre que l'occupation du sol varie en fonction du relief, de l'hydrographie et de la proximité d'un centre urbain. L'élève renforce en outre sa connaissance de l'organisation spatiale d'une agglomération urbaine plus éloignée de son espace de vie. En cinquième année, il/elle découvre le découpage administratif de la Belgique en régions, communautés et provinces d'une part, et la répartition de la population belge d'autre part.

1 MERENNE-SCHOUMAKER, B. (2019), *Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions. Éducation et francophonie*, volume XLVII : 2, Repéré à https://www.fegepro.be/wp-content/uploads/2020/12/DIDA-finalites.pdf.

C'est également **à partir de la cinquième année** que l'élève découvre des espaces plus lointains : les pays limitrophes de la Belgique, le continent européen. Les repères spatiaux se multiplient et le vocabulaire lié à l'orographie (description des grandes formes de relief) et à l'hydrographie (description d'un réseau hydrographique) se perfectionne. Les réseaux de communication sont également abordés. **En sixième année,** on passe à l'échelle mondiale. Les principaux repères spatiaux sont les océans, les continents, les parallèles remarquables, les hémisphères et les pôles. Les zones thermiques du continent européen et les principaux climats de la planète sont envisagés. Une description de la répartition de la population mondiale est réalisée et expliquée en lien avec l'hydrographie, le relief et le climat : la majeure partie des habitants de la planète vit en plaine, à proximité du littoral et/ou des grands fleuves et des grandes rivières, dans des régions où il ne fait ni trop froid, ni trop sec. Désormais, l'élève peut décrire une répartition à l'aide de repères spatiaux variés et d'un vocabulaire adéquat. Il/elle peut établir des liens entre l'occupation du sol, la répartition de la population, les infrastructures de transports et le milieu naturel (relief, hydrographie et climat), et ce, à différentes échelles (locale, régionale, nationale, continentale et mondiale). À ce stade, il est alors possible d'aborder la problématique du réchauffement climatique, d'en identifier des causes et des conséquences, et d'envisager quelques solutions pour en réduire l'ampleur.

L'observation sur le terrain ou sur un support photographique doit être liée à un questionnement. Pour répondre à cette question de recherche, **l'élève doit établir des liens** entre divers documents représentant des dimensions spatiales. Pour communiquer les résultats de sa recherche, il/elle doit construire des représentations de l'espace, éventuellement selon le principe de la superposition de papiers-calques. Afin d'identifier une dynamique spatiale, l'enseignant(e) peut proposer à ses élèves la comparaison de photographies actuelles et anciennes, voire de cartes actuelles et anciennes. L'exploitation des technologies de l'information et de la communication, en particulier la consultation de globes virtuels et de géoportails, peut également ouvrir de nombreuses perspectives. Malgré la multiplication des supports disponibles, il ne faut toutefois pas négliger l'utilisation de l'atlas, lequel demeure le principal instrument de travail formation géographique, en particulier à partir de la quatrième année primaire.

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2?

En première année primaire, la découverte du vocabulaire spatial peut être abordée en classe ou dans l'école, avant de faire l'objet d'une exploitation à l'échelle du quartier ou de la localité de l'école. Ainsi, la réalisation par l'enseignant(e) d'un modèle réduit composée de plusieurs objets peut servir de point de départ. Les élèves débutent par la description de la position d'un objet par rapport à un autre en utilisant les termes appropriés. En se déplaçant autour du support, ils/elles prennent conscience du fait que les notions de gauche et de droite sont relatives et dépendent de la position de l'observateur(trice). La même démarche peut s'effectuer ensuite sur un support photographique ou au sein d'un autre lieu (par exemple, la cour de récréation).

Lorsque l'élève maitrise le vocabulaire spatial, **une visite du quartier ou de la localité de l'école** peut être organisée. L'itinéraire permettra alors **la visualisation d'un élément remarquable du paysage** (ex. une église) et l'occupation du sol en lien avec la production (ex. une usine), la consommation (ex. un magasin), l'habitat (ex. des maisons), et la mobilité des personnes et des biens (ex. des routes). Au cours de cet itinéraire, l'enseignant(e) peut poser diverses questions destinées à faire émerger la nature des composantes spatiales et leur origine humaine (ex. un magasin) ou naturelle (ex. un cours d'eau). Sur base des photographies réalisées, le repérage des éléments visibles pourra être pratiqué en précisant s'ils sont naturels ou humains, en les situant les uns par rapport aux autres et en associant les occupations du sol visibles à des activités du quotidien telles que jouer, se nourrir, se déplacer, etc. **L'élément remarquable peut être analysé plus particulièrement au regard de ce qui le distingue des autres éléments observés (il est plus ancien, plus grand, il occupe une position centrale, etc.)**. L'analyse et le questionnement menés à partir des photos de l'itinéraire peuvent être ensuite transférés à d'autres photographies.

Une étape ultérieure peut être constituée par la mise en lien avec un croquis du quartier ou de la localité de l'école. Ces liens peuvent prendre la forme d'un report du nom des éléments spatiaux (photographiés durant l'itinéraire) sur le croquis, du tracé de l'itinéraire dans le croquis et de la description de cet itinéraire en insistant sur l'utilisation adéquate du vocabulaire spatial. Les photographies du quartier peuvent également servir à mettre en évidence les saisons en montrant un même lieu du quartier à divers moments de l'année et en faisant observer et décrire les similitudes et différences par les élèves (ex. évolution de la végétation).

En deuxième année, il s'agit de **découvrir un milieu urbain si l'école est située en milieu rural, et inversement**. Si elle est possible, une visite sur le terrain est une entrée idéale à cette découverte. Les points de repère méthodologiques développés pour la première année primaire restent d'application. Néanmoins, il convient désormais d'**associer une activité à chaque occupation du sol, sans en nommer la fonction**. Une comparaison et un classement des photographies prises à l'échelle du quartier (analysées en première année) et dans l'espace qui vient d'être visité peuvent constituer le point de départ des questionnements et analyses. **L'un des objectifs poursuivis sera de différencier les paysages urbains et les paysages ruraux en citant les occupations du sol spécifiques à la ville (ex. un immeuble-tour) et à la campagne (ex. un champ), ainsi que des éléments communs aux deux milieux (ex. des maisons).**

L'identification des éléments naturels au sein de ces milieux (ex. un cours d'eau) sera également visée. Après la mise en évidence des principales composantes rurales et urbaines, il sera possible de faire compléter un croquis cartographique ou un plan de l'espace visité, à l'aide du nom des principales affectations du sol (ex. le village, les champs, les prairies, etc.). Un travail conjoint entre photographie verticale et plan permettra une mise en lien des éléments qu'ils rendent visibles. Le tracé et la verbalisation de l'itinéraire ainsi que la description de l'occupation du sol visible sur une photographie en lui associant des activités du quotidien constituent un travail complémentaire. En outre, la comparaison de photographies anciennes et récentes d'un même lieu permettra de mettre en évidence l'évolution des paysages.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

En première année, l'élève utilise **la langue de scolarisation**, notamment lorsqu'il/elle doit citer des exemples d'occupation du sol, décrire la position d'une composante spatiale par rapport à une autre, etc. En deuxième année, la verbalisation est plus complexe, car le vocabulaire spécifique aux milieux ruraux et urbains est vaste. Il est nécessaire d'amener l'élève à oraliser ses observations durant toutes les étapes de l'apprentissage, tout d'abord dans le cadre d'une visite sur le terrain, et ensuite, de retour en classe, en analysant diverses représentations spatiales. Cette remarque est valable pour toute la formation géographique : l'élève doit exprimer sous forme de phrases argumentées les liens qui existent entre les composantes spatiales, à différentes échelles, afin que l'enseignant(e) identifie ses difficultés éventuelles et puisse réaliser un feedback immédiat. En vue de faciliter le travail d'analyse des apprenant(e)s, il est possible de concevoir des référentiels illustrés expliquant le vocabulaire élémentaire.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Compte tenu de leur importance et de leur transfert à des espaces plus vastes durant les années ultérieures, les repères spatiaux et le vocabulaire de l'occupation du sol devraient faire l'objet d'**une évaluation** régulière (diagnostique, formative et sommative), pour chaque espace envisagé.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Afin de donner du sens à l'action pédagogique, l'enseignant(e) annonce les finalités et les objectifs associés aux activités proposées, en d'autres termes, il/elle **explicite ou fait expliciter les démarches et les apprentissages**. En veillant par exemple à délivrer des consignes claires en toutes circonstances. Une visite sur le terrain donne du sens à l'apprentissage et favorise l'engagement de l'élève, car elle offre une perspective de l'espace plus concrète que n'importe quelle représentation spatiale d'une part, et parce qu'elle confronte l'apprenant(e) à son environnement de vie d'autre part.

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

En formation géographique, la nature de la **trace** des apprentissages est variable : un texte (construit par les élèves), des photographies (prises ou sélectionnées par les élèves), un croquis cartographique (construit ou complété par les élèves), une carte de synthèse, etc. Quel que soit l'espace étudié, l'idéal est de proposer une trace intégrant à la fois un texte, diverses images photographiques et au moins une représentation spatiale (croquis cartographique, plan ou carte), en prenant soin d'établir des liens entre ces différents éléments. Diverses traces collectives (facilement accessibles par la suite) peuvent aussi être construites : un modèle réduit conçu par l'enseignant(e) et complété par les élèves, un panneau de synthèse reprenant l'ensemble des supports utilisés et construits, etc.

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

Comme d'autres domaines d'apprentissage, la formation géographique offre l'opportunité de travailler en groupe. S'unir dans le but commun d'accomplir une tâche, coopérer et partager contribuent à la construction progressive d'**une autonomie sociale** chez l'apprenant(e). Les activités de structuration spatiale à l'échelle locale (en particulier celles impliquant un déplacement dans l'école ou dans le quartier) favorisent quant à elles la construction de **l'autonomie motrice**, alors que le questionnement, l'émission d'hypothèses, l'investigation et l'argumentation autour d'une démarche problématisée contribuent au développement de **l'autonomie cognitive**. Enfin, le but des activités géographiques étant d'amener les élèves à mieux connaitre leur espace de vie et à mieux se situer et se déplacer au sein de celui-ci, la confiance en soi et **l'autonomie affective** devraient également être consolidées.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de formation géographique se trouvent en pages 896 à 910.

SE CONNAITRE SOI-MÊME ET S'OUVRIR AUX AUTRES

Au cours de la formation géographique, l'élève apprend à se repérer et à se déplacer dans l'espace, à décrire un paysage, à analyser une occupation du sol sur le terrain et/ou sur une représentation spatiale, à tracer un itinéraire sur un plan, etc. L'élève découvre des paysages de plus en plus variés. Il/elle apprend à comprendre le monde qui l'entoure et développe par conséquent une conscience de l'espace.

APPRENDRE À APPRENDRE

Dès la première année, l'élève observe les composantes de l'espace en vue de les comparer et de les catégoriser (composante d'origine naturelle ou humaine, rurale ou urbaine, etc.). L'élève est parfois amené(e) à modéliser l'espace local en 3D (sous la forme d'une maquette) et à lui associer une représentation en 2D. Par la suite, l'élève construit diverses représentations spatiales (plans, croquis, schémas, cartes) dans le but de synthétiser et de communiquer l'information. Il/elle affine sa connaissance de l'espace en recourant à des outils numériques. Progressivement, il/elle développe une capacité à observer, modéliser, schématiser et communiquer une information spatiale.

DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

En formation géographique, les informations évoluent sans cesse. À défaut de pouvoir les recueillir directement sur le terrain, il est souvent nécessaire de recourir à d'autres sources : atlas, cartes, textes, etc. Dans ce cas, la vérification de la fiabilité des données est indispensable, notamment par la confrontation de plusieurs sources et la vérification de leur mise à jour. Pour mettre en évidence des liens, il est impératif de comparer plusieurs documents de même nature. Pour répondre à une question de recherche, il faut sélectionner les documents les plus pertinents.

DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

Cette visée est ciblée lorsqu'il s'agit de résoudre une tâche ou de répondre à une question de recherche telle que « Comment le milieu naturel influence-t-il la répartition de la population mondiale ? ». Pour répondre à cette question, l'élève doit sélectionner un certain nombre de documents, établir des liens entre ceux-ci et développer un raisonnement qu'il/elle tentera ensuite de verbaliser. L'élève adopte de la sorte une stratégie propre qui sera sans doute différente de celles des autres élèves.

DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAITRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

Les éléments de l'occupation du sol sont associés à des activités du quotidien dès la deuxième année et à des fonctions de l'espace dès la troisième. Ces fonctions sont ensuite transférées à d'autres espaces, ce qui permet à l'élève de découvrir différents métiers d'ici et d'ailleurs, et de replacer ces derniers dans leur contexte spatial. L'élève identifie ainsi divers modes de production et de consommation. En comparant des photographies anciennes et récentes, il est possible d'identifier des évolutions dans la nature et la localisation des différents métiers.

DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS : ANTICIPER ET POSER DES CHOIX

Au fil des ans, l'élève découvre non seulement les atouts et les contraintes liés à l'environnement, mais aussi la diversité des milieux (rural, urbain, mixte), des activités économiques et des métiers qui en découlent (agriculture, industrie, services), et enfin, des façons de produire et de consommer, d'habiter et de se déplacer. Ces apports pourraient avoir une incidence sur ses choix futurs : vivre dans tel milieu, travailler dans tel secteur, voyager dans telle région du monde, etc.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel de formation géographique se trouvent pages 911 à 913.

Différents liens peuvent être réalisés avec d'autres disciplines. À titre d'exemples, et de manière non exhaustive, quelques liens avec la formation historique et la formation sociale et économique sont présentés ci-dessous.

FORMATION HISTORIQUE

En première année, les saisons peuvent être abordées en formation géographique par la mise en évidence des changements paysagers (analyse de photographies) et en histoire par leur positionnement dans le calendrier. En deuxième année, la découverte des milieux ruraux et urbains en formation géographique peut déboucher sur l'exploitation du vocabulaire lié à l'ancienneté en histoire (routes ou bâtiments récents ou anciens) et, en troisième année, inclure des éléments du patrimoine liés aux Guerres mondiales (ex. monument aux morts), identifiés comme savoirs culturels en formation historique et éléments de l'occupation du sol en formation géographique. Les traces du passé visibles dans le paysage peuvent être datées grâce à leurs références. En quatrième année,

les châteaux forts et autres vestiges médiévaux de quelques villes belges pourraient être replacés dans leur contexte temporel en histoire et dans leur contexte spatial en formation géographique. En cinquième année, un lien est réalisable entre le développement de l'industrie et des transports aux XIX[e] et XX[e] siècles en formation historique, et la localisation actuelle des zones industrielles et des infrastructures de transports en formation géographique. En sixième année, la description de la carte du monde peut être mise en lien avec les explorations ayant rendu possible une meilleure connaissance de la surface terrestre à partir du XV[e] siècle.

SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

En première année, la visite de l'école peut s'accompagner d'une identification des besoins (se nourrir, s'amuser, apprendre, etc.) que les différents lieux rencontrés permettent de satisfaire, et d'une distinction entre biens individuels et biens collectifs. Les différentes parties de l'école sont associées à des personnes dont le rôle au sein de l'établissement est différent. En deuxième année, la même démarche est réalisable à l'échelle du quartier, en mettant l'accent cette fois sur les rôles et les règles liés aux lieux économiques et sociaux identifiés (ex. commerce, bibliothèque, etc.). En troisième année, l'élève peut être amené(e) à distinguer, au sein des milieux ruraux et urbains, des besoins dont la satisfaction est gratuite ou liée à un prix. En quatrième année, la description d'une grande agglomération peut aider l'élève à établir la liste des catégories de dépenses d'un ménage (alimentation, habillement, loisirs, etc.), étant donné qu'une grande ville fournit un large éventail de services. En cinquième année, la répartition de la population en Belgique est associable à celle des bassins d'emploi, au sein desquels il est possible de caractériser une entreprise ou une société de services en définissant les biens produits ou les services assurés. En sixième année, le réchauffement climatique étudié en formation géographique est une conséquence environnementale associée à différents modes de production et de consommation abordés en formation économique et sociale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

MERENNE-SCHOUMAKER, B. (2019),
Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions.

Éducation et francophonie, volume XLVII : 2,
Repéré à https://www.fegepro.be/wp-content/uploads/2020/12/DIDA-finalites.pdf.

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DE L'ÉCONOMIE À L'ÉCOLE » ? [1]

Pour inscrire l'enfant, dès le plus jeune âge, dans la société démocratique, la compréhension des questions économiques et financières se révèle indispensable afin que les élèves, futurs acteurs et actrices de la société de demain, puissent agir consciemment et prendre des décisions économiques de manière critique et autonome. Enseigner la formation économique dans l'enseignement fondamental, c'est **permettre de mieux s'intégrer dans le monde et donner des outils afin de mieux appréhender les rouages et les subtilités d'une dimension économique omniprésente dans notre quotidien**.

Actuellement, les ressources didactiques propres à la formation économique pour l'enseignement primaire sont rares. Il est cependant convenu qu'**un apprentissage des concepts économiques doit être centré sur les représentations et les savoirs préalables des apprenant(e)s** (Beitone, Dollo, Hemdane, & Lambert, 2013)[2], d'autant plus que les enfants sont chaque jour, confrontés à des questionnements de nature économique même lorsqu'ils/elles n'en ont pas conscience. Dans la même optique, les apprentissages peuvent être renforcés par **des enseignements concrets, proches de leur réalité**.

Toutefois, si l'économie constitue un domaine qui concerne chacun(e) et renvoie au quotidien des individus, plusieurs spécificités nécessitent de s'éloigner des représentations initiales. Or, le vocabulaire particulier qui traduit ces spécificités peut représenter une barrière lors des apprentissages. **Il est dès lors fondamental que les enseignant(e)s insistent sur la maitrise des termes spécifiques** utilisés de manière à ce que **la récurrence de leur emploi et de leur compréhension soutienne l'intégration progressive des concepts** par les élèves.

Pour développer les apprentissages, une approche par le jeu peut se révéler pertinente[3]. Le monde économique, conscient des enjeux de la maitrise des outils économiques, s'est d'ailleurs fortement investi dans la création d'outils pédagogiques ludiques à destination des enfants et des adolescent(e)s. Dans ce domaine, il est bien entendu indispensable de se tourner vers des acteur(rice)s public(que)s et neutres qui n'ont pas un intérêt particulier caché ou déclaré à faire valoir (parti pris, placement de produits)[4].

PRATIQUER CETTE DISCIPLINE À L'ÉCOLE

La formation économique telle que définie dans le Référentiel fixe **deux objectifs** auxquels les enseignant(e)s devront œuvrer de la P1 à la S3.

Tout d'abord, il s'agit d'élaborer **le concept de circuit économique**, au cours des neuf années du tronc commun, afin de donner aux apprenant(e)s **une vision macro du fonctionnement d'une économie**. L'approche choisie est progressive puisqu'elle **se centre sur l'enfant comme acteur(rice) économique en P1 avant de s'élargir progressivement vers les autres acteurs(trices)** tout au long du tronc commun. Il est important qu'à la fin de la troisième secondaire, l'apprenant(e) puisse placer, dans une vision schématique, les différents acteurs et actrices qui auront été identifié(e)s au fil des années ainsi que les flux réels et monétaires qui existent entre ces derniers/dernières. Le second objectif apparaissant dans le Référentiel met l'accent sur la nécessité d'**une éducation financière** des élèves. Il s'agit de les préparer, de la meilleure façon possible, à la dimension économique de la vie en société. Là encore, l'approche est graduelle et adaptée à l'âge de l'élève.

1 Au niveau de l'enseignement fondamental, il ne s'agit bien entendu pas de « faire des sciences économiques », mais d'assurer quelques bases d'une formation économique.

2 BEITONE, A., DOLLO, C., HEMDANE, E., & LAMBERT, J. R. (2013). *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages.* De Boeck Supérieur.

3 Notons toutefois qu'une attention accrue doit alors être portée sur l'identification des enjeux d'apprentissages par les élèves, au-delà de l'activité ludique proposée (voir repères méthodologiques généraux).

4 Par exemple, la FSMA (Autorité des services et marchés financiers) a développé un projet d'éducation financière : www.wikifin.be. Un laboratoire interactif et ludique est accessible à Bruxelles et des outils pédagogiques ont été créés pour les enseignant(e)s.

Le tableau ci-dessous, reprend l'ensemble des sujets d'attention abordés de la P1 à la P6 et met en évidence l'articulation des différentes composantes de l'apprentissage pour les deux axes évoqués ci-dessus.

Année	Objets d'étude	
P1	**L'élève comme acteur(rice) économique et social(e) au sein de sa classe et de son école** • Les besoins à l'école • Les biens • Les biens individuels et collectifs • Budget : formes de monnaie (1 € à 20 €)	Première approche de la notion de besoin et de bien (individuel ou collectif) nécessaire pour le satisfaire. Approche centrée sur l'élève qui se nommera ultérieurement « **ménage** » consommateur. Premier intérêt pour la production de ce qui est consommé. Première approche du budget (pièces et billets).
P2	**L'élève comme acteur(trice) économique et social(e) au sein de son quartier et de sa localité** • Les besoins dans le cadre du quartier/de la localité • Organisations de la localité/quartier + biens et services proposés • Public cible qui consomme • Tâches nécessaires à la production de ce qui est consommé • Budget : formes de monnaie (1 € à 100 €)	
P3	**Les mécanismes de la communication et de la publicité** • Biens et services • Besoin / envie • Déterminants économiques de la consommation : prix • Budget (projet) • Canaux de communication	Identification de l'agent économique « **ménage** ». Établissement d'un premier budget en lien avec une activité concrète (sortie scolaire).
P4	**Le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique** • Agent économique : ménages • Déterminants économiques de la consommation : prix, revenus • Budget : revenus (différentes formes) et dépenses (différentes catégories) • Budget en relation avec une activité scolaire	
P5	**Le travail, une activité économique et sociale** • Agent économique : l'entreprise • Profit (finalités économiques et sociales) • Facteurs de production : capital et travail • Agent économique : État (services publics) • Employeur(se)s/travailleur(se)s//producteur(rice)/Client(e)s, usager(ère)s (intérêts divergents et convergents)	Identification de l'agent économique « **entreprise** » et de ses principales fonctions. Identification de l'agent économique « **État** » et d'une de ses fonctions : offrir des services publics. Au niveau du budget, mise en perspective de la banque et de ses fonctions.
P6	**Les échanges économiques et sociaux : produire et consommer autrement** • Déterminants économiques, sociaux, environnementaux et éthiques de la production et de la consommation • Commerce équitable • Modes de consommation • Budget : moyens de paiement / épargne / crédit / différentes formes de banques (missions)	

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2?

En P1/P2, les deux thématiques évoquées ci-dessus sont développées.

La première entame l'élaboration du circuit économique **en se centrant sur l'élève en tant qu'acteur(rice) économique et les besoins qu'il/elle ressent dans le contexte scolaire**. Il est nécessaire de se centrer sur sa personne et sur le ressenti de chacun(e). Insister sur les différentes perceptions permet à tou(te)s les apprenant(e)s d'exprimer leur singularité. Une fois ces besoins personnels identifiés, il s'agit de **repérer les moyens qui permettent de les satisfaire, et ce toujours dans le cadre restreint de l'école**. Ce cadre s'élargit progressivement en P2 avec un intérêt porté au quartier voire à la localité. La démarche reste identique au cours des deux années : quels sont les besoins fondamentaux que je ressens et comment puis-je les satisfaire ? Le concept consommation apparait en P1 et ouvre la porte à l'identification d'un premier acteur économique fondamental : le ménage (notion développée en P3/P4). Qui dit consommation, dit production. Celle-ci pourra être identifiée lors de l'exploration du quartier et de la localité ainsi que des activités économiques de production qui s'y trouvent (boulangerie, librairie, boucherie, pharmacie…)

La seconde thématique fait référence au budget. En P1/P2, **les activités portent sur les pièces et billets** (reconnaissance, classification et comparaison avec des prix). Le Référentiel détermine les signes monétaires qui peuvent être abordés, respectivement, en P1 et en P2. L'approche peut être ludique et, reflétant des gestes quotidiens de l'enfant ou de ses parents, mettre l'apprenant(e) dans des situations d'achat fictives réalisables ou pas en fonction des pièces et billets dont il/elle dispose.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

Le travail sur l'expression des besoins et des moyens de les satisfaire va permettre aux élèves de s'exprimer oralement, de verbaliser leurs ressentis. Ces échanges leur permettent de se rendre compte de leur individualité et peuvent mettre en lumière des spécificités culturelles et familiales (l'autre ressent peut-être des besoins différents et les satisfait autrement que moi).

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Il est important que l'enseignant(e) précise le cadre dans lequel la réflexion et l'analyse de l'élève doivent s'effectuer. En partant de son vécu et de son ressenti, il/elle doit pouvoir exprimer ses besoins. Dans un second temps, lors d'une phase de mise en commun qui favorise la reformulation des besoins exprimés, il/elle est amené(e) à constater la pluralité et les différences de perception individuelle. En ce qui concerne l'identification des sources de satisfaction, il est important de restreindre, dans un premier temps, le champ géographique et de l'étendre progressivement en passant de l'école (P1) au quartier ou à la localité (P2). Cette extension progressive permet à l'élève de cerner ses besoins et leur satisfaction sur base d'un cadre connu et fréquenté au quotidien.

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

L'enseignant(e) veillera à laisser des traces, à minima collectives, des apprentissages. Citons à titre d'exemples la construction de traces qui établissent des liens entre les besoins (manger) et les moyens de le satisfaire (présence d'une cantine) ou de traces qui présentent les différentes pièces et billets ainsi qu'une mise en perspective de leurs caractéristiques et de leurs différences (couleur, taille).

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

Les diverses autonomies peuvent être également développées dans le cadre des apprentissages en formation économique.

- L'autonomie sociale avec le partage et la coopération afin d'identifier les besoins individuels, les partager et les comparer.
- L'autonomie affective lorsque l'élève s'interroge de manière à identifier les besoins qu'il/elle ressent. Les exprimer et les assumer oralement lui permettent de développer sa confiance en soi.
- L'autonomie cognitive puisque l'apprenant(e) se pose des questions sur ce qu'il/elle ressent, se justifie et verbalise.
- L'autonomie motrice puisque l'identification de lieux de l'école (P1) ou du quartier (P2) où les besoins peuvent être satisfaits renvoie à la structuration de l'espace.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S LES ÉLÈVES

Les deux axes développés par le Référentiel en P1 et en P2 reposent sur des facteurs intrinsèques (les besoins ressentis par les élèves ou les pièces ou billets qu'ils/elles voient manipulés au quotidien) et sur des facteurs extrinsèques (les endroits de l'école ou du quartier où satisfaire les besoins ou l'identification de lieux de production dans lesquels l'argent peut être dépensé). L'intérêt pour les élèves est multiple puisque la démarche d'apprentissage est centrée sur leurs ressentis, leur vécu ainsi que sur leur environnement proche. L'approche de la formation économique doit reposer sur du vécu et du quotidien scolaire, du concret des visites dans l'environnement proche, ces démarches étant particulièrement porteuses de sens pour les enfants.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de formation économique se trouvent en pages 896 à 910.

SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

Parler d'économie et de besoins, c'est pour l'élève apprendre à se connaitre (ses besoins) et à identifier ce qui lui apporte de la satisfaction (bien individuel et/ou collectif). Il/elle apprendra très tôt que, dans ce domaine, il/elle va être amené(e) à faire des choix et à réaliser des arbitrages (que puis-je acquérir avec de l'argent ? Quelles sont les limites à mes dépenses ?). Échanger avec ses camarades de classe lui permettra de percevoir sa singularité en la confrontant à celle des autres.

APPRENDRE À APPRENDRE

Dans le domaine économique, l'élève peut être l'acteur(rice) de ses apprentissages. Dans la manière dont il/elle identifie comment satisfaire ses besoins, dans la manipulation des ressources monétaires… l'élève doit être actif(ve) : manipuler, analyser, comparer… Ces différentes actions conduiront à l'élaboration des savoirs.

DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

La maitrise progressive du concept de budget permettra à l'élève de baliser d'éventuels projets en confrontant ressources et dépenses, que ce soit en classe ou d'un point de vue individuel.

DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAITRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

La découverte du quartier et de la localité en P2 (visite de producteur(rice)s sur le terrain) peut aider l'élève à identifier certaines pistes d'activités. Il est bien entendu beaucoup trop tôt pour poser un choix définitif, mais l'observation des réalités de terrain peut éventuellement conduire à définir des lignes directrices de son orientation professionnelle future.

3. QUELS LIENS AVEC D'AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel de formation économique se trouvent en pages 911 à 913.

Différents liens peuvent être réalisés avec d'autres disciplines. À titre d'exemples et de manière non exhaustive, quelques liens sont présentés ci-dessous.

GÉOGRAPHIE

Les élèves identifient les lieux de l'école qui permettent de satisfaire leurs besoins. Ils/elles découvrent ensuite les lieux du quartier ou de la localité qui composent le paysage et y associent les productions qui rencontrent la satisfaction de ces besoins.

HISTOIRE

La satisfaction des besoins ressentis par l'élève permet d'identifier une organisation du temps et des activités quotidiennes vécues dans le cadre scolaire en P1 et dans le cadre du quartier ou de la localité en P2. L'empan temporel s'élargit progressivement.

SCIENCES SOCIALES

L'usage des biens individuels et collectifs a des implications au niveau des relations sociales entre les individus. Si j'utilise un bien collectif, je dois tenir compte des éventuels besoins simultanés d'autrui.

FRANÇAIS

Par la verbalisation de ses besoins et l'identification des différences entre les biens individuels et collectifs, l'élève enrichira son vocabulaire et sa compréhension fine des significations des concepts d'usage et d'appartenance.

MATHÉMATIQUES

Les élèves identifieront la valeur des pièces et des billets et effectueront des combinaisons nécessaires pour acheter un bien d'un certain prix. Ils/elles s'interrogeront sur une disponibilité suffisante de ressources afin d'acquérir un bien à un certain prix.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACTON, J. & GOLDBLATT, D. (2010).
L'économie du monde. Les yeux de la découverte, Gallimard Jeunesse.

BEITONE, A., DOLLO, C., HEMDANE, E., & LAMBERT, J. R. (2013).
Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages. De Boeck Supérieur.

FOURÇANS, A. (2006).
L'économie expliquée à ma fille. Le Seuil.

OCDE. (2005).
Pour une meilleure éducation financière : enjeux et initiatives. Publication de l'OCDE.

SEITHUMER, I. (2014).
Comment parler d'économie aux enfants. Le baron perché.

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. C'EST QUOI « FAIRE DES SCIENCES SOCIALES À L'ÉCOLE » ?

La formation sociale est intégrée dans le domaine « Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » du tronc commun. Elle a pour finalité d'initier l'élève aux sciences sociales afin de le pousser à s'interroger sur le fonctionnement des sociétés humaines contemporaines, à **s'interroger tant sur les démarches que sur certaines données, faits ou notions**.

La formation sociale contribue de la sorte à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures »[1].

Les sciences sociales couvrent un large spectre disciplinaire : sociologie, anthropologie, psychologie sociale, science politique, démographie, sciences de la communication… En tant que sciences, ces disciplines supposent **une posture critique** et une **méthode** : entretenir le doute permanent à l'égard du sens commun — opinions, (fausses) évidences et idées toutes faites — et procéder avec ordre et rigueur dans l'analyse d'un fait social.

Une formation sociale destinée à des élèves de l'école primaire n'a pas pour objectif de former des chercheur (se) s en sciences sociales. En revanche, il s'agit de poser les prémisses à l'analyse des faits sociaux en accompagnant et en soutenant la réflexion des élèves sur le monde qui les entoure.

Rencontrer cet objectif passe par **trois exercices essentiels**.

A. RENDRE COMPTE DE FAITS SOCIAUX

Le premier exercice auquel il faut s'astreindre est de **rendre compte de faits de la façon la plus objective possible** : décrire des faits et uniquement des faits, recueillir des informations objectives sans prendre position, sans formuler de jugement moral, sans vouloir établir ce qu'il faudrait faire pour améliorer la vie en société. Cela suppose d'accompagner l'élève dans une démarche d'écoute et d'ouverture aux autres et de concevoir des démarches de collecte et de conservation des données collectées adaptées à ses capacités cognitives, discursives et langagières.

B. ABORDER LA COMPLEXITÉ, DÉCOMPOSER LES FAITS SOCIAUX

Le compte-rendu des faits constitue la base pour un deuxième exercice : **explorer la complexité des faits sociaux**. Il ne s'agit pas de confondre complexe (réunissant plusieurs éléments) et compliqué (confus et trop difficile à comprendre pour l'élève). Pour qu'ils soient accessibles aux élèves, les faits examinés doivent être sélectionnés et faire l'objet d'une réflexion didactique à priori visant à les aménager avant de les leur présenter.

C. TRADUIRE LE FAIT SOCIAL EXAMINÉ

Le troisième exercice est celui de **la traduction du fait social examiné**. Traduire, c'est tenter de décrypter ou de déchiffrer les faits qui ont été décomposés, remettre de l'ordre, recomposer une autre vision des choses que celle véhiculée par le sens commun. Cet exercice est centré sur une démarche compréhensive — au sens de cum prehendere, prendre ensemble, **réunir dans un ensemble cohérent** — du fait social examiné : établir et objectiver les liens qu'entretiennent les différentes dimensions de ce problème en mobilisant un ou des concepts.

Les concepts peuvent être définis comme des mots qui expriment une idée et qui se réfèrent à des objets du monde réel. Ils sont comme les briques qui composent une théorie scientifique parce qu'ils permettent d'organiser, de classer et de mettre en relation les faits que l'observation a permis de dégager.

1 Article 1.4.1-1, Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (Décret du 3 mai 2019 ; Moniteur Belge du 19 septembre 2019)

QUELQUES PRÉCISIONS SUR LE CONCEPT DE LIEN SOCIAL

Le Référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale précise que la question centrale « Comment faire société ? » doit être examinée à la lumière du concept de **lien social**.

La question de « lien » ne signifie pas pour autant que les membres d'une même société sont attachés les uns aux autres et que ces liens seraient à ce point serrés qu'il ne serait pas possible de s'en libérer. Le concept de lien social est une métaphore qui permet de **s'interroger sur le fonctionnement de nos sociétés contemporaines**, d'envisager ce qui contribue à rapprocher, rassembler et réunir des individus au sein d'une même société. C'est aussi une façon de s'interroger sur ce qui assure le « liant » de la vie sociale, ce qui lui donne une consistance — un peu comme lorsqu'en cuisine, un ingrédient permet de « lier » une sauce.

L'existence d'un lien social est l'une des conditions nécessaires à la (sur) vie individuelle. À sa naissance, l'enfant est d'emblée plongé(e) dans un monde peuplé d'autres êtres humains et il/elle ne peut assurer à lui/elle seul(e) **des besoins essentiels de protection et de reconnaissance**.

Dans nos sociétés contemporaines, l'intensification des valeurs liées à l'individualisme, des préoccupations et des revendications liées au développement et à l'épanouissement personnels, à la liberté de choix et aux droits individuels, semble compromettre la solidité, voire le maintien, du lien social. Comment faire société quand chacun(e) est attaché(e) à son autonomie, à ses droits et à sa liberté de choix ?

Si une société humaine ne peut se réduire à une somme d'individus qui coexistent les uns à côté des autres, c'est notamment parce que plusieurs instances ou institutions assurent une fonction d'intégration sociale. Ces **institutions** créent du lien entre les personnes, en leur donnant une place dans la société, en forgeant leur identité, en les préparant à l'exercice de certaines tâches et en leur transmettant les codes de conduite dans les échanges avec les autres.

Quelles sont ces institutions ?

Si elle a connu de profondes transformations au cours des dernières décennies, la **famille** continue de prendre en charge des besoins essentiels de protection, de soins et d'éducation. Les engagements conjugaux sont plus souvent réversibles qu'auparavant, mais le lien de filiation continue de façonner les identités individuelles, par le nom et le prénom donnés à l'enfant, son rôle dans l'attribution de son appartenance du genre, et les identités sociales, par la langue, la nature des activités économiques exercées dans la famille, les convictions religieuses ou philosophiques…

La participation au **monde du travail** est à la fois une source et une condition déterminante du lien social. C'est par le travail que sont produites les ressources nécessaires à la survie matérielle des individus et des sociétés, que sont reconnues les capacités, les compétences individuelles ou collectives et la valeur de leur contribution au (bon) fonctionnement de la société. Dans nos sociétés contemporaines, le monde du travail est composé d'activités de plus en plus dispersées, diversifiées et spécialisées, à tel point qu'un individu ou un groupe d'individus ne sont plus en mesure d'assurer à eux seuls leur survie matérielle : les liens d'interdépendance sont alors plus forts, mais l'équilibre du monde du travail est aussi plus exposé aux risques de défaillance d'une de ses composantes.

L'école joue également un rôle majeur dans le lien social : d'une part, parce que celles et ceux qui la fréquentent vont nouer des relations et s'intégrer dans d'autres groupes sociaux que le groupe familial ; d'autre part, parce que les performances scolaires déterminent en grande partie le cours des destinées individuelles et la place occupée dans le monde du travail.

C'est aussi à l'école, dans les mouvements de jeunesse, les associations sportives et culturelles… que les bases de la citoyenneté sont posées. **La citoyenneté** relie l'individu à une communauté nationale ou supranationale et autorise l'accès aux services de protection qu'elle organise (soins de santé, revenus de remplacement en cas de chômage, accidents du travail, etc.). Devenir citoyen(ne), c'est aussi acquérir une identité juridique et politique, celle d'un sujet à qui des droits et des devoirs sont reconnus et attribués, celle d'un sujet capable de prendre part à la gestion de la cité, d'exprimer des opinions, de débattre des orientations à donner à la vie sociale.

2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?

LA FORMATION SOCIALE EN P1 : LES RÔLES CONTRIBUENT À STABILISER LE LIEN SOCIAL

À la question, « Comment faire société ? », il ne s'agit pas d'amener les élèves à répondre de manière ferme et définitive, obéissant ainsi aux règles d'une morale sociale préétablie. L'objectif est, au contraire, d'en faire le point de départ d'une réflexion leur permettant de remettre en cause les discours simplistes et/ou réducteurs sur un fait social.

Dans un premier temps, les apprentissages de la formation sociale en 1re année primaire visent **à éveiller un sens de l'observation et du raisonnement systémique** chez l'élève ainsi qu'à appréhender l'école comme agent de socialisation. **Tout d'abord**, en collectant des informations sur les activités exercées au sein de l'établissement scolaire au cours d'une journée habituelle. Il s'agit ici d'identifier les différent(e)s intervenant(e)s (élèves, direction, enseignant(e)s, personnel de l'accueil, du secrétariat, des cuisines, de la surveillance des repas, etc.) et de faire l'inventaire des tâches concrètes qu'ils/elles prennent en charge. **Ensuite**, en recomposant des ensembles cohérents qui regroupent des tâches de même nature, celles qui « se ressemblent ».

Ces deux étapes de collecte et de traitement de données constituent une façon d'**objectiver** le contenu de certains **rôles sociaux** dans le cas de la **participation au monde du travail**[2]**, professionnel et domestique**.

Mobiliser la notion de **rôle** permet de pointer ce qui contribue à stabiliser le lien social. Le rôle modélise ce qui est attendu de celles et ceux qui exercent une certaine fonction dans un groupe social : chacun(e) peut inscrire sa conduite dans les limites d'un modèle de référence, ce qui évite de s'interroger constamment sur ce qu'il y a lieu de faire et de limiter les risques d'incompréhension. Jouer un rôle et jouer son rôle, c'est faire ce qui est attendu dans un cadre donné. Nul besoin alors de réfléchir : le rôle indique ce qui doit être fait pour et par chacune des personnes qui entrent en relation. Le rôle transforme l'action individuelle en action sociale : on a toujours un rôle par rapport à quelqu'un. Celui de professeur(e), par exemple, implique celui d'élève. Autrement dit, et comme le définit le glossaire du référentiel, *« le rôle est l'ensemble des comportements qui sont attendus d'un individu en fonction du statut qu'il occupe dans un groupe social en particulier (par exemple, le (ou la) chef (fe) de famille aura le rôle de travailler, de subvenir aux besoins de la famille, d'éduquer ; l'enseignant aura le rôle de transmettre le savoir…). »*

À partir du moment où les fonctions se diversifient dans un domaine d'activités humaines se pose alors la question des limites entre les différents rôles.

Dans la démarche d'apprentissage de 1re année, l'inventaire des tâches concrètes met en évidence d'éventuels chevauchements entre les activités des personnes qui interviennent à l'école : plusieurs d'entre elles peuvent exercer une même mission de surveillance, par exemple, pour les repas, la récréation, les déplacements dans le bâtiment ou en-dehors de l'école… Mais il permet également de dégager des spécificités propres à certaines fonctions, par exemple, la préparation des repas, certains apprentissages (lire, écrire, calculer, courir, sauter, nager…). La délimitation des domaines d'intervention des différentes personnes repose sur des règles qui, en précisant ce qui leur est autorisé ou non, ce que chacune est tenue de faire ou n'a pas le droit de faire, encadrent les échanges au sein de l'établissement scolaire.

2 Est considéré comme travail tout ensemble d'**activités** transformatrices, productives ou de services qui ne peuvent être exécutées par la simple exécution de consignes ou le recours à des dispositifs techniques et requièrent dès lors la mobilisation de capacités humaines, et qui exigent une forme de coordination et de coopération entre différentes personnes ou groupes de personnes.

Après avoir recomposé des ensembles cohérents de tâches et cerné les contours du rôle joué par les différentes personnes qui interviennent dans le fonctionnement de l'établissement scolaire, les élèves sont amené(e)s à identifier les règles qui s'imposent à tou (te) s — par exemple, le règlement d'ordre intérieur — et celles qui ne concernent que certaines fonctions — par exemple, les dispositions relatives au cours de natation ou aux repas de midi.

LA FORMATION SOCIALE EN P2 : REMOBILISATION ET APPRONFONDISSEMENT DE CERTAINES NOTIONS DANS L'ENVIRONNEMENT PROCHE DE L'ÉCOLE ET LE QUARTIER/LA LOCALITÉ DE L'ÉCOLE

Statut et rôle sont les facettes d'un même objet perçu depuis des points de vue différents. Il n'y a pas de statut(s) sans rôle(s) et pas de rôle(s) sans statut(s).

Les rôles constituent des modèles d'action typiques[3]. Cette modélisation s'accompagne d'une institutionnalisation, c'est-à-dire de la définition par une instance sociale des devoirs, des obligations, des droits ou des privilèges attendus ou dévolus au/à la titulaire d'un rôle social et qui correspondent à son **statut**. Le statut, comme le définit le référentiel, « correspond à la position occupée par un individu dans un domaine de la vie sociale. À chaque statut correspondent une fonction, associée à une série de droits, de devoirs, d'obligations et de rétributions spécifiques, en général fixés par une institution, au sein de laquelle le statut définit souvent la place d'un individu dans une hiérarchie. »

Le statut s'analyse comme un ensemble de droits et d'obligations socialement déterminés[4].

Il faut également noter que l'accès à certains statuts est conditionné à la possession d'un titre : ainsi, il n'est possible d'exercer la fonction d'instituteur(trice) qu'à certaines conditions.

La définition de droits, devoirs et obligations qui encadrent l'exercice d'un rôle contribue à le « détacher » des caractéristiques personnelles du/de la titulaire de ce rôle. Ainsi, quels que soient les attributs personnels (âge, genre…), la personnalité, le caractère ou le tempérament de celui/celle qui exerce la fonction de direction d'une école, il/elle est soumis(e) aux mêmes règles, aux mêmes droits, devoirs et obligations. Et même si ces caractéristiques personnelles peuvent avoir une influence sur la façon dont le rôle est exercé, la marge de manœuvre reste nécessairement limitée par ces contraintes.

La formation sociale en 2e année de l'école primaire amène l'élève à **situer l'exercice d'un rôle**, c'est-à-dire à **identifier les conditions requises pour exercer une fonction ou une activité** — par exemple, maitre-nageur (se) dans une piscine —, à cerner les droits, devoirs et obligations liés à ce rôle, mais aussi à identifier d'éventuelles récurrences dans l'attribution de certains rôles sur base du genre. Cet exercice peut être réalisé pour les fonctions propres à un établissement scolaire et pour d'autres services et/ou organisations actives dans l'environnement immédiat de l'école. Il a pour objectif de sensibiliser l'élève à la dimension collective et instituante des règles qui encadrent les activités des différents membres d'un groupe social.

Premièrement, les règles sont collectives : elles s'imposent à tous les membres de ce groupe et elles évitent le trouble ou le désordre qui règneraient si chacun(e) agissait selon ses impulsions. Les règles, entendues au sens de normes, indiquent comment il faut (ou faudrait) agir, se comporter ou se tenir dans une situation donnée. Les règles formalisent ce qui est autorisé ou interdit, ce qui est indiqué ou malvenu dans un contexte déterminé : il n'y a donc pas de règles sans sanction. Les sanctions peuvent être négatives (punition, privation…) ou positives (encouragement à poursuivre l'action en cours, félicitations…).

Deuxièmement, les normes instituent ou fixent certaines conduites de référence. Elles ne prennent pas toujours l'aspect formel d'une règle, mais peuvent se présenter sous la forme d'habitudes, de régularités — au sens statistique du terme. Aucune disposition légale ne réserve les fonctions éducatives aux femmes ; pourtant, les métiers de l'éducation restent largement féminins dans nos sociétés contemporaines.

Ce décalage entre les règles formelles et les régularités peut être présenté aux élèves sous la forme d'un questionnement, afin d'éveiller leur esprit critique.

3 Ce terme désigne une référence idéale ou générale qui reprend les actions habituellement attendues du titulaire d'un rôle donné.

4 Par exemple, le statut d'un membre du personnel de l'enseignement de l'État a été défini dans une loi (22 juin 1964) et a fait l'objet d'une publication au Moniteur belge. Le statut d'un ouvrier d'entretien actif dans une école primaire n'est pas défini par le même cadre légal : il est précisé dans la loi sur le contrat de travail (3 juillet 1978) ; le contenu de ses activités peut également être précisé dans la définition officielle de sa fonction.

PARTIE TRANSVERSALE

1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION, EXPLICITER LES DÉMARCHES ET APPRENTISSAGES, GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

Prenons ici pour exemple les modalités d'analyse, en P1, des différents rôles sociaux dans l'établissement scolaire.

Un premier temps est constitué par l'inventaire des activités exercées au sein de l'établissement scolaire par les différentes personnes qui le fréquentent au cours d'une journée de travail habituelle. L'enseignant(e) accompagne les élèves dans la mobilisation et l'appropriation des mots qui permettent :

1) de rassembler dans un même ensemble les différentes tâches qu'une même personne effectue et qui renvoient à la fonction qu'elle exerce ;

2) de distinguer cette fonction d'autres fonctions exercées par d'autres personnes.

L'enseignant(e) sera vraisemblablement amené(e) à corriger certaines formulations et à stimuler la réflexion des élèves sur la source des erreurs commises liées aux divergences dans la qualification des actes posés et par là même à préciser la signification de certains termes.

L'observation est poursuivie par l'inventaire des objets et accessoires présents sur les lieux amenant une nouvelle fois à lister et préciser le sens d'une série de termes.

Dans un deuxième temps, il s'agit de rassembler toutes ces activités sous un même terme, au départ de questions ouvertes posées par l'enseignant(e). À travers les questions posées et les reformulations des réponses apportées par les élèves, l'enseignant(e) accompagne la réflexion collective vers la définition du contenu du rôle.

La dernière étape consiste à placer le terme précis qui rassemble l'ensemble des composantes du rôle sous l'intitulé d'une même fonction. Le terme de « rôle » peut alors être utilisé pour désigner l'ensemble des activités prises en charge par une personne dans le cadre de son activité professionnelle.

La démarche d'exploration des rôles sociaux au sein de l'établissement scolaire se poursuit par une rencontre des personnes observées et par un travail d'interview. Les élèves sont invités à interroger les différentes personnes sur les règles qui encadrent l'exercice de leur fonction. Les questions posées peuvent être discutées entre élèves, avant d'être utilisées lors de l'interview, de façon à expliciter les démarches et apprentissages et à alimenter la réflexion.

La définition du terme « rôle » est enrichie d'une considération supplémentaire : le rôle recouvre non seulement les activités qui sont prises en charge par une personne dans le cadre de son activité professionnelle, mais aussi les activités qui sont attendues de sa part dans l'exercice de son activité professionnelle.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

L'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Tout au long de la démarche, l'enseignant(e) fournit des feedbacks réguliers, propose des temps d'autoévaluation et adapte son dispositif sur base des observations menées. Pour vérifier la compréhension des élèves, l'enseignant(e) formule des questions qui appellent une réponse courte et requièrent une argumentation.

2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel de formation sociale se trouvent en pages 896 à 910.

SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

Certains savoirs abordés en sciences sociales peuvent être directement mis en lien avec cette visée transversale : la famille comme agent de socialisation, la transmission intergénérationnelle, les représentations sociales (stéréotypes et préjugés) ou encore les rapports sociaux et de pouvoir.

APPRENDRE À APPRENDRE — DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

Le travail d'initiation à la démarche des sciences sociales amène les élèves à questionner leurs conceptions premières, à développer et appliquer des méthodes de recueil de données, à comparer et confronter ces données. Il contribue à ces visées transversales.

DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE, LA DIVERSITÉ DES FILIÈRES ET DES OPTIONS QUI S'OUVRENT APRÈS LE TRONC COMMUN ET MIEUX CONNAITRE LE MONDE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

L'exploration des rôles et statuts, notamment en lien avec le monde du travail, s'élargissant progressivement d'une sphère proche de l'élève (l'école, sa famille) à des sphères plus éloignées (le quartier, la localité), est l'occasion de rencontrer cette visée transversale.

3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel de formation sociale se trouvent en pages 911 à 913.

Différents liens peuvent être réalisés avec d'autres disciplines. À titre d'exemples, et de manière non exhaustive, en voici quelques-uns.

SCIENCES ÉCONOMIQUES

P1	Mettre en relation les fonctions exercées par les personnes présentes dans l'école et les besoins auxquels leur activité répond.
P2	Associer les fonctions exercées par les personnes présentes dans l'école aux biens (individuels et collectifs) qui sont au cœur des échanges entre ces personnes. Faire précéder l'organisation des visites sur le terrain (cf. supra) par l'identification des différentes organisations du quartier ou de la localité, et les besoins auxquels elles répondent.

HISTOIRE

P1	Articuler le déroulement d'une journée type à l'école et l'approche des durées. Utiliser un journalier, un semainier. Comparer, dans le cadre d'une fonction professionnelle à l'école, les activités exercées autrefois et celles qui le sont actuellement.
P2	Comparer l'organisation temporelle des journées des personnes interrogées lors des visites de terrain. Lors des visites de terrain, identifier des différences et des similitudes entre des objets courants actuels et un objet ancien de même fonction. Après les visites de terrain, mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas dans le cadre d'une fonction professionnelle.

GÉOGRAPHIE

P1	Compléter l'inventaire des activités prises en charge par les différentes personnes présentes dans l'école par une représentation cartographique des lieux où elles se déroulent. Retracer les itinéraires des personnes présentes à l'école durant une journée habituelle (points de passage, lieux de rassemblement, etc.).
P2	Durant la préparation des visites sur le terrain et leur exploitation, identifier les « fonctions ». Situer l'emplacement des organisations visitées sur le plan du quartier ou de la localité. Préparer le déplacement jusqu'au lieu visité au départ d'une carte.

Se familiariser avec des traces du passé

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Repères temporels	
H28 H29	• **Les générations :** - les enfants ; - les parents ; - les grands-parents.	• Énoncer les générations dans l'ordre chronologique. • Se situer et situer ses proches parmi les générations.
	Vocabulaire et notions pour appréhender le temps	
H30	• **Vocabulaire lié à la chronologie :** - hier, aujourd'hui, demain ; - avant-hier, après-demain ; - la veille, le lendemain ; - avant, maintenant, après ; - pendant, en même temps que ; - plus tôt, plus tard. • **Vocabulaire lié à l'ancienneté :** - il y a longtemps ; - jeune/vieux ; - nouveau/ancien.	• Utiliser le vocabulaire et les notions liés à l'appréhension du temps pour décrire la dimension temporelle (chronologie, ancienneté, durée, fréquence) de faits vécus par soi ou par des personnes proches.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Utiliser un outil d'information	
H39	• Recueillir des informations.	• Interroger une personne proche pour caractériser des activités du quotidien autrefois : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.
	Lire et exploiter des documents	
H40	• Observer une trace du passé dans son environnement proche.	• Sélectionner un objet de son environnement comme étant une trace du passé d'une activité du quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.
H41	• Observer une trace du passé dans son environnement proche.	• Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.
H42	• Observer une trace du passé dans son environnement proche.	• Identifier soit deux différences, soit deux similitudes, soit une différence et une similitude entre un objet courant actuel et un objet ancien de même fonction.
	Contenu I Compétence	**Attendu**
H45	• Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.	• Comparer oralement une même activité du quotidien vécue par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 423 - 429).

MISE EN CONTEXTE

Afin de correspondre à des contextes scolaires différents, la séquence ci-dessous propose de recueillir les réactions des élèves à partir d'observations d'illustrations de jouets anciens et récents. Idéalement, cette séquence peut être réalisée à partir d'une visite au musée ou d'apports personnels de la part des élèves et/ou de l'enseignant(e).

ACTIVITÉ N° 1
ANALYSER DES TRACES DU PASSÉ ET LES SITUER DANS LE TEMPS : DES CATALOGUES DE JOUETS, DE L'ÉPOQUE DES GRANDS-PARENTS À AUJOURD'HUI

L'intention de cette activité est d'observer différentes illustrations tirées de catalogues de jouets et de les rattacher à une génération (grands-parents, parents, actuellement).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire observer les illustrations et en dégager qu'elles représentent toutes des jeux ;
- ❍ les organiser chronologiquement ;
- ❍ les associer à la génération qui les utilisait ;
- ❍ faire nommer chacune des générations représentées : grands-parents, parents et génération actuelle ;
- ❍ conserver une trace sur une bande horizontale (ligne du temps) ;
- ❍ faire relever les similitudes et les différences entre les publications des différentes époques.

- Distribuer des illustrations issues de catalogues de jouets d'époques différentes (ici : 1960, 1980 et 2020).

Exemples



- Recueillir les réactions spontanées des élèves. **Guider une première observation par questionnement** : « Que voit-on sur chacune de ces illustrations ? De quoi s'agit-il ? À quoi cela sert-il ? En avez-vous déjà vu/reçu ?».
- Demander aux élèves d'**ordonner les illustrations de la plus ancienne à la plus récente. Engager individuellement chaque élève dans la tâche**.

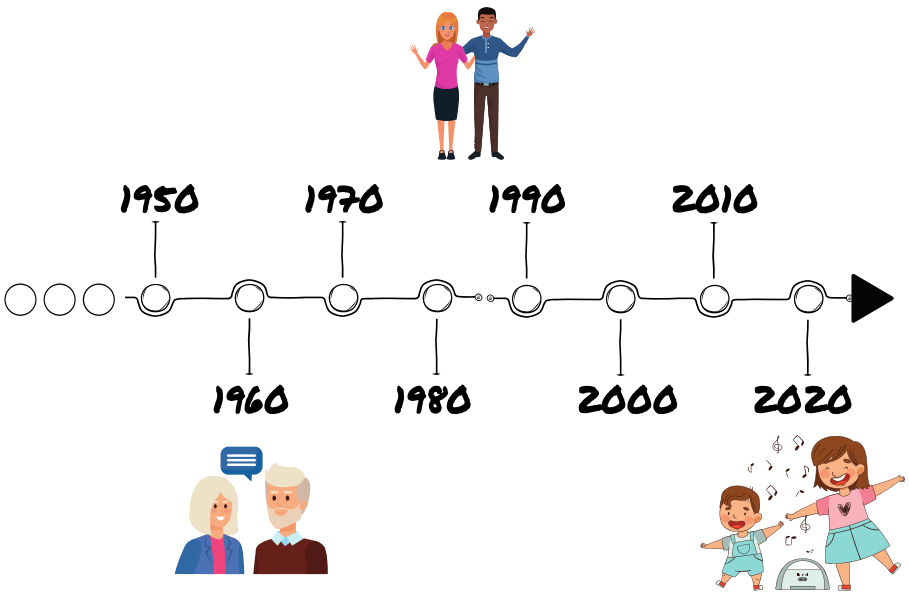
Consigne || « Ordonnez ces illustrations de la plus ancienne à la plus récente. Relevez les éléments qui justifient vos réponses. »

Point d'attention || Disposer d'un jeu de photocopies par élève et afficher des agrandissements pour la mise en commun permet à chaque élève de s'engager dans les tâches proposées. Il est également possible de faire travailler les élèves par dyade en fonction du nombre de jeux de copies disponible.

FLSco **FLSco** || Il est nécessaire de vérifier la maitrise du vocabulaire temporel utilisé : nouveau / ancien ; il y a longtemps / aujourd'hui. L'association « vieux /ancien » et « jeune/nouveau » est à éviter. Le terme « vieux » sera employé pour désigner ce qui avance en âge, alors que le terme « ancien » sera préféré pour parler de ce qui existe depuis longtemps. C'est au travers des différentes activités que l'emploi correct de ces mots pourra être fixé.

- Par petits groupes, **faire confronter les différentes propositions**.
- Collectivement, **recueillir les propositions** des différents groupes. **Insister sur la nécessité d'expliquer et justifier sa production si des différences apparaissent.**
- **S'accorder sur un ordre**. Faire **relier les différentes illustrations à une époque** (celle des grands-parents, des parents et la leur).

Trace || Consigner les différents supports sur une trace collective horizontale (ligne du temps graduée de 1950 à nos jours).



- Par petits groupes, **faire relever les similitudes et les différences** (de manière générale) **entre les trois illustrations**. Insister sur la nécessité d'expliquer et justifier les observations.
- **Recueillir les propositions** des différents groupes.

Exemples de similitudes :
- Ce sont tous les trois des catalogues.
- On y voit des jouets.
- Certains jouets sont identiques d'un catalogue à l'autre…

Exemples de différences :
- Différences liées au support : couleurs (noir et blanc, couleurs moins contrastées…), infographie…
- Différences dans les jeux représentés : matériaux, types de jeux, composants électroniques…
- Autres différences : unité monétaire utilisée…

Trace || Présenter ces similitudes et différences dans une trace provisoire.

ACTIVITÉ N° 2
ANALYSER DES REPRÉSENTATIONS DE JOUETS DU PASSÉ ET LES COMPARER À DES REPRÉSENTATIONS DE JOUETS D'AUJOURD'HUI

L'intention de cette activité est de faire émerger les différences et similitudes entres les jouets/jeux du passé et d'aujourd'hui.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ en groupe, faire comparer les photos du passé à la photo actuelle (pour un jeu) pour en faire dégager similitudes et différences ;
- ❍ faire présenter les observations de chacun des groupes aux autres élèves ;
- ❍ faire constater quelques récurrences dans l'évolution des jeux/jouets.

Point d'attention || En complément, si possible, effectuer cette comparaison avec des jouets du passé et d'aujourd'hui physiquement présents.

- Répartir les élèves en cinq groupes.
- **À partir de photos d'un même jouet à des époques différentes** (ex. établi dans les photos des catalogues de l'activité n°1, toupie, corde à sauter…), faire dégager les similitudes et différences.

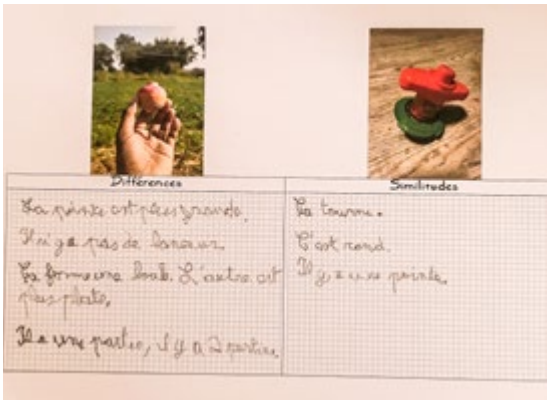
Point d'attention || Il est utile de proposer aux élèves différents types de documents afin que progressivement, ils/elles affinent leurs critères de classement temps passé/temps présent.

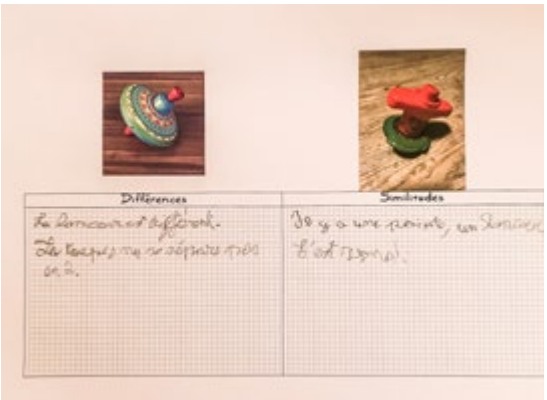
Exemples

- Proposer certaines photos de jouets actuels en noir et blanc plutôt qu'en couleur afin que le critère « noir et blanc » ne soit pas systématiquement associé à l'ancien. Si les jeux sont physiquement présents, il sera possible de souligner que la caractéristique « noir et blanc » appartient aux photos anciennes, mais pas aux jeux anciens.
- Proposer des jouets actuels fabriqués dans un matériau associé au temps passé (ex. bois, zinc…) afin que les élèves prennent conscience que le matériau n'est pas un indicateur systématique d'ancienneté : on fabrique encore des jouets dans des matériaux déjà utilisés dans le temps passé.
- Proposer un même jouet réalisé dans le temps passé et aujourd'hui afin que les élèves perçoivent que l'on fabrique encore aujourd'hui des jouets du temps passé : ce n'est donc pas parce que le jouet est un modèle du temps passé qu'il a été fabriqué dans le temps passé.
  Pour déterminer s'il appartient au temps passé, il faut alors être attentif à d'autres indicateurs : le bois est noirci, usé par endroits ou des parties sont manquantes ou abimées par exemple.

Consigne || « Vous allez recevoir 3 photos par groupe. Elles représentent un même jouet à des époques différentes. Vous allez les observer et relever les différences et les similitudes entre les objets du passé et ceux d'aujourd'hui. »

Trace ||





Point d'attention || Ces différences et ces similitudes peuvent également être mises en évidence par un code couleur permettant de les reporter directement sur la photo (entourer les différences en rouge et les similitudes en bleu par exemple).

- **Faire régulièrement des retours collectifs pour partager l'état d'avancement, les stratégies utilisées, les problèmes rencontrés et les pistes de solution à apporter**. De ces discussions, **faire émerger des éléments sur lesquels cibler l'observation** : les matériaux, la forme des jouets, la couleur, l'aspect « électronique » …
- Demander à chaque groupe de **construire une trace reprenant leurs comparaisons**.
- **Faire présenter les comparaisons** par chaque groupe. Laisser les autres élèves réagir.
- **Faire émerger** par questionnement **les observations manquantes. Compléter éventuellement les traces.**

Point d'attention || L'attendu minimal reste celui d'identifier soit deux différences, soit deux similitudes, soit une différence et une similitude entre un objet courant actuel et un objet ancien de même fonction. Toutefois, il est probable que les groupes ciblent plus de différences et de similitudes lors de leur travail de comparaison. C'est lors de l'évaluation qu'il est important de ne pas dépasser cet attendu.

- Demander aux élèves d'**associer chacune de ces représentations à une époque** (celle de leurs grands-parents, celle de leurs parents ou la leur).
- **Situer chaque jouet sur la ligne du temps** (voir activité précédente).

Point d'attention || Il est possible de leur demander d'associer chaque jouet au prospectus dans lequel il aurait pu apparaitre (voir activité précédente) et de relier ensuite l'époque du jouet à sa génération.

- Inviter les élèves à **observer ce qui peut être constaté au travers de toutes ces présentations**.

Consigne || « Que peut-on dire de l'évolution de ces jouets entre ceux de vos grands-parents et les vôtres ? Quels sont les éléments qui changent ? Quels sont les éléments qui ne changent pas ? »

- **Recueillir les réponses** des élèves. Les laisser y réagir. **Orienter la discussion par les éléments visibles dans les traces**.

Différencier || Il est possible d'engager les élèves dans une discussion par petits groupes pour éviter une discussion collective à laquelle seul(e)s quelques élèves participent activement.

- **Statuer sur les constats** qui peuvent être effectués : apparition de l'électronique, changement des matières, des couleurs, permanence de certains principes ou règles du jeu…

Point d'attention || Pour faire apparaitre les continuités et les ruptures, il est essentiel de distinguer les jeux qui existent encore aujourd'hui (même si les matériaux de fabrication ont changé au fil du temps) des jeux auxquels on ne joue plus.

ACTIVITÉ N° 3
INTERVIEWER DES TÉMOINS DU PASSÉ

L'intention de cette activité est de dépasser les informations données par les photos en se dirigeant vers l'interview d'un(e) témoin de l'époque (parents ou grands-parents).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ amener le questionnement sur les jeux auxquels jouaient les parents et grands-parents des élèves ;
- ❍ statuer sur l'intérêt d'interviewer des parents et/ou grands-parents ;
- ❍ faire lister les questions à poser ;
- ❍ faire réaliser les interviews ;
- ❍ en dégager les informations clés.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base des traces réalisées.
- **Amener la question** suivante aux élèves : « Ces photos nous montrent des jeux qui ont existé auparavant. Nous avons dit que vos parents et/ou grands-parents auraient pu y jouer. Comment vérifier s'ils jouaient vraiment à ces jeux-là ? »
- Par petits groupes, demander aux élèves de **proposer des moyens de répondre à la question**.
- **Recueillir les propositions** des élèves.
- **Statuer sur plusieurs modalités** :
  - vérifier en se documentant dans les livres ou sur Internet (mais cela ne permettra peut-être pas de savoir ce qu'il en est de nos grands-parents) ;
  - rencontrer un(e) spécialiste (ex. en visitant un musée) ;
  - interroger directement les parents et/ou grands-parents.

Point d'attention || Les deux dernières modalités peuvent être complémentaires. La visite du musée peut se situer en amont de la séquence, les photos provenant alors de la visite elle-même. L'avantage est que les élèves auront pu observer directement les objets.

- Proposer aux élèves d'**inviter les parents et/ou grands-parents qui le souhaitent à venir parler des jeux de leur enfance**, à apporter des photos d'eux-mêmes jouant à des jeux anciens et/ou à jouer ensemble à un jeu ancien.
- Demander aux élèves d'**imaginer une liste de questions** à leur poser.
- **Faire confronter les questions** par petits groupes. Demander à chaque groupe de **produire une liste de questions communes en veillant à demander aux interviewé(e)s leur âge pour les situer dans le temps. Insister pour que chaque question soit comprise par tous les membres du groupe**.
- **Recueillir collectivement les propositions** des élèves. **Construire une liste de questions à poser**.

Exemples

- En quelle année êtes-vous né(e)?
- Aviez-vous beaucoup de jouets quand vous étiez petit(e) ?
- Quels étaient vos jouets préférés ?
- Quelles sont les grandes différences entre les jouets d'aujourd'hui et d'hier ?
- Avez-vous joué à ces jeux (jeux des photos) ?
- Pouvez-vous nous montrer un ou plusieurs jeu(x) de votre enfance ?
- …

Point d'attention || Il est possible :
- d'enregistrer ces interviews pour permettre de les exploiter ultérieurement ;
- de reproduire le questionnement (différences et similitudes) entre le jeu actuel et sa variante ancienne, amenée physiquement en classe ;
- de mettre en évidence que certains jeux n'existent plus aujourd'hui.

- **Faire réaliser ces interviews**.
- Demander aux élèves **de lister les informations clés à retenir**.
- **Réécouter l'interview et les lister collectivement**.
- Par petits groupes, demander aux élèves de **construire une trace de l'interview reprenant toutes les informations listées**.

Point d'attention || Les jouets et jeux évoqués par les personnes-ressources peuvent faire l'objet de recherches et être placés sur la ligne du temps de l'activité 1 afin de la faire évoluer.

Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s')orienter/(se)situer et se déplacer sur un plan

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait ...	
G15	• **Termes pour (se) situer et se déplacer** : au milieu de, entre, le long de, ligne d'horizon.	• Utiliser adéquatement les termes pour se situer et se déplacer.
G16	• **Repères dans les espaces observés** : nom de la rue, du quartier et de la localité.	• Nommer la rue, le quartier ou la localité du milieu observé
	Caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives à la population et à l'organisation de l'espace	
G17	• **Principales fonctions à l'échelle d'un quartier et occupations du sol :** - fonction résidentielle (ex. : maison, immeuble à appartements) ; - fonction commerciale (ex. : magasin, restaurant) ; - fonction industrielle (ex. : usine, parc industriel) ; - fonction agricole (ex. : ferme, champ, prairie, verger, potager) ; - autres fonctions (ex. : loisirs, soins, lieux de culte, fonctions administratives).	• Associer une occupation du sol à une activité (sans nommer les fonctions). Par exemple, faire ses courses sans nommer la fonction commerciale.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
G20	• Lire un paysage.	• Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie au sol ou verticale, pour mettre en évidence des éléments remarquables ou une occupation du sol caractéristique d'une activité.
G22	• Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	• Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un plan à l'échelle du quartier ou de la localité, pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol caractéristiques d'une activité.
G25	• Annoter/construire une représentation de l'espace.	• Annoter un plan ou une photographie verticale pour mettre en évidence un élément remarquable, une occupation du sol caractéristique d'une activité ou un trajet. • Reporter un élément remarquable ou un trajet observé sur une photographie verticale sur un plan à la même échelle et inversement.
G27		
	Contenu I Compétence	**Attendu**
G28	• Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	• Tracer un trajet sur un plan ou sur un croquis cartographique sur la base de consignes.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 431 - 436).

MISE EN CONTEXTE

Préalablement à la séquence, il est nécessaire de dresser une liste des éléments remarquables du quartier (parc, bureau de poste, épicerie, boulangerie, plaine de jeux…) et d'avoir prévu un itinéraire permettant de les observer. Idéalement, cet itinéraire prendra la forme d'une boucle (et non d'un aller-retour entre un point A et un point B).

ACTIVITÉ N° 1
LISTER LES DIFFÉRENTS LIEUX DU QUARTIER

L'intention de cette activité est de faire employer le vocabulaire spatial et de situer les repères (éléments remarquables) dans un environnement proche des élèves.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire lister les éléments remarquables du quartier aux élèves (préconceptions) ;
- ❍ visiter le quartier en faisant verbaliser les déplacements effectués en utilisant le vocabulaire spatial ainsi qu'en faisant repérer le nom des rues ;
- ❍ au cours de la visite, faire situer les différents lieux remarquables et les faire prendre en photo ;
- ❍ faire annoter les photos pour mettre en évidence les éléments remarquables ;
- ❍ construire une trace (évolutive) reprenant les lieux remarquables repérés et y associer leur nom.

- **Annoncer aux élèves l'objectif de l'activité** : explorer le quartier de l'école afin de repérer certains lieux en utilisant un vocabulaire précis. Leur **demander ce qu'ils/elles en connaissent déjà**.

FLSco **FLSco** || Le mot quartier est polysémique, le sens propre à l'activité géographique doit donc être explicité.

- **Recueillir les préconceptions des élèves** sous la forme d'un nuage de mots (brainstorming).
- Expliquer qu'une visite dans le quartier de l'école va être effectuée afin de **vérifier la présence des éléments énoncés et d'y repérer les lieux remarquables**.

FLSco **FLSco** || Veiller à expliciter que ce qui est entendu comme lieu « remarquable » doit être partagé par tou(te)s. Un élément est considéré comme remarquable parce qu'il est unique ou différent du reste de son environnement ou qu'il y occupe une place importante.

Point d'attention || Avant le tour du quartier, expliquer aux élèves que la visite prendra la forme d'une vidéo (ou d'un enregistrement commenté audio) dans laquelle chaque élève sera sollicité(e) pour verbaliser le trajet effectué.

- **Effectuer la visite du quartier selon l'itinéraire déterminé. Faire verbaliser les élèves** quant au trajet effectué et **enregistrer ces verbalisations**.

Consigne || « Quel est le nom de la rue dans laquelle nous nous trouvons ? » ; « Devant quel bâtiment passons-nous ? » ; « Dans quelle direction avons-nous tourné ? » ; …

Point d'attention || Effectuer cette activité en demi-groupe classe, lors d'une période de coenseignement par exemple, permet un engagement plus important de chaque élève dans la tâche. Ne pas hésiter à faire verbaliser plusieurs fois les élèves avant l'enregistrement. L'objectif est de solliciter un maximum d'entre eux/elles. Au niveau disciplinaire, l'objectif est de faire utiliser le vocabulaire spatial et les lieux remarquables.

- **S'arrêter** au niveau de **chaque lieu ciblé pour le nommer et le prendre en photo**.

Point d'attention || Ces lieux sont variables en fonction du quartier de l'école mais peuvent être : un poste de police, une épicerie, un supermarché, un bureau de poste, une salle de sport, une piscine, une bibliothèque…

- De retour en classe, **afficher les photos prises**.
- Demander à chaque élève de **nommer chaque élément remarquable visible sur la photo**.

Point d'attention || Il est possible de demander aux élèves de s'engager individuellement dans la tâche en replaçant les photos dans l'ordre chronologique de l'itinéraire parcouru. La numérotation des photos permet d'y associer plus aisément le nom de l'élément remarquable.

- **Recueillir les propositions** des élèves.
- **Faire entourer les éléments remarquables sur les photos** et y associer le nom de l'élément (trace).

Point d'attention || Il est également possible de faire construire cette trace individuellement via un document reprenant les différentes photos prises.

ACTIVITÉ N° 2
SE SITUER DANS LE QUARTIER, TRACER PUIS VERBALISER UN TRAJET DANS LE QUARTIER

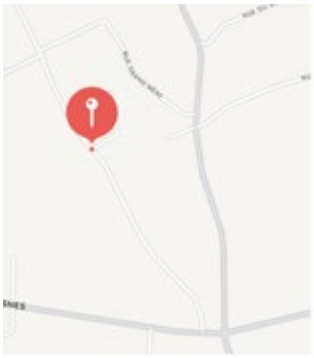
L'intention de cette activité est d'annoter un plan du quartier à partir du déplacement effectué et des éléments remarquables rencontrés.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ expliquer ce qu'est un plan et à quoi il sert ;
- ❍ faire représenter le trajet effectué à partir de sa description (enregistrement ou description orale de l'enseignant(e)) ;
- ❍ faire situer les éléments remarquables mis en évidence lors de l'activité n°1 (sur base de la description) ;
- ❍ faire vérifier et éventuellement ajuster le trajet représenté en le confrontant au trajet réel ;
- ❍ faire reporter le nom des rues sur le plan en le confrontant au trajet réel ;
- ❍ faire représenter différents trajets sur base du plan en utilisant le nom des rues et le vocabulaire de déplacement.

Point d'attention || Préalablement à l'activité, il est nécessaire de construire un plan du quartier. Pour ce faire, il est possible de décalquer les rues principales à partir d'une carte générée sur Internet.

Exemple





- **Distribuer** aux élèves **un plan du quartier** et leur **demander ce que cela représente**.
- Recueillir les propositions des élèves. Leur **demander de justifier en ciblant les indices** qui leur permettent de faire ces propositions.
- **Statuer sur le fait** qu'il s'agit d'un plan qui représente des rues et **qu'il s'agit du plan du quartier** (repérable car l'école y est représentée).

- **Faire tracer le trajet effectué et faire placer les éléments remarquables** en se basant sur la description.

Point d'attention || La description peut être oralisée par l'enseignant(e) ou proposée via l'enregistrement des verbalisations en cours de trajet. La seconde option est à privilégier.

- **Faire confronter les trajets** par petits groupes. **Faire constater les** (probables) **divergences**.
- **Demander** aux élèves comment se mettre d'accord ou **comment vérifier. Statuer sur la nécessité de reproduire le trajet en confrontant le plan à la réalité**.
- **Reproduire le trajet :**
  - munir chaque dyade d'un plan ;
  - faire reporter le nom de chaque rue par laquelle on passe sur le plan ;
  - faire colorier le trajet ;
  - faire situer les lieux remarquables.

Point d'attention || Un format A3, voire plus grand, facilite la visualisation des différents éléments. Ce travail de report sur le plan est effectué en faisant des arrêts fréquents, en demandant aux élèves de verbaliser et de confronter leurs propositions.

- De retour en classe, **faire confronter les plans obtenus. Reporter les informations sur un plan collectif** (trace).

Point d'attention || À partir du plan, il est ensuite possible de proposer divers exercices permettant aux élèves de se situer dans le plan ou de décrire un trajet :
- reporter un trajet décrit par l'enseignant(e) sur le plan en le faisant « vivre » par une figurine et en le traçant ;
- tracer un trajet entre l'école et un élément remarquable avec contraintes (le plus court, en passant par une rue ou un élément remarquable…) et le faire verbaliser ;
- en dyades, faire verbaliser un trajet par un(e) élève et le faire tracer par un(e) autre.

Ces exercices sont l'occasion de construire avec les élèves la nécessité d'une décentration (se mettre dans la peau de la figurine qu'on utilise).

ACTIVITÉ N° 3
ASSOCIER CHAQUE ÉLÉMENT REMARQUABLE À SA FONCTION

L'intention de cette activité est d'associer plusieurs éléments de l'occupation du sol du quartier à leur fonction.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ faire reporter les éléments remarquables dans une photo verticale (aérienne) du quartier de l'école à la même échelle que le plan travaillé ;
- ❍ faire associer les fonctions à chaque élément reporté : fabriquer des objets, vendre/acheter, soigner, donner l'accès à des livres, faire du sport… ;
- ❍ faire repérer sur la photo les éléments qui ont des fonctions similaires : les éléments de l'occupation du sol qui peuvent être reliés à l'idée d'acheter/vendre ; de faire du sport, de se détendre ; de se loger, de fabriquer des objets, de produire de la nourriture ;
- ❍ relever de nouveaux éléments (autres que les éléments remarquables) pour définir le quartier de l'école.

Point d'attention ‖ Cette activité propose de relier chaque élément remarquable à sa fonction mais sans la nommer (faire ses courses sans nommer la fonction commerciale). D'autres attendus peuvent découler d'une telle activité : « identifier les biens et services des organisations du quartier » et « identifier les consommateurs de ces biens » en sciences économiques ; « nommer des lieux et des acteurs économiques et sociaux de l'environnement local » et « identifier le rôle des acteurs qui composent l'environnement local » en sciences sociales. Ces attendus font l'objet d'une autre séquence et se situent donc dans la continuité de cette activité (FHGES-P2-*Découvrir le quartier proche de l'école en allant à la rencontre des organisations et des acteurs qui répondent à nos besoins*).

- **Distribuer aux élèves une photo verticale** du quartier de l'école **à la même échelle que le plan travaillé**.

Point d'attention ‖ Un format A3, voire plus grand, facilite la visualisation des différents éléments remarquables.

- **Recueillir les réactions spontanées** des élèves. **Demander** ensuite de **décrire ce que ce document représente. Insister sur la justification** des propositions en utilisant les indices du document.

Différencier ‖ Les moments d'échanges collectifs risquent d'être différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Il est dès lors utile d'engager les élèves dans un temps d'observation et de réflexion individuel avant ce moment d'échange collectif. Un temps de confrontation des observations en petits groupes permettrait en outre de favoriser la verbalisation des propositions par un maximum d'élèves.

- **Statuer sur le fait qu'il s'agit d'une photo représentant le quartier de l'école vu de haut. Cibler** avec **les élèves les indices qui permettent de l'affirmer** en confrontant la photo au plan du quartier. **Situer l'école**.

Point d'attention ‖ Cela peut également être l'occasion d'expliquer comment de telles photos sont prises (satellites ou drones).

- Demander aux élèves de **reporter sur la photo les différents éléments remarquables ciblés sur le plan**.

Point d'attention ‖ Un retour collectif après un bref temps de travail individuel pourrait permettre de faire verbaliser les stratégies utilisées par les élèves et de statuer sur la nécessité d'effectuer une confrontation avec le plan du quartier.

- **Faire confronter les productions** par petits groupes. **Insister sur la nécessité de repérer les éventuelles différences et de les justifier.**
- **Mettre en commun** les productions en invitant les élèves à **reporter ces informations dans un agrandissement de la photo**.

Point d'attention ‖ L'utilisation du TBI facilite la mise en œuvre d'un tel travail collectif.

- Demander ensuite aux élèves de **lister l'utilité de ces différents éléments remarquables**.

Consigne ‖ « Nous avons repéré plusieurs lieux remarquables dans le quartier. À quoi sert chacun de ces lieux ? Quelle activité y pratique-t-on ? »

- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. **Insister pour que les élèves justifient leurs propositions**. Demander à chaque groupe de **produire une liste commune**.
- **Recueillir les propositions**. Laisser les élèves y réagir.

Trace || Lister tous les éléments faisant consensus dans une trace.

Exemple

La bibliothèque	La boulangerie	...
- Louer des livres - Se documenter - Faire une recherche - ...	- Vendre/acheter du pain - Vendre/acheter des gâteaux - ...	- ...

- **Faire** observer la photo annotée et **constater que de nombreux espaces ne sont pas annotés. Demander** aux élèves **ce que sont ces espaces et à quoi ils servent**.

Consigne || « Parmi les éléments qui ne sont pas annotés sur la photo, y-a-t-il des éléments dont vous connaissez le nom ? À quoi servent-ils ? Quelle activité y pratique-t-on ? »

- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. **Insister pour que les élèves justifient leurs propositions.** Demander à chaque groupe de **produire une liste commune**.
- **Recueillir les propositions**. Laisser les élèves y réagir. **Guider la discussion vers les éléments à observer**.

Trace || Compléter les annotations de la photo avec ces éléments. Les ajouter aux traces.

Exemple

Les autres éléments de notre quartier :

- de nombreuses habitations ;
- des champs ;
- des routes et des trottoirs ;
- ...

- En vue de structurer les apprentissages, penser à terminer la séquence par une description (orale ou écrite) du quartier de l'école dans laquelle sont intégrés le trajet emprunté, les éléments remarquables et l'activité associée à ces derniers.

Découvrir le quartier proche de l'école en allant à la rencontre des organisations et des acteurs qui répondent à nos besoins

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	La consommation	
FE7	• Biens/Services.	• Nommer des types d'organisations du quartier/de la localité de l'école et identifier des biens et/ou des services qu'elles proposent.
FE8	• Public cible.	• Identifier qui « consomme » le(s) bien(s) ou service(s) que des organisations du quartier/de la localité de l'école proposent et à quel(s) besoin(s) cela répond.
FE9	• Public cible.	• Décrire différentes tâches nécessaires à la réalisation de la production de biens ou de services des organisations visitées.
	Le lien social	
FS5	• Rôles (et statuts via les règles).	• Nommer des lieux et des acteurs économiques et sociaux (commerce, bibliothèque, centre sportif, service public…) de l'environnement local.
FS6	• Rôles (et statuts via les règles).	• Identifier des rôles d'acteurs (avec une attention au genre) qui composent des organisations de l'environnement local.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
FES7	• Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.	• Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle (ex. : à partir de photographies…), identifier des lieux qui proposent des biens ou des services.
FES8	• Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.	• Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle/rencontre, dresser une liste structurée des personnes rencontrées et leurs rôles et comparer la répartition du travail entre femmes et hommes.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
FES10	• (Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.	• Formuler oralement des questions qui pourraient être posées à une personne ou à des personnes qui exercent une activité, dans le quartier ou la localité de l'école, afin d'en savoir plus sur cette activité : que fait-il concrètement ? Comment se passe une journée habituelle de travail ? …
FES11	• Structurer des informations économiques et sociales.	• Communiquer les observations d'une partie de la visite de terrain/virtuelle, en s'aidant des traces conservées.
FES12	• Structurer des informations économiques et sociales.	• Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 437 - 449).

MISE EN CONTEXTE

La séquence FHGES-P1-*Besoins et biens* est un prérequis à cette séquence. En outre, cette séquence prend logiquement place dans la continuité de la séquence FHGES-P2- *Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s')orienter/(se) situer et se déplacer sur un plan* dans laquelle les différents lieux remarquables du quartier sont identifiés.

ACTIVITÉ N° 1
ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES ET SÉLECTIONNER UN MOYEN D'INVESTIGATION

L'intention de cette activité est de faire émettre des hypothèses en rapport avec une question : « Quels sont les lieux remarquables de notre quartier qui peuvent répondre à nos besoins ? ». Ces hypothèses portent sur différents aspects liés aux organisations du quartier : leur nom, les biens et/ou services proposés, les acteur(rice)s et leurs rôles.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer la notion de besoin mise en évidence en P1 ;
- ❍ formuler la question ;
- ❍ faire compléter une carte d'identité de chaque lieu sur base des préconceptions ;
- ❍ faire sélectionner un moyen de recherche pour vérifier les hypothèses émises ;
- ❍ sélectionner la visite de terrain comme moyen de recherche.

- **Faire évoquer les besoins sur base de la séquence de P1** (FHGES-P1-*Besoins et biens*). Effectuer un rappel si nécessaire.

Point d'attention || C'est lors de cette séquence de P1 que le relevé des préconceptions des élèves à propos de la notion de besoin a été effectuée.

- **Demander aux élèves de mettre ces besoins en correspondance avec les biens et services** qui permettent de les satisfaire.

Consigne || « Á votre avis, comment peut-on satisfaire ces besoins et où peut-on aller pour cela ? »

Exemples

Besoin de dormir pour les plus petit(e)s	local de sieste, lits…
Besoin de manger	réfectoire, potage, repas chauds…
Besoin de jouer	cour de récréation, ballons, cordes à sauter…
Besoin d'apprendre	salles de classe, professeurs, manuels…

- **Statuer sur le fait qu'il existe des lieux qui nous permettent de répondre à des besoins particuliers**. Il faut parfois se déplacer : « Pour jouer, je me rends dans la cour. Pour dormir, il faut se rendre dans le local sieste… ».

Trace || Établir une trace de l'évocation et du premier constat effectué sur l'association des besoins à l'école aux façons d'y répondre : « le comment et le où ».

- Afin d'étendre la notion de besoin au-delà du contexte scolaire, **formuler la question suivante** : « A-t-on aussi des besoins en dehors de l'école ? Lesquels ? ».
- **Consigner les besoins énoncés par les élèves**.

Exemple

| Besoin de manger, de boire, de se soigner, de se déplacer, de s'habiller, de jouer…

- Faire constater que certains besoins à l'école et en dehors de l'école sont identiques et que d'autres sont différents.
- **Formuler la question suivante** : « Quels sont les lieux autour de l'école qui peuvent répondre à nos besoins ? ».

Point d'attention || Il est important de mettre les élèves en recherche à partir d'une question à laquelle ils/elles doivent répondre. La formulation de la question est une étape incontournable d'une démarche de sciences humaines.

Différencier || Veiller à expliciter le lien entre la phase d'évocation et la question : « Nous avons constaté qu'à l'école, il existe des lieux qui permettent de répondre à nos besoins. Nous allons maintenant chercher à identifier des lieux dans notre quartier qui permettent de répondre à nos besoins. ».

- **Rappeler la liste des lieux remarquables** établies lors de la séquence FHGES-P2-*Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s')orienter/(se) situer et se déplacer sur un plan* dans laquelle les différents lieux remarquables du quartier sont identifiés.
- **Individuellement, faire identifier par les élèves les lieux remarquables qui sont des organisations du quartier permettant de répondre à des besoins.**
- Recueillir les propositions et les discuter. **Statuer sur les lieux/organisations**.
- Former des groupes et répartir les organisations ciblées. **Demander de compléter la carte d'identité de l'organisation**.

Points d'attention ||

- Il s'agit ici de recueillir les préconceptions des élèves par rapport à ces organisations qui se situent dans le quartier de l'école et qu'ils/elles peuvent plus ou moins bien connaitre.
- L'enseignant(e) doit avoir préparé les cartes d'identité (avec photo) à compléter en lien avec les lieux remarquables existants dans le quartier de l'école.

Exemple



Nom du lieu ?	La poste
Quels métiers pratique-t-on dans ce lieu ?	des facteurs, des guichetiers.
Que font les personnes qui travaillent dans ce lieu ?	Ils donnent des colis et des enveloppes.
Pour satisfaire quels besoins vient-on dans ce lieu ?	communiquer, être informé, recevoir ses commandes...
Que propose ce lieu pour répondre aux besoins ?	- porter les lettres - livrer les colis

- **Faire présenter la carte d'identité de chaque groupe**. Laisser les élèves réagir et débattre par rapport aux informations. **Compléter ou modifier les informations si nécessaire**.
- Demander ensuite aux élèves **comment on pourrait vérifier ces informations. Recueillir toutes les pistes pertinentes**.
- **Statuer sur le choix d'effectuer des visites de terrain en allant interroger une ou plusieurs personnes qui travaillent dans ces lieux/organisations**.

ACTIVITÉ N° 2
CONSTRUIRE L'INTERVIEW ET POSER DES QUESTIONS POUR VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES

L'intention de cette activité est de cibler les questions pertinentes pour vérifier une/des hypothèse(s).
Dans cette optique, veiller à :
❍ faire formuler oralement les questions à poser aux acteur(rice)s interrogé(e)s pour vérifier les hypothèses émises ;
❍ lister ces questions, les organiser et les structurer.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base des cartes d'identité des différentes organisations.

Expliciter || Rappeler que l'objectif est d'aller visiter les organisations, y rencontrer une ou plusieurs personne(s) et l'/les interroger pour vérifier les propositions rassemblées dans les cartes d'identité provisoires.

- **Faire formuler oralement et collectivement les questions qui pourraient être posées aux acteur(rice)s des organisations visitées**. Insister pour que les élèves expliquent et justifient leurs propositions.
- **Faire analyser les questions** sur base de deux filtres amenés par l'enseignant(e). Ces deux filtres sont la clarté et la pertinence.

Consigne ||
- « Est-ce que tout le monde comprend la question proposée ? La comprenons-nous tou(te)s de la même manière ? (clarté) ».
- « Est-ce que la question proposée permettra de vérifier nos hypothèses ? Que pourrait répondre la personne à cette question ? Cela nous apportera-t-il une information utile ? (pertinence) ».

- **Lister les questions retenues.**

Point d'attention || La description des tâches nécessaires à la réalisation de la production de biens ou de services étant ciblée dans les attendus, elle doit faire l'objet d'une question pouvant être induite par l'enseignant(e) si les élèves ne la proposent pas. De même, l'attention portée au genre peut prendre la forme d'une question portant sur les motivations, les raisons, les avantages ou les inconvénients liés au choix du métier visé. Par exemple : « Est-ce qu'être un homme ou une femme est important dans votre métier ? Et si vous aviez été un homme/une femme, auriez-vous exercé ce métier ? Pourquoi ? ».

Expliciter || À ce stade, il convient d'expliciter aux élèves que les questions qu'ils/elles vont poser doivent être structurées dans un interview. C'est important afin de pouvoir récolter efficacement les données et ne pas poser plusieurs fois la même question ou au contraire, d'en oublier certaines.

- Par petits groupes, demander aux élèves de **classer ces questions selon les catégories suivantes** :
  - ce que propose l'organisation ;
  - le(s) besoin(s) satisfait(s) par l'organisation ;
  - ce que fait/font la/les personne(s) (le métier) qui travaille(nt) au sein de l'organisation ;
  - ce qui motive la/les personnes à exercer ce métier.

Point d'attention || Ces quatre catégories incarnent respectivement les liens avec la production de biens et de services, les liens avec la satisfaction des besoins, les liens avec les métiers et les fonctions et les liens entre le genre et les métiers/fonctions exercé(e)s.

- **Recueillir les classements proposés et statuer sur un classement collectif.**
- Éventuellement, **faire émerger des questions supplémentaires** si certaines catégories sont moins questionnées.

ACTIVITÉ N° 3
RÉCOLTER LES DONNÉES, LES STRUCTURER ET LES COMMUNIQUER

L'intention de cette activité est de réaliser les visites des organisations et l'interview des acteur(rice)s, de structurer les informations et de les communiquer.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ réaliser les visites et les interviews ;
- ❍ dégager des interviews les informations utiles pour vérifier les hypothèses ;
- ❍ confronter les informations pour les comparer aux cartes d'identité de initiales.

Point d'attention || Il s'agit ici de visiter les différentes organisations et de rencontrer une ou plusieurs personne(s) à qui poser les questions. Ces visites ne doivent pas se réaliser les unes à la suite des autres et peuvent être étalées tout au long de l'année. En fonction de la dynamique de classe, de la vie de quartier et des possibilités de coenseignement, il est préférable de procéder aux entretiens en demi-groupe.

- **Procéder aux interviews et/ou aux visites**. Enregistrer les entretiens.
- De retour en classe, **demander aux élèves de lister toutes les informations dont ils/elles se souviennent**.
- **Recueillir les propositions et les lister.**
- **Faire écouter aux élèves les interviews** en effectuant des pauses régulières.
- Demander aux élèves de **cibler les informations clés dans chaque passage**.

Différencier || Afin de minimiser les risques différenciateurs des moments collectifs durant lesquels seul(e)s quelques élèves sont actifs(ves), les élèves peuvent établir oralement la liste des éléments clés en petits groupes ou par dyades. D'autres modalités sont possibles : l'analyse d'une interview par atelier, l'analyse de l'ensemble des interviews en ateliers « tournants » ou une première analyse individuelle au cahier de recherches puis une mise en commun par exemple.

- **Lister les informations retenues** lors d'une mise en commun.
- **Confronter les cartes d'identité à** celles complétées **à l'activité n°1**.
- En petits groupes, demander aux élèves de **repérer** :
  - les idées qui ont été confirmées ;
  - les idées qui n'étaient pas correctes ;
  - les nouvelles informations.
- Demander aux élèves **ce qui a changé par rapport à leurs représentations initiales** et recueillir leurs réactions.

Trace || garder une trace des cartes d'identité complétées.

ACTIVITÉ N° 4
RÉPONDRE À LA QUESTION DE DÉPART

L'intention de cette activité est de répondre à la question initiale en veillant à identifier des étapes de la démarche suivie.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ rappeler la question ;
- ❍ proposer une réponse collective sur base des éléments recueillis ;
- ❍ effectuer un retour réflexif sur les étapes de la démarche vécue.

- **Rappeler la question aux élèves** : « Quels sont les lieux autour de l'école qui peuvent répondre à nos besoins ? ».
- Statuer sur le fait qu'il existe ou pas de tels lieux dans le quartier de l'école. Renvoyer à la trace collective créée lors de l'activité précédente.
- **Identifier les biens/services proposés par les organisations visitées et les besoins que ces biens et services satisfont.**

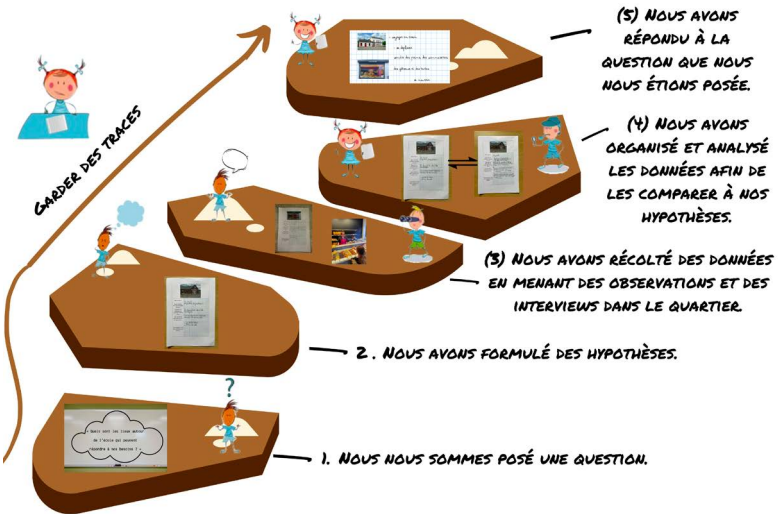
Point d'attention || En fonction du contexte, il est possible que l'activité ne permette pas de rencontrer des acteur(rice)s et des organisations dans l'environnement proche de l'école. Il est alors envisageable d'élargir le périmètre de recherche afin de donner l'occasion aux élèves de rencontrer d'autres acteur(rice)s et d'autres organisations.

- En dyades, **demander aux élèves d'expliquer oralement toutes les étapes par lesquelles il a fallu passer pour répondre à la question**.
- Mettre en commun au tableau les propositions des dyades.

Expliciter ||
- Veiller à expliciter aux élèves que la démarche utilisée lors de cette séquence est un exemple de démarche spécifique aux sciences humaines.
- Il s'agit de mettre en évidence les étapes de la démarche utilisée : question – formulation d'hypothèses – récolte de données via des entretiens – analyse et structuration des données – confrontation avec les hypothèses – réponse à la question.

Trace || Prévoir une trace individuelle à partir de photographies, d'un panneau collectif, de dessins, de phrases…

Exemple



Découper l'année en saisons

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
	Repères temporels	
H21	• **Des durées et leurs découpages :** - le jour et son découpage en heures ; - la semaine et son découpage en jours ;	• Énoncer dans l'ordre chronologique les jours de la semaine, les mois, les saisons.
H23	- le mois et son découpage en semaines ; - l'année et son découpage en mois ;	• Identifier le début ou la fin d'une durée, d'un cycle et de chacun de ses découpages internes.
H24	- l'année et son découpage en saisons ; - l'année civile et l'année scolaire.	• Décrire des durées et leurs découpages en s'appuyant, selon les cas, sur l'observation de la nature et du climat, la longueur du jour, l'observation de la nature, des personnes, l'activité exercée par l'enfant ou par ses proches.
	Utiliser une représentation du temps/outil de mesure du temps	
	Contenu I Savoir-faire	**Attendus**
H33	• Utiliser un(e) : - grille-horaire ; - calendrier ;	• Compléter une représentation du temps avec un repère temporel.
H34	- représentation linéaire du temps : la frise chronologique de l'année ; - représentation circulaire du temps : la roue du temps de l'année.	• Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi et/ou par ses proches.

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
SC44	• Milieu de vie - Modification (saisons, météorologie). - Ressources d'eau.	• Décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : présence de soleil, de pluie, de neige, de grêle…).
SC66	• Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique : les modifications de milieu de vie.	• Observer les modifications du milieu de vie au fil des saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : paysages, température, luminosité, type de précipitations, aspect des plantes, comportement des animaux, aspect des animaux...).

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 423 - 436).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence se déroule de manière transversale et interdisciplinaire, tout au long de l'année scolaire. Elle vise à faire récolter de manière régulière des données météorologiques, relatives à la durée des journées, aux activités, à l'observation des personnes et de la nature. À chaque passage de saison, ces données seront observées, comparées, analysées et questionnées afin de construire les grandes caractéristiques de la saison écoulée. Afin de couvrir l'ensemble des saisons sur une année scolaire, il sera nécessaire de débuter les observations soit par l'été soit par l'automne.

Cette séquence s'inscrit en lien avec la séquence de sciences (SCIENCES -P2-Mieux connaitre les instruments de mesure météorologiques) ainsi que celle de géographie (FHGES-P2- *Découvrir et distinguer milieu rural et milieu urbain*).

ACTIVITÉ N° 1
FIXER LE NOM DES SAISONS ET LEURS DATES

L'intention de cette activité est d'effectuer une recherche pour fixer le nom des saisons et leurs dates.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ recueillir les réponses spontanées des élèves à un court questionnaire ;
- ❍ faire confronter les propositions et les consigner dans une trace intermédiaire ;
- ❍ faire émerger un moyen de recherche pour valider ou invalider les réponses spontanées ;
- ❍ faire effectuer la recherche ;
- ❍ statuer sur les éléments validés ;
- ❍ modifier la trace intermédiaire si nécessaire ;
- ❍ faire reporter la date des saisons dans les différents calendriers de la classe.

Point d'attention || La thématique des saisons peut apparaitre à la suite d'une lecture, d'un évènement, de la découverte d'une œuvre d'art…

- Demander à chaque élève de répondre **à quelques questions** dans le cahier de recherches.

  Exemples
  - Combien y a-t-il de saisons ?
  - Quel est le nom de chaque saison ?
  - Quel est le nom de la saison actuelle ?
  - Quel est l'ordre des saisons ?
  - À quelle date débute chaque saison ?
  - …

- **Faire confronter les propositions** par petits groupes et **demander à chaque groupe une réponse commune**.
- **Recueillir les propositions** des élèves.

Point d'attention || Les informations sur le nom des saisons, leur succession et leur date seront la base de l'exploration de chaque saison sous différents aspects. Pour ancrer les saisons dans le calendrier, ne pas hésiter à faire rappeler quelle est la saison actuelle lors du moment rituel du calendrier par exemple. Les dates exactes des saisons changent chaque année. Par convention, la date des saisons est fixée au 21 pour une durée de trois mois.

- **Confronter les découvertes et statuer sur les éléments à retenir**.

Trace || Consigner les éléments dans une trace intermédiaire.

Exemple

- Il y a quatre saisons.
- Nous sommes en été (si la séquence débute au début de l'année scolaire), viendront ensuite l'automne, l'hiver et puis le printemps.
- L'automne débute le 21 septembre.
- L'hiver débute le 21 décembre.
- Le printemps débute le 21 mars.
- L'été débute le 21 juin.

Point d'attention || Si les propositions de réponses des élèves ne sont pas identiques, leur demander comment elles pourraient être vérifiées. Dans le cas contraire, proposer aux élèves de les vérifier pour les valider.

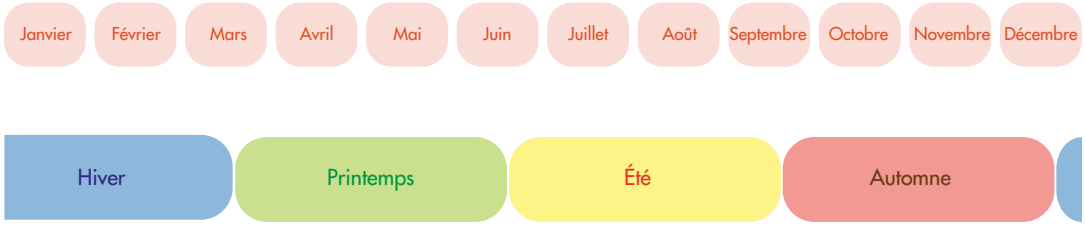
- **Discuter d'un moyen de recherche afin d'effectuer la vérification** (Internet, livres, traces de P1…).

Point d'attention || Veiller à sélectionner la documentation utile à proposer aux élèves.

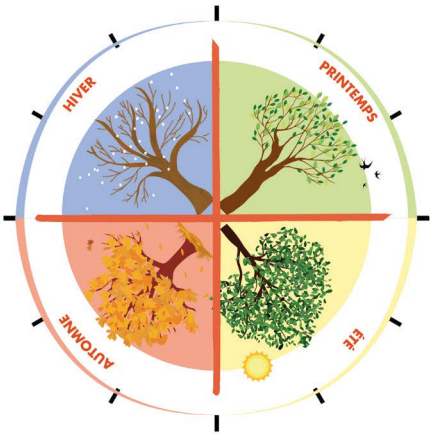
- **Faire effectuer la recherche**.
- **Mettre en commun** et **confirmer ou infirmer les éléments précédemment proposés**.

Trace || Valider ou modifier au besoin la trace intermédiaire.

- Demander aux élèves de **reporter les dates des saisons dans les différents calendriers de la classe** pour ne pas manquer le passage d'une saison à une autre.



Point d'attention || Le report des dates de saisons dans un calendrier peut être l'occasion de faire compléter des représentations de l'année sous différentes formes.



ACTIVITÉ N° 2

CATÉGORISER LES PRÉCONCEPTIONS DES ÉLÈVES À PROPOS DE CHAQUE SAISON UNE À UNE

L'intention de cette activité est de définir la saison en cours à l'aide de catégories, sur base des préconceptions des élèves et pour chacune des saisons.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire décrire la saison en cours et faire confronter les préconceptions ;
- ❍ faire émerger des catégories (météo, nature, humain, longueur des journées) permettant d'analyser les saisons ;
- ❍ faire structurer toutes les propositions spontanées en les associant à une catégorie ;
- ❍ faire construire une trace intermédiaire commune à compléter lors de chaque saison.

- **Rappeler l'activité précédente à l'aide de la trace.**
- **Expliquer aux élèves l'objectif de la suite des activités sur les saisons.**

Expliciter || Nous allons étudier les saisons. Pour chacune d'elles, nous allons récolter plusieurs observations pour pouvoir comprendre et expliquer les différences entre ces saisons. Nous allons donc récolter des observations en été, en automne, en hiver et au printemps pour pouvoir analyser les caractéristiques de chaque saison une à une. En fin d'année, nous ferons une synthèse de toutes nos découvertes.

- Demander ensuite à chaque élève **d'écrire ce qui caractérise la saison en cours**.

Consigne || « Selon vous, à quoi reconnait-on l'été ? Quelles sont les caractéristiques de cette saison ? »

Différencier || Il est possible de faire dessiner les mots en veillant à ce que l'élève puisse verbaliser son dessin.

- **Faire confronter les idées** des élèves en petits groupes et **demander à chaque groupe de compléter une présentation commune de ce que leur évoque la saison**.

Point d'attention || Ces préconceptions peuvent prendre la forme de dessins, phrases, schémas… et être organisées dans un tableau en colonnes complété au fur et à mesure du déroulement des saisons.

- **Afficher les productions** de chaque groupe et **les analyser par questionnement** :
  - Quels sont les éléments communs aux listes ?
  - Quels sont les éléments différents ?

- **Présenter** aux élèves **les différentes catégories sous lesquelles chacune des saisons sera analysée** :
  - les éléments liés à la météo ;
  - les éléments liés à la nature (végétaux et animaux) ;
  - les éléments liés à l'humain (vêtements, activités...) ;
  - les éléments liés à la longueur des journées.

- **Faire associer chaque caractéristique** proposée par les élèves **à une catégorie**.

Exemple

- En été, il fait chaud : élément lié à la météo. En été, il y a beaucoup de feuilles sur les arbres : élément lié à la nature.
- En été, on peut mettre un short : élément lié à l'humain.
- L'été, on peut rester tard dehors parce qu'il fait clair : élément lié à la longueur des journées .

Point d'attention || La mise en évidence des catégories d'observations peut susciter chez les élèves l'émergence de nouvelles caractéristiques à associer à chaque saison. Il est alors être utile de procéder à un nouvel échange en petits groupes pour faire compléter les idées de chaque groupe sur base de cette catégorisation.

Trace || Construire une trace intermédiaire commune basée sur les préconceptions des élèves, saison par saison.

Exemple

EN ÉTÉ	
Météo	Il fait chaud. Le soleil brille. Le ciel est bleu.
Nature (végétaux et animaux)	Il y a des guêpes et des moustiques. On voit beaucoup d'oiseaux. Les feuilles des arbres sont vertes.
L'humain (vêtements et activités)	Nous mettons un short, une casquette, un maillot, des lunettes de soleil. On peut éteindre le chauffage.
Longueur des journées	Il fait clair plus longtemps.

Point d'attention || Cette étape vise à recueillir les préconceptions des élèves pour chaque saison. Un retour à celles-ci, une fois les observations pour la saison donnée structurées, permettra de procéder à une étape : « ce que nous pensions avant » et « ce que nous pensons maintenant ».

ACTIVITÉ N° 3
OBSERVER DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS À CHAQUE SAISON

L'intention de cette activité est de mener des observations régulières lors de chaque saison et de consigner celles-ci dans des traces correspondant aux 4 catégories dégagées précédemment.
Dans cette optique, veiller à :

- faire évoquer l'activité précédente sur base des traces intermédiaires ;
- rappeler les 4 catégories d'observation utilisées lors de l'activité précédente ;
- faire observer et consigner les observations de manière régulière en milieux rural et urbain ;
- après chaque moment d'observation, échanger les informations et les reporter dans une trace commune.

Point d'attention || Cette étape d'observation se décline en plusieurs moments pour chacune des saisons. L'observation de l'été n'est possible qu'au tout début et à la toute fin de l'année scolaire. Elle pourrait être complétée par des informations fournies par différents documents (quelques bulletins météo des mois de juillet et août et des photographies de paysages en été par exemple). Les observations peuvent être espacées dans le temps. Pour les mener, l'enseignant(e) peut privilégier des journées particulièrement représentatives de la saison d'un point de vue météorologique.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base des traces intermédiaires.
- **Rappeler** aux élèves **que**, pour mieux comprendre ce qui caractérise chaque saison, **les observations seront organisées en quatre catégories** :
  - les éléments liés à la météo ;
  - les éléments liés à la nature (végétaux et animaux) ;
  - les éléments liés à l'humain (vêtements, activités...) ;
  - les éléments liés à la longueur des journées.

- Expliciter aux élèves que pour chaque catégorie, ils/elles vont **récolter une série d'observations sur chaque saison.**

LES OBSERVATIONS MÉTÉOROLOGIQUES

- À partir de la découverte des éléments liés à la météo (SCIENCES-P2- *Mieux connaitre les instruments de mesure météorologiques*), **charger les élèves de récolter**, chacun(e) à leur tour et de façon régulière, **les informations liées à la température, au vent, à la nébulosité** (au tout début de la journée scolaire si possible) **et aux précipitations.**

ÉTÉ : relevé météo

Date et heure du relevé : 10 septembre 8h30	**Température** **Vent** **Précipitation** **Nébulosité**	11°C Vent fort Légère pluie (+ mesure pluviomètre éventuelle) Temps gris et nuageux
Date et heure du relevé :	**Température** **Vent** **Précipitation** **Nébulosité**	

LES OBSERVATIONS LIÉES À LA LONGUEUR D'UNE JOURNÉE

- À partir d'un calendrier, **charger d'autres élèves** (à tour de rôle) **de relever de façon régulière l'heure de lever du soleil et l'heure du coucher**.

ÉTÉ : relevé de la durée des journées

Date :	**Heure du lever du soleil**	
	Heure du coucher du soleil	
Date :	**Heure du lever du soleil**	
	Heure du coucher du soleil	

LES OBSERVATIONS LIÉES À LA NATURE ET AUX ACTIVITÉS HUMAINES

- Pour les éléments liés à la nature et aux activités humaines, **organiser ou profiter d'une sortie pour observer les éléments suivants** :
  - « Quels sont **les éléments du paysage** qui peuvent être différents à une autre saison ? »
  - « Comment sont **les végétaux** (arbres, plantes, fleurs) ? »
  - « Quels **vêtements** portent les personnes ? »
  - « Est-ce que **des activités typiques** de la saison sont observables ? Si oui, lesquelles ? »

ÉTÉ : relevé des observations de la nature

Végétaux :	
Animaux :	

ÉTÉ : relevé des observations des activités humaines

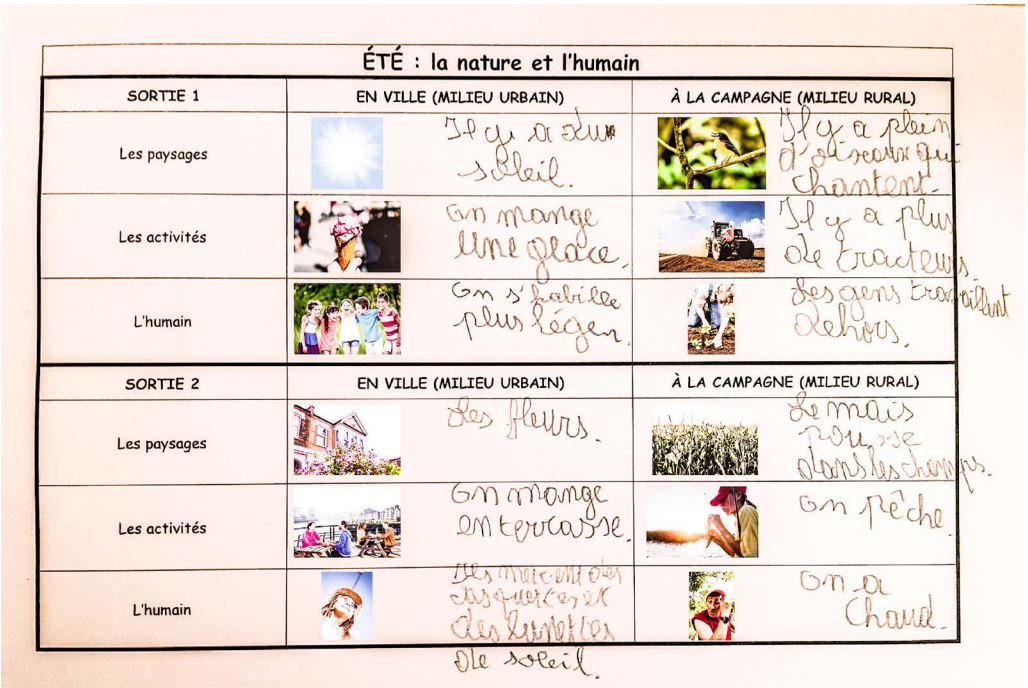
Activités :	
Vêtements :	

Point d'attention || « Si l'école est en milieu urbain (ou périurbain), le milieu rural sera observé en 2e année primaire et inversement » (Référentiel FHGES). Les observations liées à la nature et aux activités humaines peuvent être effectuées en milieu rural et en milieu urbain. Les sorties peuvent alors focaliser une partie des observations sur la caractérisation de ces types de milieu (FHGES-P2-*Découvrir et distinguer milieu rural et milieu urbain*) et l'autre partie sur l'observation de l'impact des saisons sur différents éléments.

- **Faire procéder aux observations** :
  - compléter un carnet d'observations (dessins et/ou textes) lors de la sortie ;
  - prendre des photos.
- Après la sortie, **échanger les informations retenues et les reporter dans une trace commune**.

Trace ||

Exemple



ÉTÉ : la nature et l'humain

SORTIE 1	EN VILLE (MILIEU URBAIN)	À LA CAMPAGNE (MILIEU RURAL)
Les paysages	Il y a du soleil.	Il y a plein d'oiseaux qui chantent.
Les activités	On mange une glace.	Il y a plus de tracteurs
L'humain	On s'habille plus légèrement.	Des gens travaillent dehors.
SORTIE 2	**EN VILLE (MILIEU URBAIN)**	**À LA CAMPAGNE (MILIEU RURAL)**
Les paysages	Des fleurs.	Le maïs pousse dans les champs.
Les activités	On mange en terrasse.	On pêche.
L'humain	Ils mettent des lunettes de soleil.	On a chaud.

ACTIVITÉ N° 4
ANALYSER LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS OBSERVÉS À LA FIN D'UNE SAISON

L'intention de cette activité est de tirer des conclusions de toutes les observations menées lors d'une saison.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire analyser l'ensemble des données récoltées relatives aux indicateurs météorologiques ;
- ❍ recueillir les propositions des élèves ;
- ❍ statuer sur les réponses à garder ;
- ❍ faire rédiger une ou deux phrases par indicateur (température, précipitation, vent et nébulosité) ;
- ❍ statuer sur les descriptions valides ;
- ❍ amener une réflexion sur la longueur des journées ;
- ❍ statuer sur la journée la plus courte et la plus longue de la période ainsi que sur l'allongement ou le rétrécissement des jours ;
- ❍ comparer la trace obtenue à celle des préconceptions initiales.

Point d'attention || Cette étape d'analyse des données intervient en deux temps. Dans cette activité n°4, il s'agit d'une analyse à la fin de chaque saison. L'analyse porte alors sur la caractérisation globale des indicateurs météorologiques ainsi que sur la tendance de l'évolution de la durée d'une journée. Dans l'activité n°5, il s'agit d'une analyse comparative entre les saisons une fois toutes les données récoltées afin de mettre en évidence les différences et similitudes entre celles-ci.

- À la fin d'une saison, **faire analyser les données relatives aux indicateurs météorologiques**. Individuellement, demander aux élèves :
  - la température minimale relevée ;
  - la température maximale relevée ;
  - les températures qui apparaissent le plus souvent ;
  - le nombre de jours de temps sec, partiellement pluvieux ou de pluie (presque) incessante ;
  - le nombre de jours de vent fort, de vent modéré et de vent faible ;
  - le nombre de jours ensoleillés, partiellement nuageux et très nuageux.

ÉTÉ : relevé météo

Température :	Température minimale	
	Température maximale	
	Températures les plus fréquentes	
Précipitations :	Nombre de jours secs relevés	
	Nombre de jours de neige	
	Nombre de jours de pluie légère	
	Nombre de jours de pluie forte	
Vent :	Nombre de jours de vent fort	
	Nombre de jours de vent moyen	
	Nombre de jours de vent léger	
Nébulosité :	Nombre de jours ensoleillés	
	Nombre de jours légèrement nuageux	
	Nombre de jours très nuageux	

- **Recueillir les propositions des élèves et les vérifier en regard de la trace évolutive** concernant les éléments météorologiques. **Statuer sur les réponses à reporter**.
- Sur base de ces éléments, demander à chaque élève de **rédiger une ou deux phrases par indicateur** (température, précipitation, vent et nébulosité) **qui décrit les éléments principaux à retenir** par rapport à la saison.
- **Faire confronter les propositions** en petits groupes. Insister pour que chaque élève explique et justifie ses propositions. Demander à chaque groupe de **produire une description commune**.
- Collectivement, **analyser les différentes propositions**.
  - Les propositions respectent-elles les données ?
  - Les propositions ciblent-elles les données les plus importantes ?
  - La description est-elle compréhensible pour tout le monde ?
- **Statuer sur les descriptions valides et les reporter dans une trace « les caractéristiques de l'été ».**
- **Amener une réflexion sur la longueur des journées. Guider la discussion par questionnement.**

  Exemple
  - Quelle est la date de la journée la plus courte ?
  - Quelle est la date de la journée la plus longue ?
  - Est-ce que les journées s'allongent ou diminuent durant cette saison ?

Point d'attention || Il ne s'agit pas de faire calculer la durée des journées aux élèves mais de constater que le soleil se lève de plus en plus tard et se couche de plus en plus tôt par exemple.

- Après une recherche individuelle, **recueillir les propositions** des élèves. Insister sur la justification de celles-ci.
  - Pourquoi penses-tu qu'il s'agit de la journée la plus courte ? Tout le monde est-il d'accord ? Comment l'expliquer ?
  - Pourquoi penses-tu qu'il s'agit la journée la plus longue ? Tout le monde est-il d'accord ? Comment l'expliquer ?
- **Statuer sur la journée la plus courte et la plus longue de la période ainsi que sur l'allongement ou le rétrécissement des jours.** Reporter les informations dans la trace « les caractéristiques de l'été ».

Point d'attention || Ajouter à la trace les éléments déjà recueillis lors des sorties (milieu rural et milieu urbain).

- **Comparer la trace obtenue à la trace des préconceptions initiales**.

  Exemple
  - Quels sont les éléments communs ?
  - Quels sont les éléments différents ?
  - En quoi vos représentations ont-elles évolué ?

ACTIVITÉ N° 5
ANALYSER POUR COMPARER LES SAISONS

L'intention de cette activité est d'analyser comparativement les 4 saisons une fois toutes les données récoltées.
Dans cette optique, veiller à :

❍ faire émerger, pour chaque catégorie, les différences et les similitudes entre les saisons ;
❍ faire confronter les constats à de la documentation scientifique afin d'éventuellement compléter les données recueillies.

Point d'attention || Cette activité de comparaison entre les saisons dépasse le cadre des attendus en P2. Elle est donc facultative et non évaluable.

- **Afficher les traces relatives à chacune des saisons**.
- Pour chacune des catégories, **faire émerger les différences et similitudes**.
  - Faire procéder à une recherche individuelle.
  - Faire confronter les propositions par petits groupes et construire une proposition commune.
  - Recueillir les propositions et analyser celles-ci.
- **Faire confronter les conclusions** obtenues **à quelques documents de vulgarisation scientifique** sur les saisons (livres, Internet, vidéos…).

Points d'attention || Plusieurs informations peuvent compléter les données recueillies :

- les dates du début de l'hiver et de l'été correspondent aux solstices (respectivement le jour le plus court et le jour le plus long de l'année), tandis que les dates du début du printemps et de l'automne correspondent aux équinoxes (durée du jour = durée de la nuit) ;
- les caractéristiques météorologiques de la documentation ne seront peut-être pas identiques à celles recueillies (possibilité de questionner ce constat, de discuter des changements climatiques…) ;
- l'évolution des températures et les types de précipitations (pluie, neige, grêle…) sont les seules informations directement en lien avec les saisons. Il n'existe pas de lien entre la saison et la nébulosité (le ciel peut être dégagé en été comme en hiver), ni entre la saison et la vitesse du vent, ni entre la saison et la quantité de précipitations (du moins en Belgique).

Découvrir et distinguer milieu rural et milieu urbain

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	Repères spatiaux, vocabulaire, notions pour caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives. **À la population et à l'organisation de l'espace.**	
G18	**Occupation du sol dans les milieux rural et urbain :** • caractéristiques du milieu rural : village, champs, prairie, bois ; • caractéristiques du milieu urbain ou périurbain : ville, trottoir, quartier, immeuble-tour ; • caractéristiques communes aux différents milieux : - maison, immeuble à appartements ; - piste cyclable, place, carrefour, route, voie ferrée, gare, commerce, trottoir ; - parc, potager, cours d'eau.	• Citer des occupations du sol spécifiques ou communes à la ville et à la campagne.
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
G20	• Lire un paysage.	• Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie au sol ou verticale pour mettre en évidence des éléments remarquables ou une occupation du sol caractéristique d'une activité.
	Contenu I Compétence	**Attendus**
G29	• Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	• Sur la base d'observations sur le terrain ou d'une photographie (au sol ou verticale), décrire un paysage en faisant référence à l'occupation du sol.
G30	• Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	• Identifier l'occupation du sol dominante dans un espace à l'échelle d'un quartier ou d'un village de la commune.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 431 - 436).

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence fait suite à la caractérisation du quartier de l'école (FHGES-P2-*Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s') orienter/(se) situer et se déplacer sur un plan*). Dans l'optique du référentiel, il s'agit à présent de porter son attention sur les occupations et les utilisations du sol spécifiques à un autre milieu. Si l'école est en milieu urbain (ou périurbain), le milieu rural sera observé en 2e primaire et inversement.

ACTIVITÉ N° 1
LISTER LES DIFFÉRENTS LIEUX DU QUARTIER

L'intention de cette activité est de dégager les caractéristiques du quartier de l'école pour l'associer soit au milieu urbain, soit au milieu rural.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer les éléments constitutifs du quartier ;
- ❍ répondre à la question : « L'école se trouve-t-elle à la ville ou à la campagne ? » ;
- ❍ lister trois éléments qui justifient le choix ;
- ❍ analyser les propositions par questionnement ;
- ❍ statuer sur une hypothèse commune d'appartenance de l'école au milieu urbain/rural ;
- ❍ sélectionner les moyens d'investigation et faire procéder aux recherches ;
- ❍ structurer les recherches en imposant des catégories d'observation ;
- ❍ annoter les photos du quartier de l'école avec les éléments retenus comme représentatifs du milieu d'appartenance (rural ou urbain) ;
- ❍ faire compléter le tableau pour les éléments liés au milieu de l'école.

Point d'attention || En fonction de l'environnement de l'école, certaines caractéristiques de la ville et de la campagne pourraient être rencontrées (milieux périurbains par exemple). Dans cette optique, il est possible de statuer sur le fait que certains éléments peuvent être plutôt rattachés au milieu de la ville et d'autres au milieu de la campagne.

- Faire évoquer la séquence FHGES-P2- *Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s') orienter/(se) situer et se déplacer sur un plan*. **Afficher** la trace construite sur base de **la photo verticale (aérienne) du quartier de l'école et demander aux élèves de rappeler les différents éléments listés**.
  - Les éléments remarquables : bibliothèque, boulangerie…
  - Les autres éléments : nombreuses habitations, présence de champs…

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont devoir **répondre à la question** suivante : « Sur base des éléments listés et de la photo du quartier, l'école se trouve-t-elle plutôt à la ville ou à la campagne ? ».

- Demander à chaque élève de répondre à la question **en listant au minimum trois éléments qui peuvent justifier leur choix**.

- Faire confronter les propositions par petits groupes. Insister sur la nécessité de **justifier ces propositions**.

- Demander à chaque groupe de **construire une réponse collective qui liste tous les éléments retenus**.

Différencier || Pour éviter des moments collectifs d'échange potentiellement différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés, veiller à proposer un temps d'engagement et de réflexion individuel afin de minimiser ce risque et de permettre ainsi à chaque élève d'apporter un élément personnel à la réflexion. Le temps de confrontation des observations en petits groupes permet en outre de favoriser la verbalisation des propositions chez un maximum d'élèves.

- Afficher les propositions des groupes et **les analyser par questionnement**.
  - Est-ce que tous les groupes sont d'accord pour situer l'école à la campagne ou à la ville ?
  - Quels sont les éléments communs ?
  - Quelles sont les différences ?
  - Quels sont les éléments dont vous êtes certain(e)s ? Pourquoi ? Sur quels éléments se portent vos doutes ?
- **Statuer sur une hypothèse commune quant à l'appartenance de l'école à la ville ou la campagne.** Mettre en évidence les éléments retenus collectivement pour soutenir cette hypothèse. Construire une trace intermédiaire avec ces éléments.
- Demander aux élèves comment vérifier cette hypothèse. **Faire lister les moyens d'investigation**.
- Collectivement, **recueillir les propositions de moyens d'investigation et retenir ceux qui font consensus**. Insister auprès des élèves sur l'importance d'expliquer leur(s) propositions.
- Collectivement, **analyser chacune des propositions sur base de trois questionnements amenés par l'enseignant(e)** (trois filtres successifs que sont respectivement la clarté, la pertinence et la faisabilité).

Consigne ||
- « Est-ce que tout le monde comprend le moyen proposé ? Le comprenons-nous tou(te)s de la même manière » ?
- « La proposition permettra-t-elle de répondre à notre questionnement ? »
- « Avons-nous la possibilité de réaliser ce qui a été proposé ? »

- Au terme de la discussion, **retenir les moyens d'investigation** suivants : livres informatifs sur la ville ou la campagne (selon l'hypothèse retenue) ; analyse de photographies de paysages de villes ou de campagne ; recherche Internet…

Points d'attention ||
- Quelles que soient les sources utilisées, veiller à ne développer que des informations liées au milieu de l'école (rural ou urbain). L'autre milieu (urbain ou rural) sera exploré par la suite.
- Il est intéressant de privilégier l'analyse des photographies, car cette analyse favorise la recherche. La vidéo peut être un appui intéressant pour transmettre une série d'informations complémentaires ou valider des éléments issus de l'observation par exemple.

- Par groupe, **faire procéder aux recherches** dans les documents sélectionnés. Demander aux élèves de lister tous les éléments qui peuvent confirmer ou infirmer les caractéristiques placées dans les hypothèses et qui peuvent compléter cette liste.

Point d'attention || Si plusieurs documents sont disponibles, il est possible de fonctionner en ateliers.

- **Structurer les recherches** des élèves en amenant **plusieurs catégories d'observation** : végétation, bâtiments, traces d'activité humaine, voies de communication et autres espaces.
- **Confronter les résultats de la recherche**. Pour chaque groupe, demander de **présenter un élément et de le justifier** en regard de la source consultée. Procéder à un nouveau tour des groupes jusqu'à ce que toutes les découvertes des groupes aient été traitées.
- **Discuter chaque critère par questionnement.**
  - Est-ce que cet élément est bien lié au milieu de l'école ? Pourquoi ?
  - Quels sont les éléments du quartier qui peuvent être reliés à ce critère ?
- **Annoter les photos du quartier de l'école avec les éléments retenus comme représentatifs de son milieu d'appartenance (rural ou urbain).**
- **Faire compléter le tableau** pour les éléments liés au milieu de l'école sur base des photos de la séquence FHGES-P2-*Mettre en évidence des éléments remarquables pour (s') orienter/(se) situer et se déplacer sur un plan*) et sur base des éléments annotés sur les photos prises tout au long de cette séquence.

À la ville (milieu de l'école)	
Végétaux :	
Voies de communication :	
Bâtiments :	
Activités :	
Autres espaces :	

ACTIVITÉ N° 2
ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES SUR L'AUTRE MILIEU

L'intention de cette activité est de découvrir un autre milieu que celui de l'école (urbain/rural).
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire évoquer les éléments associés au quartier de l'école analysés lors de la première activité ;
- ❍ faire dessiner aux élèves le milieu « autre » que celui de l'école (ville ou campagne) ;
- ❍ relever les préconceptions des élèves par rapport aux différences et points communs entre le milieu de l'école et cet « autre milieu » ;
- ❍ faire lister les moyens de recherche disponibles et statuer sur celui d'une visite du milieu investigué, ainsi que d'une recherche documentaire.

- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont **découvrir le milieu auquel n'appartient pas l'école**.
- Faire évoquer l'activité précédente pour **rappeler dans quel milieu se situe l'école ainsi que les éléments** associés à ce milieu. **Rappeler les catégories d'observation**.
- **Nommer le milieu qui sera investigué** (campagne si l'école est à la ville ou inversement).
- Demander aux élèves de **dessiner le milieu qui sera investigué**.
- Former des petits groupes d'élèves. Sur base des dessins produits, demander à chaque groupe de **lister les éléments qu'ils/elles pensent différents entre cet autre milieu et celui de leur école**.

Point d'attention ‖ Il s'agit d'une étape de prise en compte des conceptions préalables des élèves. L'objectif sera d'y revenir en fin de séquence pour comparer « ce que je pensais avant » et « ce que je pense maintenant ».

- Faire présenter les conceptions de chaque groupe. **Relever les points communs et différences**.
- Demander aux élèves comment vérifier ces conceptions. Faire lister les moyens de recherche disponibles. **Les discuter au regard des 3 filtres** (comme précédemment) et **statuer sur celui ou ceux retenu(s)** :
  - livres informatifs sur la ville ou la campagne (selon l'hypothèse retenue) ;
  - analyse de photographies de paysages de villes ou de campagne ;
  - recherche internet ;
  - visite réelle du milieu étudié.

Point d'attention || Ce développement prend le parti d'une ou plusieurs visite(s)sur le terrain (ces sorties peuvent également contribuer à la séquence FHGES-P2- *Découper l'année en saisons*). Si cette sortie n'est pas envisageable, un travail à partir de photos pourrait la remplacer. Dans l'optique d'effectuer un travail d'observation et d'analyse, les deux modalités privilégiées sont l'observation directe et l'analyse de photographies. Une recherche documentaire (vidéo, internet ou livres) peut être complémentaire à ces modalités.

- Expliquer aux élèves qu'une sortie (à la ville ou à la campagne, selon le milieu à investiguer) sera réalisée afin **d'observer les éléments de ce milieu pour chacun des critères**.

Point d'attention || Cette étape peut être l'occasion d'organiser plus concrètement la sortie. Il serait par exemple possible de former des petits groupes d'élèves responsables de la prise d'indices pour une catégorie d'observation. Pour éviter des groupes trop conséquents, il est possible de dédoubler chaque catégorie.

ACTIVITÉ N° 3
RÉALISER LA SORTIE AFIN DE RÉCOLTER ET ANALYSER DES INFORMATIONS SUR L'AUTRE MILIEU

L'intention de cette activité est de découvrir un autre milieu que celui de l'école (urbain/rural) et d'en donner les caractéristiques.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ réaliser une sortie afin d'observer le milieu investigué et d'en prendre des photos ;
- ❍ faire repérer des éléments remarquables sur les photos ;
- ❍ pour chaque catégorie d'observation (végétaux, voies de communication, bâtiments, activités et autres espaces), faire relever les différentes caractéristiques du milieu investigué ;
- ❍ construire un tableau comparatif des deux milieux.

- Réaliser la sortie.

Point d'attention || Lors de cette sortie, les élèves – guidé(e)s par l'enseignant(e) – sont amené(e)s à photographier les différents éléments qui peuvent caractériser le milieu observé.

- De retour en classe, distribuer, par petits groupes d'élèves, les photos relatives à une catégorie observée (végétaux, bâtiments, voies de communication et activités).

Point d'attention || Si les photos ne sont pas suffisamment représentatives du milieu investigué, l'enseignant(e) peut y ajouter d'autres photos.

- Demander aux groupes de **repérer les éléments remarquables sur les photos**.
- Demander aux groupes de **noter tous les éléments** leur semblant pouvoir caractériser le milieu selon la catégorie d'observation dans une trace évolutive.
- **Faire tourner les groupes**. Demander aux groupes de prendre connaissance des photos, de la trace déjà construite par le groupe précédent et de compléter cette trace s'ils le jugent nécessaire.
- **Répéter le processus** afin que chaque groupe passe par les différentes catégories d'observations.
- **Afficher les traces des groupes. Les discuter par questionnement.**
  - Quelles sont les caractéristiques retenues concernant la végétation ?
  - Pourquoi cette caractéristique vous semble-t-elle importante à noter ?
  - Est-ce que cela revient sur d'autres photos ?

- **Compléter le tableau de synthèse** au fur et à mesure de la mise en commun des éléments.
- Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont maintenant **comparer les deux milieux**.
- Engager une réflexion individuelle.
  - Quels sont les éléments communs aux deux milieux ?
  - Quels sont les éléments qu'on trouve principalement en ville ?
  - Quels sont les éléments qu'on trouve principalement à la campagne ?
- **Confronter les propositions en petits groupes**. Insister sur la nécessité de justifier et d'expliquer ses propositions.
- Demander à chaque groupe de construire une réponse commune.
- **Recueillir les propositions de chacun des groupes. Les discuter par questionnement**.
  - Vous dites que cet élément est identique dans la ville et à la campagne. Apparait-il exactement de la même manière ? Le rencontre-t-on aussi fréquemment ?
  - En quoi cet élément est-il seulement spécifique à la ville/à la campagne ? Quels sont les éléments sur les photos qui le montrent ?

Point d'attention || La présence de maisons, d'immeubles à appartements, de pistes cyclables, de places, de carrefours, de routes, de voies ferrées, d'une gare, de commerces ; de trottoirs, de parcs, de potagers et de cours d'eau sont repris comme pouvant être communs aux deux milieux dans le référentiel.

Trace || Construire une trace collective reprenant ce tableau comparatif et quelques photos représentatives des deux milieux.

	À la ville	À la campagne
Végétaux :		
Voies de communication :		
Bâtiments :		
Activités :		
Autres espaces :		

- Revenir sur les préconceptions des élèves et les faire verbaliser quant aux évolutions entre ce qu'ils/elles pensaient avant et ce qu'ils/elles pensent maintenant.

Point d'attention || Afin d'illustrer les milieux urbain et rural, une vidéo peut servir de support (voir tableau de ressources, FHGES-LIEN1), en étant attentif/ve à faire des pauses régulières dans le document et à le commenter afin qu'il soit compréhensible pour les élèves de P2.

Observer des ressemblances/différences de comportements et de règles à l'école et dans des lieux proches de celle-ci

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Le lien social	
FS5	• Rôles (et statuts via les règles).	• Nommer des lieux acteurs économiques et sociaux (commerce, bibliothèque, centre sportif, service publique…) de l'environnement local.
FS7	• Rôles (et statuts via les règles).	• Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas au sein de l'école et dans l'environnement proche.
	Contenus I Savoir - faire	**Attendus**
FES7	• Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales.	• Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle (ex. : à partir de photographies…), identifier des lieux qui proposent des biens ou des services.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
FES10	• (Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.	• Formuler oralement des questions qui pourraient être posées à une personne ou à des personnes qui exercent une activité, dans le quartier ou la localité de l'école, afin d'en savoir plus sur cette activité : que fait-il concrètement ? Comment se passe une journée habituelle de travail ? ….
FES11	• Structurer des informations économiques et sociales.	• Communiquer les observations d'une partie de la visite de terrain/virtuelle, en s'aidant des traces conservées.
FES12	• Structurer des informations économiques et sociales	• Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée.

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

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 437 - 449).

MISE EN CONTEXTE

Le déroulement de cette séquence peut s'étendre sur l'ensemble de l'année scolaire. Il s'agira donc de récolter les données (entretiens et règlements) au fur et à mesure des sorties ponctuelles (musée) ou régulières (piscine) de la classe.

ACTIVITÉ N° 1
RECUEILLIR LES PRÉCONCEPTIONS POUR FORMULER UNE QUESTION

L'intention de cette activité est d'amener les élèves à classer des comportements autorisés ou non autorisés dans les différents lieux de l'école. À partir de ce classement, formuler une question en portant la réflexion des élèves sur des lieux extérieurs à l'école.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ relever les préconceptions des élèves ;
- ❍ classer des comportements autorisés en fonction des lieux de l'école ;
- ❍ élargir la réflexion des élèves sur des lieux extérieurs à l'école ;
- ❍ formuler une question pour investiguer.

- Former des groupes d'élèves et distribuer le tableau suivant :





	En classe, je peux...	Dans la cour, je peux...	Dans le réfectoire, je peux...
Courir			
Parler avec son/sa voisin.e			
Manger			
Jouer au ballon			
Crier			
Chuchoter			
Lire			
Tricher			
Poser une question			
Utiliser une tablette			

Différencier || Si nécessaire, lire la liste à voix haute afin de s'assurer de la compréhension de chaque élève. Il est également possible d'accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui.

Consigne || Dessinez une croix dans la colonne si vous pensez qu'on peut le faire en classe, dans la cour ou dans le réfectoire. Vous pouvez dessiner une croix dans plusieurs colonnes.

- **Recueillir les différentes propositions.** Veiller à les **faire justifier** par les élèves.
- Discuter afin de **se mettre d'accord sur un classement commun**.

Trace || Établir une trace individuelle du classement collectif.

Point d'attention || À ce stade, la notion de règle/règlement peut émerger des justifications avancées par les élèves. Il est important d'en prendre note car elle interviendra dans la suite de la séquence.

- **Statuer sur le fait qu'il existe des choses que l'on peut faire et des choses que l'on ne peut pas faire** en fonction des endroits de l'école où l'on se trouve.

- Afin de sortir la réflexion du contexte scolaire, **formuler la question suivante** : « Et en dehors de l'école ? En fonction de l'endroit dans lequel vous vous trouvez, y-a-t-il également des choses que vous pouvez faire ou que vous ne pouvez pas faire ? ».
- En dyades, demander aux élèves de **réfléchir à cette question et d'établir une liste de lieux et des comportements** autorisés ou non au sein de ceux-ci.
- **Procéder à la mise en commun** avec la classe.

Exemples de lieux proposés par les élèves

- À la maison, on peut dormir.
- À la piscine, on ne peut pas courir.
- À la bibliothèque, on ne peut pas parler trop fort.
- …

Point d'attention || Il s'agit ici de recueillir les préconceptions des élèves par rapport aux comportements liés aux différents lieux. À ce stade, ils/elles font déjà émerger une série d'éléments qui pourront être utilisés comme hypothèses par la suite.

- **Formuler avec les élèves la question suivante :** « Peut-on se comporter de la même manière quel que soit l'endroit dans lequel on se trouve ? ».

Point d'attention || Il est important de mettre les élèves en recherche à partir d'une question à laquelle ils/elles devront répondre. La formulation d'une question de recherche est une étape incontournable de la démarche en sciences sociales.

Expliciter || Veiller à expliciter le lien entre le tableau de départ et la question de recherche : « Nous avons vu qu'à l'école, il existe des comportements autorisés différents en fonction des lieux dans lesquels on se trouve. Nous allons maintenant voir si on peut/on doit se comporter différemment dans d'autres lieux ».

ACTIVITÉ N° 2
ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES ET SÉLECTIONNER UN MOYEN D'INVESTIGATION

L'intention de cette activité est de faire émettre des hypothèses en rapport avec une question (« Peut-on se comporter de la même manière quel que soit l'endroit dans lequel on se trouve ? »). Ces hypothèses portent sur les comportements autorisés ou non en fonction du lieu dans lequel on se trouve.

Dans cette optique, veiller à :

- ❍ émettre des hypothèses en lien avec la question ;
- ❍ choisir un moyen de récolter des données pour vérifier les hypothèses émises (la visite de terrain, l'interview, la collecte et la comparaison des règlements).

- À partir des premiers éléments d'hypothèses recueillis (voir supra), demander aux élèves **comment** on pourrait **vérifier qu'il y a ou non des choses que l'on peut faire ou des choses que l'on ne peut pas faire** selon les lieux où on se trouve.
- **Recueillir toutes les pistes pertinentes** proposées par les élèves. Cette étape doit permettre de faire émerger la présence de règlements qui régissent les comportements.

Différencier || Si une piste est considérée comme non pertinente, il est nécessaire d'expliciter pourquoi elle n'est pas retenue afin que l'élève puisse mieux percevoir les enjeux d'apprentissage poursuivis.

- **Statuer/induire sur le choix d'effectuer des visites de terrain** en allant interroger une ou plusieurs personnes responsables. **Récolter** éventuellement **les règlements** propres aux lieux visés (lorsque ces règlements existent).
- **Établir avec les élèves la liste des lieux qu'il sera possible de visiter et de questionner** facilement dans le cadre des activités ponctuelles ou régulières de la classe (piscine, bibliothèque, musée, lieux visités dans le cadre d'autres cours ou séquences…).
- Pour chaque lieu ciblé, en groupes, demander aux élèves de **compléter**, par écrit ou en dessinant, **la fiche d'hypothèses** suivante :

À la bibliothèque	
Ce que nous pensons que nous pouvons faire.	– lire – se déplacer calmement – choisir un livre – chuchoter
Ce que nous pensons que nous ne pouvons pas faire.	– parler, crier – courir – jouer – boire – manger
Qui ou quoi dit ce qui est autorisé ou pas ?	– les panneaux – les pictogrammes – le règlement – le monsieur ou la madame de la bibliothèque

Différencier || Il est possible d'accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés en table d'appui et/ou en coenseignement, notamment en poursuivant l'objectif de leur faire verbaliser leurs préconceptions.

- Demander aux groupes de **justifier leurs propositions**.

Trace || Établir une trace individuelle de la réflexion, des hypothèses choisies et des lieux listés.

ACTIVITÉ N° 3
CONSTRUIRE UN ENTRETIEN/POSER DES QUESTIONS POUR VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES

L'intention de cette activité est de cibler les questions pertinentes pour vérifier une/des hypothèses.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ faire formuler oralement les questions à poser aux acteur(rice)s interrogé(e)s pour vérifier les hypothèses émises ;
- ❍ lister ces questions, les organiser et les structurer.

- **Faire évoquer l'activité précédente** sur base des fiches d'hypothèses.
- **Rappeler** que **l'objectif** est d'aller visiter les lieux ciblés, d'y rencontrer une personne, de l'interroger et de collecter les règlements disponibles pour vérifier les propositions.
- **Faire formuler** oralement et collectivement **les questions qui pourraient être posées** aux acteur(rice)s des lieux visités. Insister pour que les élèves expliquent et justifient leurs propositions.
- **Engager les élèves dans un temps de réflexion individuelle.**
- **Faire confronter les propositions de questions** en petits groupes. Demander à chaque groupe de **construire une liste des questions retenues.**

Différencier ||
- Procéder par un temps de réflexion individuelle suivi d'un temps de confrontation en groupe maximise les chances de voir chaque élève s'engager dans la tâche et avoir des éléments à apporter à la réflexion.
- Le temps de réflexion individuelle peut être très court, certain(e)s élèves de P2 n'ayant pas encore suffisamment d'aisance en expression écrite pour poser leurs questions par écrit.

- **Recueillir** collectivement **les questions proposées**. **Les faire analyser sous le prisme de la clarté et de la pertinence :**
  - clarté : « Est-ce que tout le monde comprend la question proposée ? » ;
  - pertinence : « Est-ce que la question proposée permettra de vérifier nos hypothèses ? Que pourrait répondre la personne à cette question ? Cela nous apportera-t-il une information utile ? ».
- **Lister les questions retenues.**

Différencier || Si une question est considérée comme non claire ou non pertinente, il est nécessaire d'expliciter pourquoi elle n'est pas retenue afin que l'élève puisse mieux percevoir les enjeux d'apprentissage poursuivis.

Expliciter || À ce stade, il convient d'expliciter aux élèves que les questions qu'ils/elles vont poser doivent être structurées/organisées dans un entretien. C'est important afin de pouvoir récolter efficacement les données et ne pas poser plusieurs fois la même question ou au contraire, d'en oublier certaines.

- Éventuellement, **faire émerger des questions supplémentaires** afin de disposer d'une quantité suffisante de questions.

ACTIVITÉ N° 4
RÉCOLTER LES DONNÉES, LES STRUCTURER, LES QUESTIONNER ET LES COMMUNIQUER

L'intention de cette activité est de réaliser les visites des lieux et d'interroger les responsables, de structurer les informations et de les ccommuniquer.
Dans cette optique, veiller à :
- ❍ réaliser les visites et les entretiens ;
- ❍ dégager des entretiens les informations utiles pour vérifier les hypothèses ;
- ❍ confronter les informations pour les comparer aux fiches d'hypothèses.

Points d'attention ||
- Il s'agit ici de visiter les lieux visés et de rencontrer plusieurs responsables auxquel(le)s poser les questions. Ces visites ne doivent pas se réaliser les unes à la suite des autres et peuvent être étalées tout au long de l'année.
- Les visites pourraient différer en fonction des possibilités offertes par ces lieux. Certaines visites peuvent permettre aux élèves d'allier interviews et observations de différents moments de la vie de ces lieux.
- Le développement proposé dans cette activité se concentre sur la récolte, la structuration, le questionnement et la communication des données issues d'un lieu d'observation. Il s'agit donc de répéter cette activité autant de fois qu'il y a de lieux visités en rapport avec la question.

- **Procéder aux interviews et/ou à la visite.** Enregistrer les entretiens.
- De retour en classe, demander aux élèves de **lister toutes les informations** dont ils/elles se souviennent.
- Recueillir les propositions et les lister.
- Faire **écouter** aux élèves **l'entretien** en effectuant des pauses régulières.
- Demander aux élèves de **cibler les informations clés** dans chaque passage.

Différencier || Afin de minimiser les risques différenciateurs des moments collectifs durant lesquels seul(e)s quelques élèves sont actif(ve)s, les élèves peuvent établir oralement la liste des éléments clés en petits groupes ou en dyades.

- **Lister les informations retenues** lors d'une mise en commun.
- Si un règlement a été récolté, le faire **consulter et questionner son contenu**.

Exemples de questions
- Quelles règles trouve-t-on dans ce règlement ?
- Quels sont les comportements autorisés ? Les comportements interdits ?
- Y a-t-il des règles énoncées par le/la responsable qu'on ne retrouve pas dans le règlement ?

Points d'attention ||
- En fonction de la complexité du document, son exploitation devra être plus ou moins guidée par l'enseignant(e).
- Lors de cette étape de questionnement, l'enseignant(e) doit veiller à faire apparaitre une distinction entre les règles/comportements lié(e)s à la vie en collectivité et celles et ceux lié(e)s à la sécurité.

Trace || Compléter une fiche d'hypothèses collective.

- **Afficher la fiche d'hypothèses face à celle nouvellement complétée.**
- En petits groupes, demander aux élèves de **repérer** :
  - les idées qui ont été confirmées ;
  - les idées qui n'étaient pas correctes ;
  - les nouvelles informations.
- **Demander aux élèves ce qui a changé** par rapport à leurs représentations initiales et **recueillir leurs réactions**.

ACTIVITÉ N° 5
RÉPONDRE À LA QUESTION DE DÉPART

L'intention de cette activité est de répondre à la question de départ en veillant à porter un regard réflexif sur la démarche propre aux sciences sociales.
Dans cette optique, veiller à :

- ❍ rappeler la question de départ ;
- ❍ proposer une réponse collective sur base des éléments recueillis ;
- ❍ effectuer un retour réflexif sur les étapes de la démarche.

Point d'attention || Cette activité vise à répondre à la question de départ. Ceci n'est possible que par la comparaison des différentes données recueillies dans les différents lieux questionnés. Elle ne peut donc être organisée qu'une fois toutes les visites traitées (cf. activité précédente).

- Former des petits groupes d'élèves. **Distribuer les fiches traces de chaque lieu visité** à chaque groupe.
- Demander aux groupes de **comparer les règles et comportements autorisés/interdits** dans ces différents lieux.

Exemples de questions :

- Les règles sont-elles identiques dans tous les lieux ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des règles spécifiques à l'endroit auquel le règlement s'applique ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des comportements autorisés dans un endroit qui ne le sont pas dans d'autres ? Lesquels ?
- …

Point d'attention || Lors de cette étape de questionnement, l'enseignant(e) doit veiller à faire apparaitre une distinction entre les règles/comportements lié(e)s à la vie en collectivité et celles et ceux lié(e)s à la sécurité.

- **Recueillir les réponses des groupes et les discuter.**
- **Synthétiser les découvertes** dans une trace construite collectivement.

Trace || Construire une trace de cette comparaison. La trace doit mettre en évidence que certaines règles sont nécessaires pour des questions de sécurité (ne pas courir à la piscine, par exemple) et d'autres pour respecter la vie en collectivité dans le lieu (ne pas parler à la bibliothèque, par exemple).





Expliciter || La suite de l'activité vise à faire apparaitre les étapes de la démarche en sciences sociales (questionnement – formulation d'hypothèses – récolte de données via des entretiens – analyse et structuration des données – confrontation avec les hypothèses – réponse au questionnement de départ).

- **Rappeler la question** aux élèves : « Peut-on se comporter de la même manière quel que soit l'endroit dans lequel on se trouve ? ».
- **Statuer** sur le fait que les comportements autorisés/les règles (lié(e)s à la sécurité et/ou à la vie en collectivité) ne sont pas identiques en fonction de l'endroit où on se trouve.
- En dyade, demander aux élèves d'**expliquer oralement toutes les étapes** par lesquelles il a fallu passer pour répondre à la question.
- **Mettre en commun** au tableau les propositions des dyades.
- **Statuer** sur les étapes suivantes :
  - Nous nous sommes posé une question de départ ;
  - Nous avons formulé des hypothèses ;
  - Nous avons récolté des données en menant des entretiens ;
  - Nous avons travaillé les données pour les organiser ;
  - Nous avons vérifié nos hypothèses en comparant avec les données ;
  - Nous avons répondu à la question de départ que nous nous posions.

Expliciter || Veiller à expliciter aux élèves que la démarche utilisée lors de cette séquence est une démarche spécifique aux sciences sociales.

Trace || Prévoir une trace individuelle de la démarche à partir de photographies, d'un panneau collectif, de dessins, de phrases, etc.

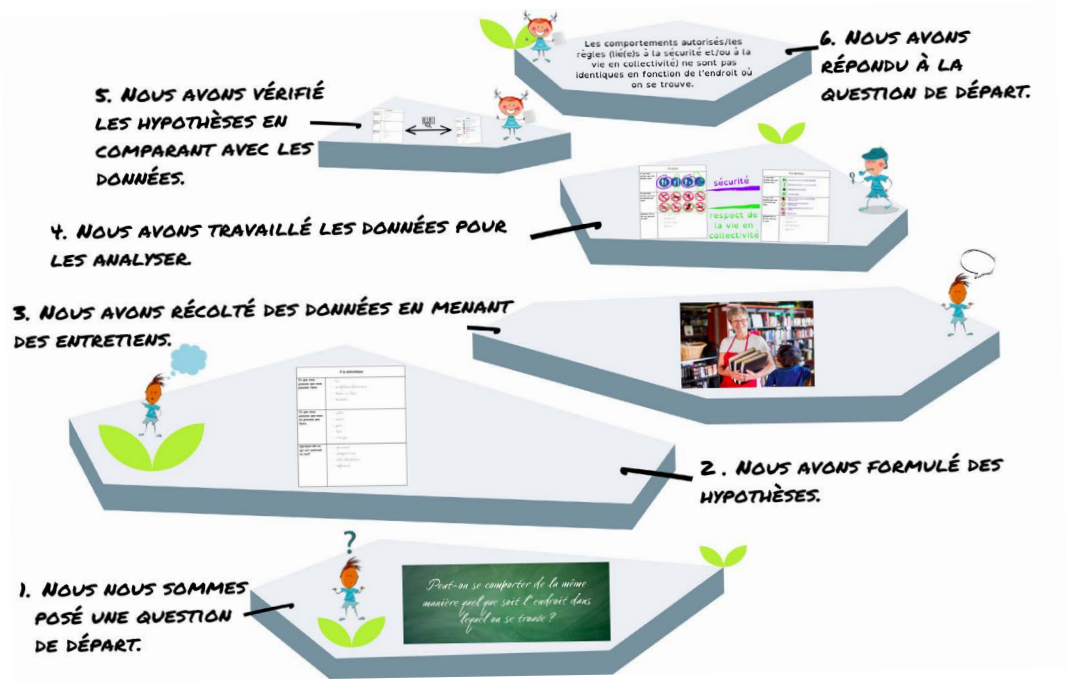


TABLEAU DE RESSOURCES

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Fiche concernée	Numéro du lien	Lien
Dispositifs de différenciation	1	https://dgxy.link/DD-LIEN1

FRANÇAIS

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
P2	Comprendre un texte narratif à travers trois moments-clés : avant-pendant-après	1	https://dgxy.link/P2-FRALA-LIEN1

ECA

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
P2	Le corps : incarner un personnage par le mouvement et sa posture	1	https://dgxy.link/P2-ECA-LIEN1
		2	https://dgxy.link/P2-ECA-LIEN2
		3	https://dgxy.link/P2-ECA-LIEN3
		4	https://dgxy.link/P2-ECA-LIEN4
	Le corps : accompagner corporellement des chansons	5	https://dgxy.link/P2-ECA_LIEN5

EVL

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
P2	Exploiter des activités ritualisées pour rencontrer différentes façons de saluer	0	https://dgxy.link/P2-EVL-LIEN0
		1	https://dgxy.link/P2-EVL-LIEN1
		2	https://dgxy.link/P2-EVL-LIEN2

SCIENCES

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
P2	Comprendre que le vivant provient du vivant	1	https://dgxy.link/P2-SCIENCES-LIEN01
		2	https://dgxy.link/P2-SCIENCES-LIEN2
		3	https://dgxy.link/P2-SCIENCES-LIEN3
		4	https://dgxy.link/P2-SCIENCES-LIEN4
		5	https://dgxy.link/P2-SCIENCES-LIEN5

FMTT

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
P2	Matières et matériaux : observer et réaliser des sculptures	1	https://dgxy.link/P2-FMTT-LIEN1
		2	https://dgxy.link/P2-FMTT-LIEN2

FHGES

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
P2	Découvrir et distinguer milieu rural et milieu urbain	1	https://dgxy.link/P2-FHGES-LIEN1



PARTIE
RÉFÉRENTIEL

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 maitrise, 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 21e 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 maitrise 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 1re et 2e années primaires, dès 2023, pour les 3e et 4e primaires, dès 2024, pour la 5e primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3e 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 maitrise, 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 maitriser un bagage scolaire de base. Ce socle, composé d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, lui permettra à la fois de poursuivre sa formation et de rencontrer les finalités générales du tronc commun :

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

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

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

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement[1], les référentiels[2] 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 décrétal 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 contenus[4].

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2e 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 XXIe siècle. Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien n'a pas été exclue, loin de là : des pans importants de la formation commune antérieure conservent leur pertinence dans le curriculum du tronc commun. Par ailleurs, l'écriture de nouveaux référentiels a été l'occasion de réévaluer, de repenser et d'améliorer le parcours des apprentissages, notamment en termes de clarté, de précision et de progressivité (voir *infra,* point 1.4). Elle a cherché en outre à moderniser le curriculum, en identifiant des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

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

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

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

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

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

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

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

<table>
<tr><th></th><th>DOMAINES SPÉCIFIQUES</th><th>DOMAINES TRANSVERSAUX</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Maternel</td><td>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</td><td rowspan="2">Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre

Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix</td></tr>
<tr><td>Référentiel des compétences initiales[5]</td></tr>
<tr><td rowspan="14">De la 1re primaire à la 3e secondaire</td><td>Domaine 1 : Français, Arts et Culture</td><td rowspan="14">Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre

Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix

Domaine 8 : Apprendre à s'orienter</td></tr>
<tr><td>Référentiel de Français – Langues anciennes</td></tr>
<tr><td>Référentiel d'Éducation culturelle et artistique</td></tr>
<tr><td>Domaine 2 : Langues modernes</td></tr>
<tr><td>Référentiel de Langues modernes[6]</td></tr>
<tr><td>Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques</td></tr>
<tr><td>Référentiel de Mathématiques</td></tr>
<tr><td>Référentiel de Sciences</td></tr>
<tr><td>Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique</td></tr>
<tr><td>Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale[7]</td></tr>
<tr><td>Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale</td></tr>
<tr><td>Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté</td></tr>
<tr><td>Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé</td></tr>
<tr><td>Référentiel d'Éducation physique et à la santé</td></tr>
</table>

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 maitrise 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 3e année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2e année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1re maternelle à la 2e 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 1re année maternelle jusqu'à la 3e 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 3e 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 maitrisés par tous. Ces apprentissages seront, pour la plupart, prolongés et approfondis au-delà du tronc commun.

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

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

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

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

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

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

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

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

Selon le Code[8], 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'entrainement[9] ;
- 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 connaitre 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 connaitre 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'expliciter 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 maitrisent.

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'études[10], 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 compétences[11] ;
- 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 maitrise 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 maitrise 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 maitrisent en vue de leur réutilisation. Le second rôle est de traduire les démarches cognitives sollicitées par les verbes opérateurs. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la polysémie des termes. En effet, selon les disciplines, certains termes identiques ont des significations différentes. Des verbes tels que développer, évaluer, inscrire, ordonner, représenter, observer, justifier… selon qu'on soit en mathématiques, en art, en éducation physique ou en langues ne signifient pas exactement la même chose et par conséquent ont un impact différent sur ce que les élèves doivent faire.

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

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

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

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

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaitre une progressive gradation dans le niveau de maitrise 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 notions[12] 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 maitrise 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-ambigüité contribuent à clarifier les niveaux de maitrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

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

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibèreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives[13], à l'instar des évaluations externes certificatives[14] 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 maitrise 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 maitrise 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 maitrise ou de non-maitrise de l'attendu ;
- la non-maitrise 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-maitrise 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 formative[15]. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

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

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

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

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

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

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

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

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Pacte pour un Enseignement d'excellence
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL DE FRANÇAIS ET LANGUES ANCIENNES

TRONC COMMUN

FRANÇAIS

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement du français poursuit l'ensemble des finalités suivantes :

- apprendre aux élèves à communiquer. Pour de jeunes élèves, il s'agit d'appréhender la langue française et de la pratiquer à l'oral d'abord, à l'écrit ensuite, en tant que récepteurs et producteurs de messages, en interaction avec d'autres locuteurs ;
- fournir, au fil du tronc commun, des clés de compréhension du monde : les activités de réception (dans ses différents modes et supports) et de production constituent des fenêtres ouvertes tant sur le monde réel que sur celui des arts et de la culture ;
- doter les élèves d'un bagage culturel commun en les mettant en contact avec les œuvres du patrimoine littéraire et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse. On ne saurait trop souligner l'importance d'expérimenter, et ce dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues qui permettent aux sociétés humaines d'exprimer des modes de pensée et des façons de voir le monde. Cela vaut également pour la langue maternelle des élèves non francophones, qu'il s'agit également de reconnaitre et de valoriser comme vecteur de culture et moyen d'expression ;
- amener les élèves à se représenter les langues comme objets d'apprentissage en elles-mêmes et pour elles-mêmes, ce qui suppose le développement des compétences métalinguistiques et réflexives ;
- assurer le développement d'attitudes propices à l'engagement citoyen. Ces attitudes, nourries de valeurs démocratiques, permettent à tous, au niveau qui est le leur, de saisir avec finesse les messages qui leur sont adressés, de développer leur esprit critique et d'agir pour se réaliser dans leurs projets, en tant que citoyens actifs, critiques, créatifs et solidaires, dans le respect de la diversité.

1. À PROPOS DE LA LANGUE DE SCOLARISATION : LES USAGES LANGAGIERS SPÉCIFIQUES À L'ÉCOLE

Dès l'entrée à l'école maternelle, le français est à la fois la langue des interactions et la langue des apprentissages. Apprendre les mathématiques, l'histoire, la géographie ou toute autre discipline, c'est aussi apprendre notamment à argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et savoir-faire, à l'oral ou à l'écrit de manière adaptée à la discipline.

Cette langue dite « de scolarisation » possède donc des spécificités liées à la fois au milieu de vie scolaire (vivre et apprendre au sein d'un groupe d'élèves) et aux activités d'apprentissage (lire, écrire, verbaliser, expliquer, comparer, justifier, résumer…). Ces spécificités sont :

- la polysémie des mots : les mots utilisés par les élèves dans leur vie quotidienne peuvent avoir des significations très différentes dans le contexte scolaire et selon les disciplines qui y sont enseignées ;
- l'abstraction des concepts : le langage des apprentissages est caractérisé par un grand nombre de mots et de concepts abstraits qui devront être appris par tous les élèves de manière progressive et non prématurée ;

- la scripturalité de la langue scolaire : les textes des savoirs utilisent la langue de manière particulière (syntaxe, organisation…) en lien avec l'univers culturel qui les produit. Au fur et à mesure de la scolarité, le langage des apprentissages, même lors des interactions orales, adopte une forme de plus en plus proche de la langue écrite. Ils condensent une grande quantité d'informations, habituellement diluées à l'oral, comprennent des systèmes sémiotiques (graphiques, tableaux, diagrammes, symboles, illustrations, photos…) dont la compréhension et la verbalisation ne vont pas de soi. Il est nécessaire d'y familiariser tous les élèves ;
- le langage des consignes et des énoncés, des exercices et des synthèses : de la qualité de ces écrits scolaires dépend la consolidation des apprentissages et l'autonomie des élèves. Pour ces deux raisons, ils doivent pouvoir être compris de tous.

Tout enseignant doit être conscient de l'impact du langage sur la compréhension et l'appropriation des contenus qui relèvent de sa discipline. Toutefois, même s'il revient à chaque discipline d'enseigner ses concepts propres et ses usages langagiers particuliers, l'enseignement du français offre un espace privilégié pour les observer. Cette observation réfléchie favorise le développement de compétences dites métalangagières. Celles-ci participent à la maitrise de plus en plus experte du français tout en affinant la compréhension des disciplines scolaires.

En fonction de leur parcours de vie et de leur environnement familial, les enfants ont été plus ou moins préparés à cette langue de scolarisation. Or, tous les enfants doivent pouvoir développer cette langue de scolarisation qui favorise un rapport positif à l'écrit et aux usages scolaires du langage.

C'est là un véritable enjeu pour l'enseignement du français. Cet enjeu concerne l'ensemble des élèves, allophones ou non, et conditionne pour une part importante la réussite de leur scolarité. En regard des spécificités de la langue de scolarisation, la seule immersion langagière ne suffit pas. Dès les classes maternelles et tout au long du tronc commun, l'école doit pouvoir enseigner à tous les enfants les structures complexes et les usages diversifiés de la langue qui accompagnent les apprentissages disciplinaires.

2. LES VISÉES

L'enseignement du français s'articule autour de quatre visées, deux de réception : LIRE et ÉCOUTER, et deux de production : PARLER et ÉCRIRE. Ces quatre visées poursuivent un but commun : développer l'habileté, la confiance, la volonté d'interagir avec le langage (écrit et oral) pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne.

Dans la perspective de la littératie*, la notion de texte s'élargit pour prendre en compte toute forme de production langagière : orale, gestuelle, écrite, imagée, tactile (braille) ou digitale*. Elle met également en lumière le rôle que doit jouer l'enseignement du français dans le développement de la personne de chaque élève : développer une identité de lecteur et un style personnel d'auteur. Elle souligne enfin le rôle fondamental des attitudes et de l'engagement des élèves dans les démarches de production et de réception, tant à l'oral qu'à l'écrit.

* Certains termes et expressions spécifiques sont précisés dans le glossaire. Ils sont identifiés dans le référentiel par un astérisque.

2.1 Langage écrit et langage oral

Le développement du langage oral constitue un des enjeux du tronc commun, cet apprentissage doit dès lors occuper la place qui lui revient dans les pratiques de classes. Cette exigence suppose notamment une bonne connaissance des caractéristiques propres à l'oral et à l'écrit et une remise en question de la croyance selon laquelle le langage oral est une simple transposition de la langue écrite.

Les normes propres au langage oral se travaillent de manière progressive en vue d'améliorer sa maitrise. Cependant, contrairement à l'écrit, l'oral utilisé par l'enseignant varie. Même s'il est souvent proche, familier et parfois imprécis étant donné son caractère interactif, un oral très normé peut aussi être utilisé. Il s'agit de dépasser progressivement la simple transposition pour construire une nouvelle organisation du discours répondant à des contraintes supplémentaires telles que l'ajout des termes de liaison, la suppression des éléments répétés, la précision d'une structure syntaxique donnant un sens complet.

2.2 Organisation des visées

Le référentiel présente les visées PARLER, ÉCOUTER, LIRE et ÉCRIRE de manière fusionnée. Ce choix est motivé par la volonté de rendre visibles les différentes articulations entre celles-ci au travers de plusieurs combinaisons/regroupements possibles. Dans certains cas, les visées sont rassemblées selon qu'elles sollicitent le code oral ÉCOUTER – PARLER ou le code écrit LIRE – ÉCRIRE. Dans d'autres cas, le regroupement se base sur le statut de l'interlocuteur en regroupant les visées de réception ÉCOUTER – LIRE ou de production PARLER – ÉCRIRE.

2.2.1 Visées de réception : ÉCOUTER/LIRE

ÉCOUTER

Se basant sur le code oral, le développement de la visée ÉCOUTER s'articule à celui de la visée PARLER. Les situations d'interactions avec l'enseignant et les pairs permettent le travail de savoirs et savoir-faire spécifiques à la position de destinataire d'un message oral tels que témoigner son écoute et respecter le cadre qui régit ses interactions (demander la parole, attendre son tour…).

En tant que visée de réception, la visée ÉCOUTER demande également le développement des savoirs et de savoir-faire proche de la visée LIRE. En effet, lorsqu'on écoute un message, le travail de compréhension s'approche de celui réalisé lorsqu'on lit un texte. Cependant, cet exercice a ses caractéristiques propres : certaines stratégies de récupération du sens, comme relire, ne sont pas possibles à mettre en œuvre, ce qui rend l'exercice plus complexe. Mais il est aussi plus simple lorsqu'il s'agit d'apprendre des stratégies de compréhension, car le décodage* n'est pas un obstacle.

Ces apprentissages requièrent de rendre les élèves attentifs aux sons divers qui les entourent, et surtout de les confronter le plus souvent possible à l'observation de prises de parole (discours, plaidoirie, débats…) pour en dégager les spécificités, mais aussi en donnant une place à la musique (par exemple, les bandes sonores des supports vidéo).

LIRE

Comme détaillé au point 3 (voir *Genres, intentions et structures textuelles*), les élèves abordent chaque année des documents de genres discursifs* variés.

Il est essentiel de plonger régulièrement les élèves dans un bain de textes d'horizons culturels variés et de les initier à une lecture réflexive, pour les familiariser avec la diversité des écrits, avec les habitudes culturelles et les savoirs qu'ils supposent. Les élèves développent progressivement leur sens critique et, *in fine*, apprennent à interpréter des informations et à prendre position par rapport à des opinions diverses. Plus particulièrement, grâce à la lecture des textes littéraires, ils expérimentent des postures tour à tour émotionnelles et rationnelles, caractéristiques d'une « lecture littéraire* ». Ils se construisent ainsi peu à peu leur « identité de lecteur* », ils enrichissent leur bagage littéraire, ils se construisent une « bibliothèque intérieure », identifient les genres littéraires* et les thématiques qui leur plaisent le mieux et apprennent à rencontrer et apprécier de nouveaux genres et de nouvelles thématiques, de manière à élargir leur horizon.

Dans cette perspective, les enseignants veilleront, tout au long du tronc commun, à mettre fréquemment les élèves en contact avec, d'une part, des œuvres de la littérature patrimoniale et, d'autre part, la littérature contemporaine (albums*, nouvelles, romans, textes poétiques) de qualité, adaptée à l'âge des élèves. Ils veilleront aussi à utiliser ces écrits tant dans le cadre de la lecture plaisir (en classe et à domicile) que comme support de développement des compétences en compréhension* et en interprétation*. À l'école primaire, au minimum, l'élève lira de cinq à dix livres ou albums par an en classe (communs à la classe ou au choix). En secondaire, quatre ou cinq lectures communes d'œuvres longues et complètes (romans, romans graphiques, BD, etc.) seront proposées aux élèves par année. Pour aider les enseignants dans leurs choix de textes, des listes d'œuvres seront mises à disposition, à titre d'exemples, à partir notamment, pour la littérature de jeunesse actuelle, de ce que propose le Service général des Lettres et du Livre. Ce service édite en effet périodiquement un recensement d'œuvres de littérature de jeunesse classées en fonction des niveaux des lecteurs. Intitulé *Les incontournables*, ce recueil présente une sélection de la production éditoriale récente de qualité, mais aussi des œuvres éditées depuis quelques années et devenues des « incontournables ».

La progression des apprentissages en lecture

Ce référentiel propose des balises indicatives sur les niveaux de maitrise attendus en lecture au fil du tronc commun. Les attendus de savoir et de savoir-faire, qui constituent des jalons dans la progression des apprentissages, sont décrits sous la forme de niveaux en lecture. Bien entendu, ni l'acquisition des habiletés propres à chaque niveau, ni le passage d'un stade à l'autre ne suivent une progression strictement linéaire. C'est la raison pour laquelle les niveaux se chevauchent. Cette progression éclaire les objectifs à moyen terme et permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves.

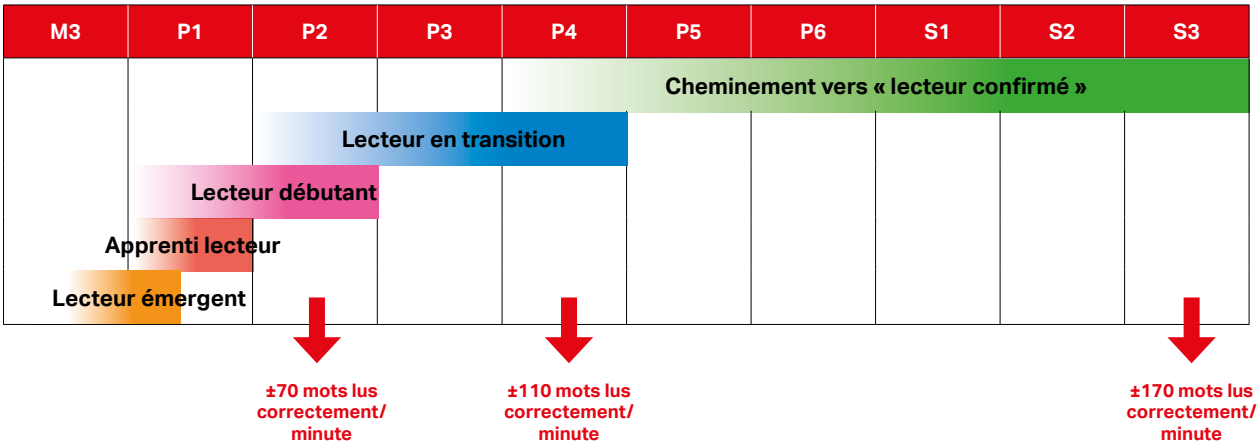


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Le lecteur en émergence

À l'école maternelle, l'élève découvre les premiers concepts liés à l'écrit (on lit de gauche à droite et de haut en bas. L'élève peut reconnaitre la lettre comme élément nécessaire à la composition du mot, il sait entamer la lecture d'un livre par la première page et tourner les pages une par une.) Il comprend également le caractère permanent (contrairement au langage oral) du langage écrit. Le lecteur en émergence commence à établir de premières relations entre langage oral et langage écrit (on peut écrire ce que l'on dit). Grâce aux activités de phonologie (reconnaitre, fusionner, supprimer des syllabes et des phonèmes) et aux premières tentatives d'écriture, il commence à comprendre l'un des fondements de l'apprentissage du code : à une lettre isolée ou un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème). L'élève comprend des textes **entendus** adaptés à son niveau scolaire en développant des stratégies de compréhension du langage oral : il établit des liens entre une histoire entendue et son vécu, répond à des questions, émet des hypothèses, reformule le contenu, infère un élément du texte.

L'apprenti lecteur

Au terme de la 1re année primaire, l'élève maitrise un nombre important de correspondances graphophonétiques (moteur du développement des capacités d'identification de mots), qui lui permet de lire de plus en plus de mots nouveaux. L'apprenti lecteur identifie les mots écrits par décodage (assemblage), par reconnaissance immédiate ou encore par analogie avec un mot connu. Avec l'aide de l'enseignant, l'élève lit et comprend des textes adaptés à son niveau scolaire en utilisant des stratégies de compréhension* et d'interprétation* : il établit des liens entre une histoire et son vécu, répond à des questions sur les éléments principaux d'une histoire, (se) représente le contenu du texte, émet des hypothèses, infère un élément du texte. Il se construit progressivement une culture littéraire.

Le lecteur débutant

Au terme de la 2e année primaire, l'élève maitrise la plupart des correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet d'identifier un vaste ensemble de mots. Ses démarches de reconnaissance et de décodage* sont automatisées et il corrige lui-même ses erreurs d'identification des mots écrits. Sa fluence* en lecture est en constante progression : elle approche 70 mots lus correctement par minute. Le lecteur débutant accroit sa capacité à combiner ses habiletés en identification de mots et ses stratégies de compréhension face à des textes de genres variés et adaptés à son niveau scolaire ; il aborde des textes courts de manière autonome. Pour comprendre ces textes, il mobilise de manière consciente et contrôlée un éventail de stratégies de compréhension* et d'interprétation* : il répond à des questions sur les éléments principaux d'une histoire, émet des hypothèses, reformule le contenu, infère un élément implicite, établit des liens entre une histoire et son vécu personnel… Le lecteur débutant s'engage volontiers dans des activités de lecture et développe des affinités vis-à-vis de certains genres textuels. Il prend progressivement l'habitude d'assigner lui-même un but à sa lecture, qu'il s'agisse de lire pour échanger avec ses condisciples ou de prendre connaissance d'un document pour réaliser une tâche ou pour acquérir de nouvelles connaissances.

Le lecteur en transition

Au terme de la 4e année primaire, la maitrise de l'ensemble des correspondances graphophonétiques permet à l'élève d'identifier l'ensemble des mots nouveaux qu'il rencontre. Néanmoins, la reconnaissance instantanée des mots écrits augmente au fur et à mesure que s'accroit la banque de mots déjà rencontrés. Sa fluence* en lecture avoisine 110 mots lus correctement par minute. Il ajuste sa vitesse et son rythme de lecture en fonction de la difficulté du texte, détecte d'éventuelles pertes de compréhension et recourt à des stratégies pour y remédier (métacognition*). Durant sa lecture, son attention est dévolue à l'élaboration de la compréhension, et non plus au décodage*. Le lecteur en transition comprend des écrits (papiers et numériques) et des livres de genres variés, adaptés à son niveau scolaire. L'usage qu'il fait des stratégies de compréhension est flexible et de plus en plus automatisé : il utilise sa propre expérience pour prédire ce qui va se passer dans une histoire, pose des questions commençant par « si », « comment » et « pourquoi »… Il mobilise des stratégies d'interprétation : il explique l'intention de l'auteur, établit des similitudes entre les histoires, apprécie les procédés utilisés par les autrices et auteurs, distingue faits et opinions, reconnait les éléments subjectifs. Le lecteur en transition assigne un but à sa

lecture de manière autonome, s'engage dans des lectures extrascolaires et est capable d'acquérir par la lecture de nouvelles connaissances dans les autres disciplines scolaires. Il développe son identité de lecteur (autrices et auteurs préférés, genres de textes privilégiés…).

Le lecteur confirmé

Au terme de la 3e année secondaire, l'élève accède à une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lecteur confirmé chemine progressivement pour atteindre en 3e année secondaire une fluence* proche de 170 mots lus correctement par minute. Il ajuste sans effort sa vitesse et son rythme de lecture en fonction du texte, il détecte la perte de compréhension et recourt de manière automatisée à des stratégies pour y remédier en fonction des buts qu'il assigne lui-même à sa lecture.

Tout au long du cursus scolaire, le lecteur de ce niveau consolide sa maitrise des stratégies de compréhension et les mobilise sur des textes d'envergure et de complexité croissantes. Le lecteur confirmé développe des stratégies de compréhension spécifiques à la lecture digitale* : évaluation de la fiabilité des sources, corroboration des informations issues de plusieurs sources traitant de sujets qui lui sont familiers… Il justifie son interprétation et son appréciation du texte grâce au développement conjoint d'une lecture distanciée* (analytique) et d'une lecture participative* (subjective, centrée sur les émotions) enrichie grâce aux échanges avec ses pairs. Son identité de lecteur se précise et l'amène à s'engager par plaisir dans des lectures extrascolaires qui alimentent et élargissent ses centres d'intérêt.

2.2.2 Visées de production : PARLER/ÉCRIRE

PARLER

La langue orale est un moyen de socialisation et de construction de la pensée, un outil d'apprentissage pour agir. L'objectif de la visée PARLER est d'amener l'ensemble des élèves à maitriser des démarches pour communiquer de façon efficace, c'est-à-dire à exprimer un message de manière audible, intelligible et fluide en tenant compte de la situation de communication. Pour ce faire, les occasions données aux élèves d'exercer leur expression orale, individuellement ou en groupe, seront nombreuses.

L'expression de soi et le partage des expériences culturelles seront favorisés. Cela suppose de développer très tôt la capacité et le plaisir de prendre la parole au sein d'un groupe en permettant aux élèves, d'une part, de s'exprimer, d'échanger et de confronter leurs idées à propos de différents domaines culturels (les arts, l'histoire, la géographie, la citoyenneté…) et, d'autre part, d'argumenter et de débattre sur des sujets de société, mais aussi de dédier des espaces à ces activités expressives.

En effet, prendre la parole (préparée ou spontanée) pour raconter, décrire, informer, convaincre, cela s'apprend, tout comme interagir avec autrui pour débattre ou discuter et par là même, faire évoluer sa pensée et celle des autres. Ainsi, trois modalités de productions orales sont travaillées :

- la lecture orale ou la déclamation à voix haute d'un texte préparé ;
- la prise de parole spontanée avec ou sans interaction ;
- la prise de parole préparée avec ou sans interaction.

À côté de ce travail de l'oral de communication et de l'oral expressif (théâtral, poétique…), l'oral réflexif est développé dans un souci d'apprendre aux élèves à prendre de la distance par rapport à ce qu'ils apprennent, que ce soit en français – et les compétences qu'il requiert – ou une autre discipline scolaire.

Enfin, si de nombreux savoirs et savoir-faire sont communs aux deux visées de production, il est aussi important de travailler les savoirs langagiers spécifiques à l'oral et de comparer le langage oral ainsi que la langue écrite, notamment au niveau de leur syntaxe respective. C'est en suscitant des confrontations avec des « modèles sociaux » et en reliant les productions personnelles à ceux-ci qu'il est possible de dégager les particularités de la langue orale.

ÉCRIRE

Les recommandations issues de la recherche insistent sur la nécessité de mener de front les apprentissages en lecture et en écriture pour assurer le renforcement de l'un par l'autre. Ainsi, l'activité d'écriture s'appuie souvent sur les apprentissages de la visée LIRE : pour rédiger un texte, il est utile d'observer et d'analyser des écrits relevant du même type, pour dégager les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs ou les spécificités de la langue écrite et des genres de textes – autant d'éléments nécessaires pour bien lire.

Pour développer les compétences d'écriture, les élèves doivent avoir l'occasion de s'engager dans des projets signifiants, au sein desquels ils disposent d'une marge de manœuvre suffisante pour s'exprimer, et du temps nécessaire pour le faire. Au fil de la scolarité, les élèves expérimentent l'écriture de textes de genres variés (voir point 3), dans des contextes de communication diversifiés.

Ainsi, afin de donner du sens aux tâches d'écriture, les élèves leur assignent très tôt une intention : ils doivent savoir pour quoi et pourquoi ils écrivent et à qui ils s'adressent. Dès le début du tronc commun, un temps est consacré en classe à l'invention et à la planification* (voir *Composantes de la production d'écrits*) du contenu, et la priorité est accordée à la construction de très courts textes signifiants. La mise en texte* est suivie d'une révision du contenu et de la structure, nécessaires à l'amélioration de la conformité du message à l'intention de départ.

La production écrite repose également sur des outils moteurs (tels que l'écriture manuscrite) et langagiers (l'orthographe, la grammaire de phrase et de texte…), que les élèves doivent être capables d'observer, de comprendre et d'utiliser pour traduire leurs idées à l'écrit. Plus ces outils sont automatisés, pour les premiers, et intégrés, pour les seconds, plus l'élève peut se concentrer sur le développement de sa pensée. Pour que ces apprentissages soient durables, ils doivent en outre être régulièrement mobilisés dans des situations de production de textes. Par exemple, au fil de la scolarité, les élèves développent des compétences de relecture orthographique et procèdent à la correction de leurs propres productions dans les contextes où leurs textes sont destinés à être communiqués. Cet apprentissage s'opère de manière progressive, d'abord avec l'aide de l'enseignant, puis de manière de plus en plus autonome, grâce à l'utilisation, notamment, des outils de référence.

La progression des apprentissages en écriture

Ce référentiel propose des balises indicatives sur le niveau de maitrise attendu en écriture au fil du tronc commun. Les attendus de savoir et de savoir-faire, qui constituent des jalons dans la progression des apprentissages, sont décrits en termes de maitrise des conventions de l'écrit et des composantes de la production d'écrits. Bien entendu, ni l'acquisition des habiletés propres à chaque niveau, ni le passage d'un stade à l'autre ne suivent une progression strictement linéaire, c'est la raison pour laquelle les niveaux se chevauchent. Cette progression éclaire les objectifs à moyen terme et permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves.

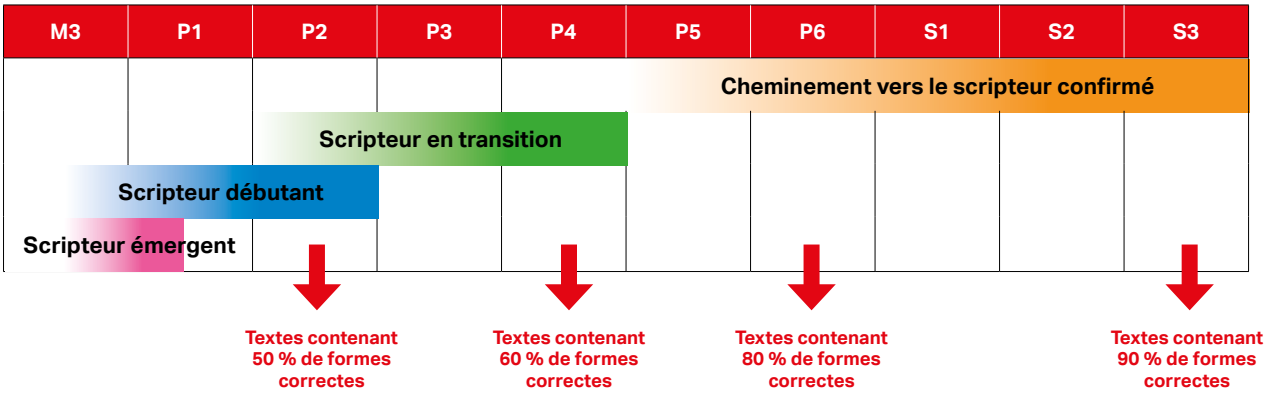


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

Le scripteur émergent

L'élève comprend les relations entre l'oral et l'écrit (on peut écrire ce que l'on dit) et découvre le principe alphabétique. Il découvre également les premières conventions de l'écrit (on écrit/lit de gauche à droite et de haut en bas, la phrase est segmentée en mots), mais aussi son caractère permanent. Le scripteur émergent comprend que l'écriture sert à communiquer un message à un destinataire. Son écrit contient des symboles (illustrations, traits, dessins) et quelques lettres conventionnelles. Il utilise des lettres de l'alphabet sans connaissance formelle des correspondances lettres-sons/graphèmes-phonèmes. Son texte est souvent « lisible » uniquement par lui.

Le scripteur débutant

Au terme de la 2e année primaire, l'élève maitrise les concepts liés à l'écrit. Il maitrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et certains organisateurs textuels. Le scripteur débutant utilise les lettres qu'il connait pour écrire des mots nouveaux (encodage*). Il orthographie correctement les mots fréquents et progresse graduellement de l'orthographe phonologique à l'orthographe conventionnelle. Ses textes personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 50 % de formes correctes.

L'élève exprime ses idées en textes courts composés de phrases simples, en tenant compte du destinataire et de l'intention. Il comprend certaines caractéristiques des genres textuels* (issus du croisement des intentions* et des structures dominantes de textes*). Le scripteur débutant s'initie aux composantes* de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction), en mobilisant des stratégies et des procédés littéraires appropriés. Il progresse dans l'automatisation de son geste graphique.

Le scripteur en transition

Au terme de la 4e année primaire, l'élève maitrise le geste graphique : il calligraphie de manière lisible et automatisée. Le scripteur en transition maitrise également certains des facteurs d'organisation, de syntaxe et de cohérence. Les textes qu'il produit contiennent de plus en plus de mots respectant les conventions de la langue. L'élève comprend les règles générales d'orthographe lexicale et grammaticale qu'il est capable de mobiliser pour corriger son écrit. Le scripteur en transition produit des textes de structures* variées en tenant compte de l'intention et du destinataire. Ces textes de plusieurs paragraphes contiennent des descriptions, des développements et un lexique approprié. Les composantes* de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction) sont maitrisées et l'élève utilise une variété de stratégies et de procédés utilisés par les autrices et auteurs. Le scripteur interroge ses démarches, verbalise ses procédures et ses difficultés, met en œuvre des stratégies susceptibles de l'aider à surmonter les obstacles rencontrés (métacognition). Il échange à ce propos avec ses pairs et commence à développer un style d'écriture qui lui est propre. Par ailleurs, ses écrits personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 60 % de formes correctes.

Le scripteur confirmé

Au terme de la 3e année secondaire, l'élève maitrise de nombreux savoirs langagiers (orthographes lexicale et grammaticale, syntaxe) et est conscient, pour les avoir rencontrées, de l'existence de formes irrégulières. Il fait de moins en moins d'erreurs et respecte de plus en plus la norme orthographique. Ses textes personnels écrits avec recours aux référentiels passent de 80 % de formes correctes en fin de 6e année primaire à 90 % en fin de 3e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maitrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maitrise l'ensemble des composantes de la production d'écrits, qu'il met en œuvre de manière de plus en plus automatisée, et recourt à des procédés langagiers et artistiques plus complexes. Il est capable de produire des contenus numériques (diaporamas, *book trailer**, écriture collaborative…). Ce statut se consolide et s'enrichit tout au long du cursus scolaire et au-delà.

2.3 Savoirs langagiers : lexique, morphosyntaxe, syntaxe, orthographe

Les savoirs langagiers sont notamment conçus ici comme des outils visant à l'acquisition progressive des compétences linguistiques nécessaires à « mieux écrire » et « mieux parler », soit mieux communiquer. À terme, c'est la maitrise du langage écrit et oral au service des quatre visées PARLER, ÉCOUTER, LIRE et ÉCRIRE qui est recherchée.

Ces notions grammaticales, lexicales et orthographiques sont également enseignées dans le but de développer chez l'élève une posture réflexive sur la langue et son système/fonctionnement[16].

Le texte, qui sert d'unité de base, est perçu comme « un réseau de relations », dont l'élève doit maitriser les mécanismes afin d'améliorer son expression orale et écrite. Ces acquis linguistiques progressifs permettent à l'élève de pratiquer une révision efficace de ses productions, mais aussi de manier et apprécier les possibilités expressives de la langue.

Ces savoirs et savoir-faire sont enseignés de manière progressive, en fonction du niveau d'abstraction que peuvent atteindre les élèves. Ainsi, on n'envisage l'étiquetage des notions grammaticales qu'à partir du moment où l'élève aura été familiarisé avec elles par l'observation dans des productions écrites ou orales, dont les siennes propres. Cela implique, par exemple, que si l'observation et la réflexion sur la langue sont menées très tôt, la formalisation de ce métalangage spécifique sous forme d'attendus n'intervient qu'à partir de la 3e année primaire. Au fur et à mesure de la progression dans le tronc commun, les notions et les regroupements, tout comme les savoir-faire, s'articulent et se complexifient.

Dans la même logique, la formalisation des savoirs liés à la phrase complexe (et au subjonctif) est reportée au secondaire, de manière progressive entre la 1re et la 3e année secondaire. Ce qui n'empêche aucunement d'observer et de manipuler les phrases complexes très tôt, les élèves les utilisant naturellement dès leur plus jeune âge.

On l'aura compris, il s'agit de dépasser la dichotomie entre la grammaire envisagée comme « outil de communication » et la grammaire conçue comme « objet d'étude », pour ne plus les séparer et les étudier simultanément : les savoirs langagiers étudiés doivent amener à mieux communiquer, tandis qu'une communication efficace permet d'identifier les savoirs langagiers qui doivent être mobilisés.

En matière d'orthographe, c'est l'orthographe rectifiée qui doit être enseignée.

16 Pour tout ce qui concerne la terminologie, on se référera utilement au *Conseil de la langue française et de la politique linguistique* : http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1268.

3. GENRES, INTENTIONS ET STRUCTURES TEXTUELLES

Tout texte est écrit en fonction d'une intention, respecte une certaine structure textuelle et appartient à un genre.

En classe, c'est sur les genres de textes, observés dans la réalité de leurs usages, que se fonde l'enseignement des savoirs et des savoir-faire. En effet, pour les élèves, l'entrée par les genres permet de partir de leurs expériences langagières à l'école et en dehors. Avec l'aide de l'enseignant, ils apprennent à réfléchir à leurs pratiques d'écriture, de lecture et de communication orale en les mettant à distance ; ils adaptent leurs stratégies et améliorent progressivement la compréhension-interprétation et la production de textes : ils développent ainsi leur littératie*.

Par la lecture ou l'écoute de plusieurs textes, l'enseignant amène les élèves à dégager les principales caractéristiques d'un genre (voir ci-dessous). Ce travail repose sur l'analyse préalable, par l'enseignant, des caractéristiques du genre travaillé.

3.1 Les caractéristiques du genre

Un genre est défini à partir d'un ensemble de caractéristiques d'ordres divers, dont la configuration et l'importance relative varient d'un genre à un autre.

Ces caractéristiques sont d'ordre :
- **communicationnel** : intention[17], contexte social de production et de réception, sphère d'activité, temps, énonciateur, destinataire, monde présenté, thème ;
- **textuel** : plan du texte, structure textuelle dominante[18], système énonciatif, système des temps verbaux, procédés langagiers ;
- **sémantique** : emploi particulier du lexique, figures ;
- **grammatical/lexical** : structures de phrases, ponctuation, vocabulaire ;
- **graphique/visuel** : iconographie, mise en page, typographie, décors ;
- **ou d'oralité** : prosodie*, gestuelle, mimique, posture, etc.

Intention et structure textuelle peuvent se combiner de différentes manières. Par exemple, l'intention d'informer peut s'exprimer à travers un texte narratif (ex. : un fait divers), dialogué (ex. : une interview), etc. De même, il semble aller de soi qu'une structure argumentative est tout indiquée si on veut persuader, mais une chanson (de structure narrative ou descriptive) ou une pièce de théâtre engagée (de structure dialoguée) peut tout autant convenir.

17 Parmi les caractéristiques communicationnelles, l'intention d'un texte peut être, notamment :
- d'informer : apporter des connaissances ;
- de convaincre : communiquer une opinion, donner à réfléchir, amener à une modification d'opinion ou de comportement ;
- de donner du plaisir/procurer de l'agrément : émouvoir, divertir… ;
- d'enjoindre : donner un ordre, un conseil, faire agir.

18 Quant à la structure dominante d'un texte (qui correspond au type de texte), elle peut être :
- argumentative : thèse, arguments, phase conclusive ;
- descriptive : thème, sous-thèmes ;
- dialoguée : ouverture, dialogue, clôture ;
- explicative : comment ? pourquoi ? cause/conséquence ;
- narrative : situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement, situation finale.

En outre, un texte est généralement composé de séquences de structures diverses, au service d'une intention dominante ou de plusieurs intentions. Par exemple, une critique de film vise à persuader le lecteur d'aller voir ce film ou pas ; pour y arriver, le critique apportera des éléments argumentatifs, mais également informatifs, comme la liste des acteurs, un bref résumé… Une fable poursuit la double intention de convaincre tout en donnant du plaisir au travers d'une fiction. Une recette de cuisine, dont l'intention est d'enjoindre, comprend une séquence descriptive (liste des ingrédients) et une séquence explicative (étapes à respecter)…

Enfin, un genre peut actualiser plusieurs structures textuelles. Ainsi, certains poèmes ont une structure dominante narrative, d'autres plutôt descriptive, d'autres enfin, manifestent une structure textuelle argumentative.

3.2 Balises de progression

Afin que l'élève soit familiarisé avec une diversité de genres (littéraires et discursifs) au fil de sa scolarité, quelques balises guident l'enseignant dans le choix des textes et la planification des activités.

Balise 1. Pertinence par rapport au vécu des élèves

Le travail en classe s'effectue autant que possible sur des genres en lien avec les centres d'intérêt et le vécu des élèves, l'actualité de la classe, les projets en cours. Par exemple, si les élèves invitent des témoins dans le cadre d'un projet en éveil, le genre de l'interview pourra être travaillé ; la construction d'un spectacle amènera à étudier les caractéristiques de la saynète, etc.

Balise 2. Variabilité des structures dominantes

Au cours d'une même année, les élèves sont amenés à travailler des genres de diverses structures dominantes. Ainsi, tout en accordant une place importante aux genres narratifs (le conte, la nouvelle, le roman, le mythe, l'album*…), l'enseignant veillera à mettre également les élèves en situation de réception ou de production de genres informatifs (l'article de presse, la double page documentaire, l'exposé…), argumentatifs (le slogan, la critique, le plaidoyer, le débat…), descriptifs (le portrait, la devinette, la charte, la recette, le mode d'emploi, le poème à trame descriptive…), dialogués (le monologue intérieur, la BD…).

À titre indicatif, dans l'enseignement primaire, il est recommandé d'aborder des genres d'au moins trois structures dominantes différentes au cours d'une même année, et d'aborder :

- les cinq structures dominantes sur l'ensemble de la P1 et de la P2 ;
- les cinq structures dominantes sur l'ensemble de la P3 et de la P4 ;
- les cinq structures dominantes sur l'ensemble de la P5 et de la P6.

En secondaire, les cinq structures dominantes sont travaillées chaque année.

Balise 3. Alternance oral/écrit - support papier/support numérique

Au cours d'une même année, l'enseignant programme, en alternance, des genres écrits (l'album*, le récit historique, l'encyclopédie, la recette…) et des genres oraux (le conte oralisé, l'exposé, le débat, la capsule vidéo, le tutoriel…). Il propose des activités portant sur des documents écrits, sonores, audiovisuels. Il établit des liens entre les pratiques orales et les pratiques écrites, par exemple, en développant les compétences de lecture à voix haute de textes écrits, etc.

L'enseignant veille également à proposer des formes numériques des genres (par exemple l'album* *numérique*, une encyclopédie *en ligne*, etc.) et certains genres proprement numériques (le blog, le forum, le tutoriel, etc.).

Balise 4. Degré de complexité et progression spiralaire

Les documents sur lesquels s'appuie l'enseignement/apprentissage des différentes visées doivent toujours être adaptés à l'âge et au niveau d'apprentissage des élèves concernés. Au fil du cursus, il convient de veiller à la progression dans leur choix : textes plus longs, plus complexes, hybrides, plus résistants*. Les tâches portant sur les genres varient également selon le niveau des élèves.

Par exemple, les activités d'écriture ne doivent pas nécessairement porter sur l'intégralité d'un texte : l'élève peut être amené à rédiger la fin d'un conte ou à amplifier un épisode...

Certains de ces genres présentent un certain degré de complexité ou requièrent des habiletés complexes. Ils nécessitent dès lors une approche spiralaire, raison pour laquelle ils sont travaillés pendant plusieurs années avec un degré croissant d'approfondissement.

Le choix des genres à travailler au sein d'une année gagne à être posé en connaissance des découvertes antérieures des élèves. Une réflexion sur la progression peut être organisée en équipe pédagogique.

Le tableau ci-après propose une progression par genres au fil des années du tronc commun. Les genres qui apparaissent en gras sont à aborder obligatoirement dans une des deux ou trois années mentionnées (dans certains cas, un choix entre plusieurs genres proches est proposé à l'enseignant). Ces genres contribuent à la construction de la culture littéraire et scolaire des apprenants, à la formation de citoyens responsables. La répartition de ces genres par année est à organiser en concertation au sein de l'équipe des enseignants. Selon les projets de classe, l'actualité, le contexte, le titulaire abordera également d'autres genres. Il peut pour cela s'inspirer de la liste non exhaustive des genres en italique.

Il est possible qu'un même genre corresponde à plusieurs structures textuelles. Ainsi, le poème peut avoir une trame narrative, descriptive ou argumentative. Dans ce cas, s'il est mentionné en gras, il peut n'être abordé qu'une seule fois.

TABLEAU DES GENRES PROPOSÉS

Structure dominante		PRIMAIRE			SECONDAIRE
		1re et 2e années	3e et 4e années	5e et 6e années	1re, 2e, 3e années
narrative	Réception	• **Album* narratif (à structure répétitive*, à structure cumulative* ou circulaire*…)** • **Conte (traditionnel*, merveilleux*)** • **Comptine, poème ou chanson** *Devinette* *Mini-roman* *…*	• **Conte (traditionnel*, merveilleux*, étiologique*, détourné*…)** • **Roman, album* narratif** • **Poème ou chanson** *Devinette, blague* *Fait divers* *Planche de BD (gag)* *…*	• **Conte (merveilleux*, traditionnel*, étiologique*, détourné*…), mythe ou légende** • **Roman, album* narratif** • **Poème, chanson ou slam** *Fait divers* *Nouvelle* *Film d'animation* *Bande dessinée* *Fable* *…*	• **Conte (détourné*…), mythe, légende ou fantasy** • **Roman (policier, fantastique, récit de vie…)** • **Nouvelle (policière, fantastique, à chute, fantasy…)** • **Poème ou chanson** *Roman graphique, bande dessinée* *Fable* *Récit de voyage* *Court-métrage* *…*
	Production	• **Compte rendu d'un évènement (oral ou écrit)** • **Contage d'une histoire (oral)** • **Court récit en 3 étapes (écrit)** • **Rappel de récit* (oral ou écrit)** *Comptine, poème ou chanson à trame narrative* *Acrostiche* *…*	• **Compte rendu d'un évènement (oral ou écrit)** • **Conte (merveilleux*, étiologique*, détourné*…)** • **Contage d'une histoire (oral)** • **Récit** • **Poème ou chanson** • **Résumé apéritif* (oral)** *Devinette, blague* *Planche de BD (gag)* *Lecture à voix haute* *…*	• **Conte (merveilleux*, étiologique*, détourné*) (oral ou écrit)** • **Récit** • **Poème, chanson ou slam** • **Résumé apéritif* (oral ou écrit)** *Compte rendu d'un évènement (oral ou écrit)* *Conte oralisé* *Fait divers* *Nouvelle* *Fable* *Lecture à voix haute* *…*	• **Conte ou nouvelle (fantastique, policière, fantasy, à chute…)** • **Lecture à haute voix ou déclamation** • **Récit d'expérience (oral ou écrit)** *Débat interprétatif* *Compte rendu d'un évènement* *Poème ou chanson* *Quatrième de couverture* *…*
argumentative	Réception	• **Lettre d'invitation** *Affiche publicitaire, de sensibilisation* *Lettre de demande* *…*	• **Affiche publicitaire ou de sensibilisation** *Lettre/courriel de demande ou d'invitation* *Slogan* *Critique (livre, œuvre d'art, film…)* *Justification d'une réponse* *…*	• **Lettre/courriel de demande ou d'invitation** • **Justification d'une réponse** • **Critique (livre, œuvre d'art, film…)** *Affiche publicitaire ou de sensibilisation* *Poème, chanson ou slam à structure argumentative* *Fable* *Mot d'excuse* *Slogan* *…*	• **Note critique d'une lecture ou d'une expérience** • **Fable** • **Justification d'une réponse** • **Billet d'humeur (post sur réseaux sociaux)** *Lettre/courriel de demande ou d'invitation* *Affiche publicitaire ou de sensibilisation* *Dépliant* *Mot d'excuse* *Pétition* *…*
	Production	• **Invitation (orale ou écrite)** • **Formulation d'une opinion (orale)** *Conseil de vie de classe, conseil de coopération* *Lettre de demande* *…*	• **Affiche publicitaire ou de sensibilisation** • **Formulation d'une opinion (orale)** *Lettre/courriel de demande ou d'invitation* *Critique (livre, œuvre d'art, film…)* *Justification d'une réponse* *Slogan* *Conseil de vie de la classe, conseil de coopération* *…*	• **Lettre/courriel de demande ou d'invitation** • **Conseil de vie de classe, de coopération, travail de groupe** • **Justification d'une réponse** • **Critique (livre, œuvre d'art, film…)** *Affiche publicitaire ou de sensibilisation* *Poème, chanson ou slam à structure argumentative* *Mot d'excuse* *Slogan* *…*	• **Note critique d'une lecture ou d'une expérience** • **Lettre de demande ou d'invitation** • **Justification d'une réponse** • **Critique d'une expérience non culturelle** • **Dialogue argumentatif (dans le cadre d'un travail de groupe)** *Affiche publicitaire ou de sensibilisation* *Dépliant* *Billet oral* *Mot d'excuse* *Fable (détournée…)* *Conseil de vie de classe* *…*

		PRIMAIRE			SECONDAIRE
Structure dominante		**1re et 2e années**	**3e et 4e années**	**5e et 6e années**	**1re, 2e, 3e années**
descriptive	Réception	• **Inventaire, liste, abécédaire ou imagier** • **Devinette** • **Poème, comptine ou chanson** • **Recette** *Règle de jeu* *Notice de montage* *Description (objet, lieu, animal…)* *…*	• **Autoportrait ou portrait** • **Acrostiche, calligramme, poème ou chanson** • **Notice de montage ou règle de jeu** • **Consigne** *Billet de blog* *Itinéraire* *Mode d'emploi* *Recette* *Description (objet, lieu, ani-mal…)* *Menu* *…*	• **Description (paysage, œuvre…)** • **Poème ou chanson** • **Protocole d'expérience scientifique** • **Consigne** • **Mode d'emploi** *Règle de jeu* *Calligramme, haïku** *Autoportrait, portrait* *…*	• **Poème ou chanson** • **Consigne** • **Protocole d'expérience scientifique** • **Description (portrait, paysage, œuvre…)** *Mode d'emploi* *Règlements (vie de classe, d'école…)* *Baladodiffusion* *Liste imaginaire* *Guide touristique* *…*
	Production	• **Inventaire, liste ou abécédaire** • **Recette orale ou écrite** *Règle de jeu orale* *Notice de montage orale* *Devinette* *Description (objet, lieu, animal…)* *…*	• **Autoportrait ou portrait** • **Acrostiche, calligramme, poème ou chanson** • **Notice de montage ou règle de jeu** *Itinéraire* *Recette* *Description (objet, lieu, animal…)* *Menu* *…*	• **Description (paysage, œuvre…)** • **Poème ou chanson** • **Mode d'emploi** • **Consigne** *Règle de jeu* *Protocole d'expérience scientifique* *Autoportrait, portrait* *Haïku*, calligramme* *…*	• **Poème ou chanson** • **Consigne** • **Description (portrait, paysage, œuvre…)** *Mode d'emploi* *Règlements (vie de classe, d'école…)* *Baladodiffusion* *Liste imaginaire* *Guide touristique* *Protocole d'expérience scientifique* *…*
dialoguée	Réception	• **Lettre/carte postale** • **Théâtre de marionnettes** *Bande dessinée* *Saynète* *…*	• **Bande dessinée** • **Forum** *Kamishibaï** *Saynète* *…*	• **Saynète, sketch** • **Enquête** *Forum* *Bande dessinée* *Interview* *Monologue intérieur* *…*	• **Interview** • **Représentation théâtrale, texte de théâtre** *Entrevue* *Débat* *Monologue intérieur* *Court métrage* *…*
	Production	• **Théâtre de marionnettes** • **Lettre/carte postale** *Saynète* *…*	• **Jeu de rôles** *Kamishibaï** *Saynète* *Discussion* *Planche de BD (gag)* *…*	• **Mise en voix et en espace, (dramatisation) d'une saynète, d'un sketch** • **Enquête** *Avis sur un forum* *Pièce de théâtre* *Mini-débat* *Interview* *…*	• **Mise en voix et en espace d'une saynète, d'une pièce en un acte** • **Interview** • **Table ronde** • **Demande de renseignements, d'explications, d'aide, d'autorisation dans une relation asymétrique** *Entrevue* *Débat* *Court métrage* *Improvisation* *…*

		PRIMAIRE			SECONDAIRE
Structure dominante		**1re et 2e années**	**3e et 4e années**	**5e et 6e années**	**1re, 2e, 3e années**
explicative	Réception	• **Album*/livre documentaire** • **Affiche informative** • **Recette** • **Règlements (vie de la classe, d'école…)** *Journal de classe* …	• **Article documentaire (papier ou numérique - ex : page Vikidia…)** • **Dictionnaire** • **Émission documentaire** • **Recette orale ou écrite** • **Règlements (vie de classe, d'école…)** • **Notice de montage ou règle de jeu** *Album* documentaire* *Affiche informative* *Article de presse* *Journal de classe* *Carnet d'expériences* *Tutoriel* …	• **Double page documentaire (papier ou numérique)** • **Article de presse** • **Reportage radiophonique ou vidéo** • **Note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle** • **Mode d'emploi** *Affiche informative, lapbook** *Dictionnaire* *Journal de classe* *Dépliant* *Règlements (vie de classe, d'école)* *Table des matières* *Compte rendu d'expérience* *Tutoriel ou procédure* …	• **Article de dictionnaire, table des matières, dossier de documents, article d'encyclopédie (papier ou en ligne) ou de presse, ouvrage documentaire, manuel ou journal de classe** • **Catalogue, dépliant, journal ou magazine de jeunesse** • **Procédure ou tutoriel** *Compte rendu d'expérience* *Note de synthèse pour apprendre, carte mentale, carte conceptuelle* *Reportage radiophonique ou vidéo* …
	Production	• **Affiche informative** • **Présentation d'un objet (ex. : jouet) et de son fonctionnement** • **Invitation (orale ou écrite)** • **Recette orale ou écrite** • **Règlements (vie de la classe, d'école…)** *Journal de classe* …	• **Affiche informative, lapbook*** • **Carnet d'expériences** • **Règlements (vie de classe, d'école…)** • **Compte rendu oral d'un texte informatif lu** • **Notice de montage ou règle de jeu** *Exposé oral* *Journal d'apprentissage* …	• **Résumé oral d'un texte informatif lu** • **Note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle** • **Exposé oral** • **Mode d'emploi** *Article de presse* *Affiche informative, lapbook** *Reportage radiophonique ou vidéo* *Journal d'apprentissage* *Règlements (vie de classe, d'école)* *Dépliant* *Compte rendu d'expérience* *Tutoriel ou procédure* …	• **Résumé d'un texte lu (sous forme de sommaire, de chapeau informatif, de notice, de résumé introductif…)** • **Présentation du fruit d'un travail de groupe** • **Procédure ou tutoriel** *Reportage radiophonique ou vidéo* *Article de presse* *Journal d'apprentissage* *Dépliant* *Note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle* …

4. STRUCTURATION DU RÉFÉRENTIEL

4.1 Lien entre le français et les langues anciennes

Les disciplines « français » et « langues anciennes » sont réunies dans un même référentiel.

Dès la 2e année secondaire, tous les élèves sont en effet initiés aux langues anciennes et, en particulier, au latin. Cette initiation aidera les élèves à améliorer leur capacité d'analyse et de raisonnement. Ces capacités pourront être réinvesties dans l'apprentissage de la langue française notamment en clarifiant certaines notions grammaticales. Le processus « identifier » s'exercera ainsi sur des objets grammaticaux français et latins, les élèves prenant conscience de l'existence de systèmes linguistiques différents, témoins de modes de pensée spécifiques.

Cette initiation leur permet également de découvrir une culture qui imprègne celle dans laquelle ils vivent.

4.2 Structuration générale

Ce référentiel s'articule de la manière suivante. La première partie s'attache à préciser la discipline « Français » et la seconde, la discipline « Latin ». Ces deux parties sont structurées de la même manière. À la suite d'une introduction spécifique à la discipline, les contenus sont présentés comme suit :

- une introduction par année qui situe la spécificité des apprentissages disciplinaires et précise leur continuité avec « l'amont » (d'où l'on vient) et « l'aval » (en quoi on prépare les apprentissages ultérieurs) ;
- 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 compétences. Cette structuration est détaillée au point suivant.

Ce référentiel s'inscrit dans une logique spiralaire qui favorise le renforcement progressif des apprentissages réalisés au fil du tronc commun. Cette approche spiralaire suppose la remobilisation et l'entretien de certains contenus (savoirs, savoir-faire et compétences) travaillés antérieurement ainsi que leur initiation par l'observation et la catégorisation (pour les concepts notamment). Afin de ne pas alourdir les tableaux de la fin du tronc commun, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer dans l'année concernée sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus des années antérieures qui donne une vue complète des apprentissages à développer. Toutefois, les notions qui se construisent sur un temps plus long et les démarches cognitives qui portent sur des supports de plus en plus complexes sont dépliées sur plusieurs années scolaires. Les spécificités du travail de l'année sont alors explicitées dans l'introduction annuelle.

4.3 Structuration des apprentissages en Français

4.3.1 Savoirs, savoir-faire et compétences

L'identification des savoirs, des savoir-faire et des compétences souligne le rôle complémentaire de deux formes/modalités d'apprentissage qui ne se succèdent pas nécessairement : d'une part, l'enseignement/apprentissage de savoirs et de savoir-faire et, d'autre part, leur mobilisation et leur coordination régulière dans des tâches d'apprentissage signifiantes.

Les savoirs et les savoir-faire en français se structurent en trois étapes correspondant aux opérations à mettre en œuvre pour communiquer :

1. **Orienter** sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit.
2. **Construire** du sens – **élaborer** du contenu/**mettre** en texte.
3. **Apprécier, agir/réagir, réviser**.

Ces trois étapes, structurant les tableaux de savoirs et de savoir-faire, sont à considérer comme itératives et non successives car elles nécessitent une articulation permanente. Il est par conséquent important que cette structuration soit explicitée aux élèves : prendre le temps de la réflexion avant de commencer à lire, écouter, écrire ou parler (orienter), respecter une succession d'opérations (construire – élaborer) et clôturer la tâche en y portant un regard réflexif.

Cette dernière étape permettra à l'élève de prendre conscience non seulement de ses acquis, mais également de ses points forts et de ses points faibles. Il s'agit d'entrainer peu à peu les élèves à mettre en œuvre cette démarche, qui s'inscrit dans la visée transversale « apprendre à apprendre ».

4.3.2 Contenus et attendus

Animés par un souci de précision et de progressivité des apprentissages, les référentiels du tronc commun identifient des contenus et des attendus qui recouvrent ce qui doit minimalement être travaillé à l'échelle annuelle.

Dans un certain nombre de cas, les contenus pourraient paraitre similaires, voire identiques d'une année à l'autre. Il n'en est rien. Chaque année, les documents travaillés sollicitent différemment les savoirs, savoir-faire et compétences. En effet, l'apprentissage de la langue française est envisagé de manière spiralaire, dans trois dimensions : itération des apprentissages en vue de les renforcer, intégration des apprentissages en vue de les articuler les uns aux autres, complexification des situations, problématiques, tâches… proposées aux élèves.

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 maitrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé. Dans certains cas, la progression se marque par le choix des verbes opérateurs : les verbes utilisés désignent des processus cognitifs de différents niveaux de complexité. Par exemple, l'élève sera amené en 1re année secondaire à reconnaitre une notion, puis à la définir en 2e année secondaire et à la distinguer d'une autre notion en 3e année secondaire.

Un des verbes les plus utilisés dans les savoirs est « connaitre ». Connaitre n'entraine pas forcément de la restitution de définitions même si dans certaines situations, elle est utile, voire indispensable. Il s'agit aussi et surtout pour l'enseignant de s'assurer que la notion ou le concept sont bien présents à l'esprit de l'élève et qu'il les a compris.

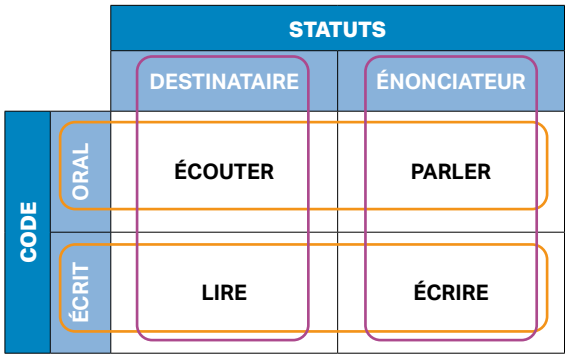
CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P2

2e PRIMAIRE

Introduction

En cohérence avec le *référentiel des compétences initiales*, les différentes articulations entre le statut de l'interlocuteur (énonciateur ou destinataire) et le code (écrit ou oral) sont essentielles à activer : ce qui se dit peut être écrit, ce qui est lu peut être dit, ce qui est écrit peut être lu… C'est la raison pour laquelle, dans les pages qui suivent, les tableaux établissant la liste des savoirs et des savoir-faire rendent visibles les éléments communs à différentes visées. Les compétences spécifiques à chacune des visées sont détaillées dans la dernière partie.



Si les savoir-faire peuvent être travaillés et entrainés de manière décontextualisée, c'est en amenant les élèves à identifier, mobiliser et coordonner régulièrement des savoirs et des savoir-faire dans des tâches d'apprentissage signifiantes que l'on développe des compétences.

L'essentiel des apprentissages à maitriser en fin de 2e année primaire est synthétisé ci-dessous. Les attendus de savoirs et de savoir-faire, qui constituent des jalons dans la progression des apprentissages, sont ensuite décrits sous la forme de niveaux en lecture et en écriture. Cette progression éclaire les objectifs à moyen terme et permet à la fois d'envisager un dépassement et de poser un regard diagnostique sur les difficultés des élèves de 2e année primaire.

> En principe, seuls les savoirs et les savoir-faire à ancrer en 2e année primaire sont mentionnés. Par conséquent, c'est la consultation des contenus de 1re année primaire qui donne une vue complète des apprentissages à entretenir et à développer. Toutefois, les notions qui se construisent sur un temps plus long et les démarches cognitives qui doivent porter sur des supports de plus en plus complexes sont dépliées sur plusieurs années scolaires.

P2

L'essentiel en 2e année primaire

L'objectif principal de la 2e année primaire reste **l'apprentissage de la lecture**, **indissociable de l'apprentissage de l'écriture**.

L'enjeu de cette année scolaire est l'**automatisation** du décodage (visée LIRE) et de l'encodage de mots (visée ÉCRIRE). Le code continue à faire l'objet d'un enseignement qui mène les élèves vers une maitrise des correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes). En fin de 2e année primaire, les élèves sont capables de s'appuyer sur leur connaissance du code pour lire et écrire (notamment des mots nouveaux ou moins fréquents). Par ailleurs, leur niveau de fluence* est en progression.

En 2e année primaire, les élèves sont progressivement amenés à lire et à produire des textes de longueur variable. Les unités de communication qui les composent (la phrase et le mot) continuent à être étudiées, par l'observation, dans leur délimitation et leur sens. Les élèves maitrisent un nombre croissant de **caractéristiques graphiques de la phrase** ainsi que les **termes du langage technique** de la lecture-écriture (phrase, mot, ligne…). La **conjugaison** au présent des verbes usuels en -ER, « avoir » et « être » est maitrisée à l'oral (visée PARLER). Pour s'approprier progressivement le fonctionnement de la langue, les élèves développent un « savoir observer » visant à dégager des différences et des similitudes de formes en contexte signifiant. Ce savoir-faire, conciliant les visées LIRE et PARLER, leur permettra en 3e année primaire de dégager des régularités qui fondent les règles d'orthographe grammaticale et les termes du langage technique de la grammaire (métalangage*).

D'autres aspects, communs aux quatre visées, sont aussi travaillés comme la maitrise et l'utilisation d'un lexique courant ou spécifique à une thématique ou à une discipline. En fin de 2e année primaire, les élèves maitrisent la liste des **mots à haute fréquence** (voir *Liste* ci-après, page 57) mentionnée dans le référentiel. Cette liste est à considérer comme un outil pour soutenir tant l'apprentissage de la lecture que celui de la production de phrases à l'oral comme à l'écrit.

Comme en 1re année primaire, ces apprentissages langagiers sont envisagés comme des éléments porteurs de sens. La mobilisation de stratégies de compréhension (visées LIRE et ÉCOUTER) **s'automatise progressivement** et s'exerce sur des textes d'envergure et de résistance plus importantes. Il en va de même pour les stratégies de production d'un message écrit ou oral (visées PARLER et ÉCRIRE) dépliées en savoirs et savoir-faire, qui aident les élèves à produire des textes de plus en plus détaillés en dissociant l'examen du contenu (révision) et de la forme (correction).

Le travail de la langue et du sens est abordé à travers une variété de genres de textes. Dans le choix de ceux-ci, tant en réception qu'en production, l'enseignant veillera à équilibrer les structures dominantes des textes abordés en classe. À titre indicatif, il est recommandé d'aborder des genres d'au moins trois structures dominantes différentes par année scolaire et les **cinq structures dominantes sur l'ensemble des deux premières années du primaire**, en tenant compte du travail réalisé antérieurement. Une liste de suggestions de genres pouvant être abordés en 1re et 2e année primaire est proposée page 32. Les genres apparaissant en gras constituent des incontournables à découvrir obligatoirement dans une des deux années. Une concertation avec l'enseignant de 1re année primaire est donc préconisée.

P2

Un texte accessible à des élèves de fin de 2e année primaire possède habituellement les caractéristiques suivantes :
- un sujet familier ;
- un contenu faisant référence à des concepts et à des repères culturels connus ;
- une structure favorisant l'anticipation ;
- la présence de sous-titres, de titres et de paragraphes ;
- des illustrations redondantes, complémentaires ou contradictoires par rapport au texte ;
- des référents de pronoms facilement identifiables ;
- des phrases comportant peu de subordonnées mais contenant des marqueurs de relation connus des élèves ;
- une mise en page aérée et écriture en caractères de grande taille.

Les enseignants retrouveront ces caractéristiques au sein de répertoires de littérature patrimoniale et de littérature de jeunesse* proposant une sélection d'albums* (narratifs et documentaires) et de mini-romans propices à l'ouverture au monde des arts et de la culture tout en tenant compte de différents niveaux de lecture.

Par ailleurs, il importe de susciter et de développer le plaisir de lire et d'écrire, mais aussi le plaisir de parler et d'écouter en stimulant la curiosité et la créativité des élèves.

Regard sur la progression des apprentissages en lecture

Comme l'indique le schéma de progression des compétences du lecteur, en 2e année primaire page suivante, le **niveau attendu de lecture pour tous est le niveau de « lecteur débutant »**. À ce niveau, l'élève maitrise la plupart des correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet d'identifier un vaste ensemble de mots. Ses démarches de reconnaissance et de décodage sont automatisées et il corrige lui-même ses erreurs d'identification des mots écrits. Sa fluence* en lecture est en constante progression : elle approche 70 mots lus correctement par minute. L'élève de ce niveau accroit sa capacité à combiner ses habiletés en identification de mots et ses stratégies de compréhension face à des textes de genres variés et adaptés à son niveau scolaire ; il aborde des textes courts de manière autonome. Pour comprendre ces textes, il mobilise de manière consciente et contrôlée un éventail de stratégies de compréhension* et d'interprétation* : il répond à des questions sur les éléments principaux d'une histoire, émet des hypothèses, reformule le contenu, infère un élément implicite, établit des liens entre une histoire et son vécu personnel… Le lecteur débutant s'engage volontiers dans des activités de lecture et développe des affinités vis-à-vis de certains genres textuels. Il prend progressivement l'habitude d'assigner lui-même un but à sa lecture, qu'il s'agisse de lire pour échanger avec ses condisciples ou de prendre connaissance d'un document pour réaliser une tâche ou pour acquérir de nouvelles connaissances.

Ces apprentissages prenant appui sur ceux développés par l'apprenti lecteur, il est important de vérifier leur maitrise en début de 2e année primaire.

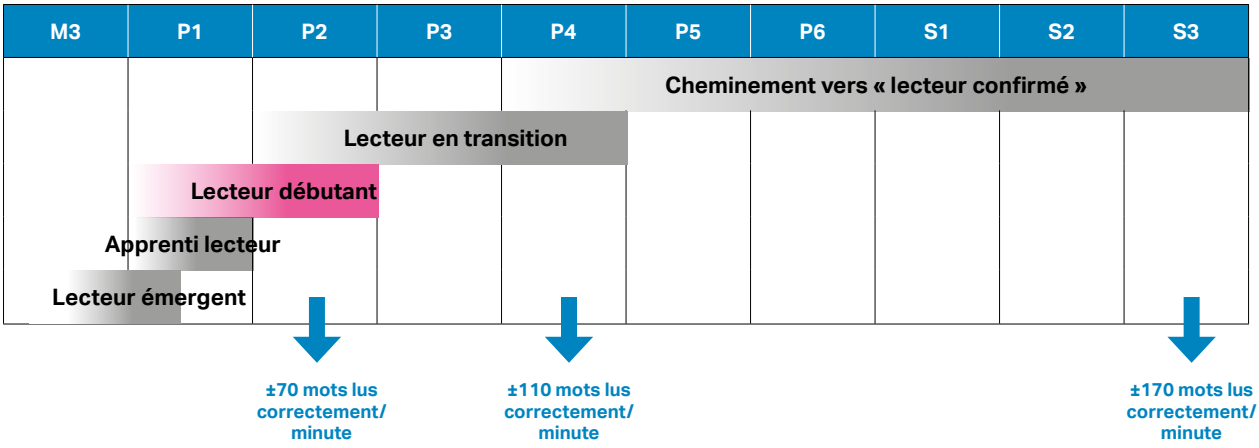


Figure 1: Progression des apprentissages en lecture

Regard sur la progression des apprentissages en écriture

En fin de 2e année primaire, **le niveau attendu est le niveau de « scripteur débutant »**. À ce niveau, l'élève maitrise les concepts liés à l'écrit. Il maitrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point) et certains organisateurs textuels. Il utilise les lettres qu'il connait pour écrire des mots nouveaux (encodage). Il orthographie correctement les mots fréquents et progresse graduellement de l'orthographe phonologique à l'orthographe conventionnelle. Ses textes personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 50 % de formes correctes.

L'élève exprime ses idées en textes courts composés de phrases simples, en tenant compte du destinataire et de l'intention. Il comprend certaines caractéristiques des genres textuels* (issus du croisement des intentions* et des structures dominantes de textes*). Le scripteur débutant s'initie aux composantes* de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction), en mobilisant des stratégies et des procédés littéraires appropriés. Il progresse dans l'automatisation de son geste graphique.

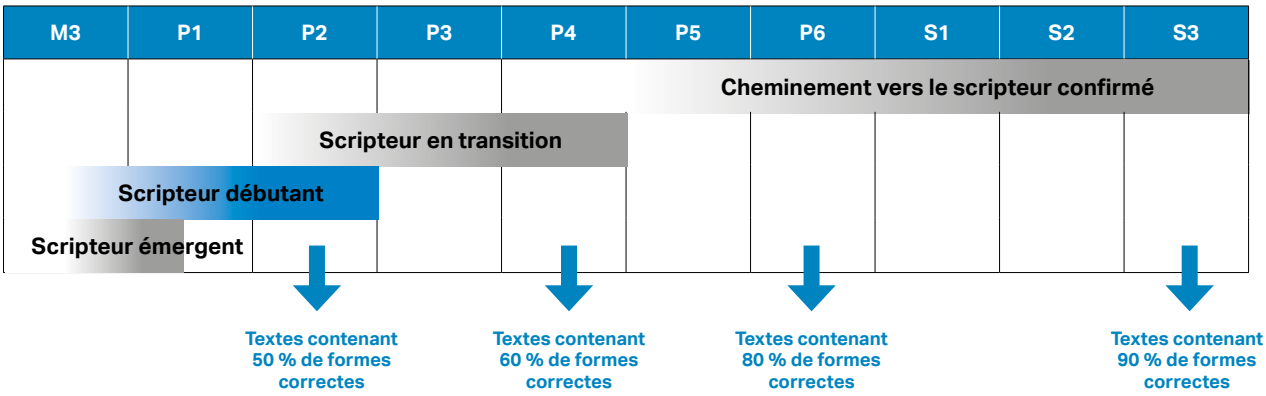


Figure 2 : Progression des apprentissages en écriture

P2

LISTE DES MOTS À HAUTE FRÉQUENCE

à, au, aux	et	où	son, sa, ses
aller **	être**	par	sur
autre	eux	pas	t', te, tu, toi
avec	faire **	plus	ton, ta, tes
avoir **	il, ils	pour	tout, toute, tous
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir **	un, une, uns, unes
c', ce, cet, cette, ces	l', le, la, les	prendre **	venir **
comme	leur, leurs	qu', que	voir **
d', de, du, des	lui	qui	votre, vos
dans	mais	s', se	vouloir **
dire **	mon, ma, mes	sans	vous
donner **	n', ne	savoir **	y
elle, elles	notre, nos	si	
en	on	soi	
** Y compris les formes conjuguées du verbe mentionnées dans les tableaux de savoirs et de savoir-faire. (Giasson, 2003)			

P2

Savoirs		Attendus	F
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit			
Composantes de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Citer les paramètres de la communication : qui ? à qui ? pour quoi ? quoi ? où ? quand ? Repérer la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.	117 118
Termes du support de lecture (paratexte*).	LIRE	Désigner : première de couverture, illustration, titre, auteur.	119
Intentions de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre les intentions : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - enjoindre ; - persuader/convaincre.	120
Support de communication.	LIRE ÉCOUTER	Identifier le support d'écoute et de lecture.	121
Construire un message significatif			
Correspondances graphophonétiques.	ÉCRIRE LIRE	Connaitre les correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes).	122
Termes du langage technique de la lecture-écriture.	LIRE ÉCRIRE	Désigner une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, une ligne, un texte.	123
Caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE ÉCRIRE	Désigner une minuscule, une majuscule. Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension.	124 125
Lexique spécifique.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.	126
Lexique courant.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports de lecture de la classe. Connaitre les mots de la liste des mots à haute fréquence.	127 128
Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Connaitre la notion de famille de mots. Connaitre les lettres muettes : - qui marquent un lien avec une famille de mots ; - qui ne sont pas porteuses de sens. Connaitre des mots contenant des graphèmes fréquents (simples ou complexes).	129 130 131
Relations sémantiques entre les mots.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Comprendre que les mots peuvent entretenir un lien de sens.	132

P2

Savoirs		Attendus	F
Conjugaison.	PARLER	Connaitre la conjugaison (sans découvrir son système) au présent, à toutes les personnes : - des verbes « avoir » et « être » ; - des verbes fréquents (voir liste des mots fréquents) ; - des verbes en -ER avec un radical stable.	133
Principes de la lecture à haute voix.	PARLER LIRE	Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation, temps de pause.	134
Adaptation à la situation de communication.	ÉCOUTER	Connaitre des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute : - conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - écoute attentive. Respecter le tour et le temps de parole. Connaitre la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension (questions, demandes de clarification).	135 136 137
	PARLER	Connaitre des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée.	138
Paramètres du corps et de la voix.	PARLER ÉCOUTER	Repérer les paramètres de la voix : - débit ; - intonation ; - volume. Repérer les paramètres du corps : - posture et positions du corps ; - gestuelle ; - maintien du regard ; - expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ; - déplacements.	139 140
Stratégies/habiletés de compréhension.	ÉCOUTER LIRE	Nommer les stratégies/habiletés : - se créer des images ((se) construire une représentation mentale du texte) ; - faire des hypothèses (anticipation et interprétation) et les vérifier ; - résumer (percevoir le sens global) ; - retrouver des informations (prélever des informations explicites) ; - lire entre les lignes (élaborer des inférences*) ; - relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).	141
Composantes de la production d'un message oral ou écrit.	ÉCRIRE	Nommer les composantes de la production d'écrit : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.	142
	PARLER	Connaitre les étapes d'une prise de parole préparée : - se présenter et introduire le sujet ; - présenter le sujet ; - conclure.	143

P2

Savoirs		Attendus	F
Apprécier, agir/réagir, réviser			
Culture littéraire.	LIRE ÉCOUTER	Connaitre des œuvres du patrimoine littéraire (contes, légendes…) rencontrées à l'école. Connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.	144 145

Savoir-faire		Attendus	F
Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit			
Tenir compte des paramètres de la situation de communication.	PARLER ÉCOUTER LIRE ÉCRIRE	Identifier qui (l'énonciateur), à qui (le destinataire), pour quoi (l'intention dominante), quoi (le message), où et quand (le contexte) pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit. S'adapter à la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier.	146 147
Assigner un but à sa lecture ou son écoute.	ÉCOUTER	Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée et le support utilisé.	148
	LIRE	Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.	149
Planifier* son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.	PARLER ÉCRIRE	Rassembler des idées (ex. : éléments d'une situation vécue) à l'aide d'un support.	150
Construire un message significatif			
Apprendre le code			
Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes).	LIRE	Identifier les mots en appliquant de manière flexible ces trois stratégies : - par reconnaissance immédiate ; - par décodage ; - par analogie.	151
	ÉCRIRE	Copier un mot et vérifier s'il est correctement recopié. Encoder un mot : - en effectuant les conversions phonème-graphème ; - en utilisant sa mémoire ; - en utilisant ses connaissances orthographiques.	152 153
Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.	LIRE	Reconnaitre la majuscule (début de phrase, noms propres familiers) et le point comme marqueurs délimitant la phrase. Reconnaitre les guillemets, le tiret et les points de suspension comme marqueurs de sens.	154 155
	ÉCRIRE	Utiliser la majuscule et le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation dans sa production comme marqueurs délimitant la phrase.	156
Développer une lecture fluide (fluence*).	LIRE	Lire avec exactitude, rapidité et expression des phrases rencontrées dans les supports de lecture en approchant les 70 mots lus correctement par minute.	157

P2

Savoir-faire		Attendus	F
Construire du sens à l'aide de stratégies			
Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).	PARLER	Mettre en mots sa pensée : - reformuler une consigne ou une information lue ou entendue ; - verbaliser une action en cours de réalisation ; - verbaliser ce qui a été appris ; - exprimer une émotion ; - verbaliser un raisonnement ou une incompréhension.	158
Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.	PARLER	Évoquer ce que l'on connait du sujet. Oser proposer des idées nouvelles. Oser s'exprimer en dépit des maladresses syntaxiques, de répétitions et des hésitations dans les formulations. Proposer diverses formulations.	159 160 161 162
(Se) Construire une représentation mentale du texte.	ÉCOUTER LIRE	Exprimer une représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création…).	163
Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.	ÉCOUTER LIRE	Formuler au moins une hypothèse d'anticipation et d'interprétation et la vérifier. Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu. Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit. Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.	164 165 166 167
Prélever des informations explicites.	ÉCOUTER	Formuler au moins trois informations explicites essentielles contenues dans un texte entendu.	168
	LIRE	Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement amené par l'enseignant. Reformuler des informations essentielles contenues dans un texte au départ d'une question posée.	169 170
Élaborer des inférences.	ÉCOUTER	Déduire des informations implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.	171
	LIRE	Déduire une information implicite en reliant deux informations explicites proches dans le texte.	172

P2

Savoir-faire		Attendus	F
Percevoir le sens global.	ÉCOUTER	Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu à l'aide d'un support proposé ou choisi.	173
		Reformuler une idée essentielle du message entendu dégagée collectivement.	174
		Effectuer une tâche simple correspondant à la consigne entendue.	175
	LIRE	Formuler l'idée principale d'un texte.	176
		Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré.	177
		Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte.	178
		Reformuler ou exécuter un enchainement de deux consignes écrites.	179
Distinguer le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel).	ÉCOUTER LIRE	Dégager et reformuler : - les éléments réels d'un récit ; - les éléments imaginaires d'un récit.	180
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Relier les informations explicites du texte aux indices fournis par l'illustration.	181
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.	182
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Exprimer une impression, une opinion, un ressenti, un avis.	183
		Partager ses impressions.	184
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	Identifier le narrateur.	185
		S'interroger sur l'intention de l'auteur.	186
Dégager et assurer la cohérence du message/texte			
Identifier le genre du message entendu ou d'un texte.	ÉCOUTER	Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre (voir *Tableau des genres proposés* en page 32).	187
	LIRE	Dégager les caractéristiques de la structure dominante d'un texte afin d'en identifier le genre (voir *Tableau des genres proposés par structure textuelle*).	188
		Identifier le titre.	189
		Distinguer le titre et le (corps du) texte.	190
Organiser son message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication.	PARLER	Utiliser des connecteurs* de temps, d'espace ou de lieu et d'énumération.	191
	ÉCRIRE	Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante proposée par l'enseignant.	192
		Utiliser des mots ou expressions qui assurent l'enchainement des phrases.	193
		Utiliser des connecteurs de temps et d'énumération.	194
		Utiliser les temps appropriés en marquant le présent pour assurer la cohérence temporelle*.	195

P2

Savoir-faire		Attendus	F
Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.	ÉCOUTER LIRE	Identifier un référent et sa reprise anaphorique*.	196
		Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).	197
	PARLER ÉCRIRE	Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant : - des substituts lexicaux ; - des pronoms personnels.	198
Traiter/utiliser les unités lexicales			
Observer le fonctionnement de la langue.	LIRE ÉCRIRE	Repérer des différences et des similitudes morphologiques entre des mots écrits.	199
		Observer les détails orthographiques : accents, cédille…	200
		Comparer la forme écrite d'un mot à sa forme orale et relever les différences.	201
Dégager des régularités.	LIRE ÉCRIRE	Observer (verbaliser) que les mots qui appartiennent à une même famille morphologique* ont un lien de sens.	202
		Observer (verbaliser) que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de la même famille morphologique.	203
Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.	LIRE	Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu à partir de sa forme et le vérifier.	204
	ÉCRIRE	Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier.	205
		Associer un mot à sa famille morphologique pour justifier une lettre muette ou un graphème.	206
Utiliser le lexique.	PARLER ÉCRIRE	Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.	207
		Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe.	208
		Utiliser les mots de la liste des mots à haute fréquence.	209
		Remplacer un mot par un mot du même champ lexical*.	210

P2

Savoir-faire		Attendus	F
Traiter/utiliser les unités grammaticales			
Utiliser l'unité phrase.	ÉCRIRE	Produire un court texte qui fait sens incluant des phrases débutant par une majuscule et se terminant par un point.	211
Observer le fonctionnement de la langue.	LIRE PARLER	Repérer des différences et des similitudes de formes dans des phrases écrites (en prenant distance par rapport au contenu).	212
		Observer la règle générale de formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s ».	213
		Observer la règle générale de formation du féminin en « e ».	214
Prendre appui sur les indices grammaticaux (sans les nommer) pour construire le sens du message entendu ou lu.	ÉCOUTER LIRE	Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales : - du singulier/pluriel (nombre) ; - du masculin/féminin (genre).	215
		Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales (audibles) dans le message entendu ou lu : - de personne et de nombre ; - du présent, du passé, du futur (temps).	216
		Repérer les pronoms personnels.	217
Conjuguer.	PARLER	Conjuguer, à l'indicatif présent, les verbes les plus fréquents (voir liste des mots fréquents) et les verbes en -ER avec un radical stable, à toutes les personnes.	218
Respecter la segmentation en mots.	ÉCRIRE	Écrire en laissant des espaces entre les mots.	219
Assurer la présentation du message			
Structurer sa prise de parole préparée.	PARLER	Se présenter et introduire le sujet.	220
		Présenter le sujet.	221
		Conclure.	222
Rendre son message audible et intelligible.	PARLER	Adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales et le regard.	223
		S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes.	224
		Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos.	225
Respecter les règles de prise de parole.	PARLER	Demander la parole.	226
		Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande).	227
		Regarder son destinataire.	228
		Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie.	229

P2

Savoir-faire		Attendus	F
Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication.	ÉCOUTER	Témoigner de son écoute en : - regardant l'énonciateur ; - adoptant une posture d'écoute ; - formulant un commentaire sur la voix (volume, débit, intonation). Établir un lien entre le contenu du message et un support illustré. S'adapter au contexte d'écoute par : - des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; - une écoute attentive.	230 231 232
Maitriser le geste graphique.	ÉCRIRE	Automatiser le tracé correct des lettres pour assurer la lisibilité et la présentation de son texte.	233
Apprécier, agir/réagir, réviser			
Interagir avec autrui.	PARLER ÉCOUTER	Questionner ses interlocuteurs : - suite à une difficulté de compréhension ; - pour en savoir plus sur le sujet. Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée. Formuler un avis à propos d'une présentation.	234 235 236
Élargir sa connaissance du monde.	PARLER ÉCOUTER LIRE	Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.	237
Se construire une identité de lecteur.	ÉCOUTER PARLER LIRE	Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique…) pour identifier ses préférences (auteur, genre…).	238
Réfléchir à sa pratique de lecteur.	PARLER LIRE	Nommer les stratégies de compréhension mises en œuvre. Vérifier le maintien du but de lecture assigné. Constater ses difficultés en lecture.	239 240 241
Vérifier et ajuster sa production			
Évaluer une prise de parole préparée.	PARLER	Vérifier, selon la réaction du ou des destinataires, si l'intention de communication a été atteinte.	242
Évaluer son écoute.	ÉCOUTER	Évaluer la qualité de son écoute.	243
Réviser sa production.	ÉCRIRE LIRE	Relire son écrit en vérifiant si son contenu correspond à l'intention poursuivie.	244
	ÉCRIRE	Ajuster sa production en fonction d'une piste de révision issue d'un échange avec l'enseignant ou avec les pairs.	245
Communiquer une production écrite.	ÉCRIRE LIRE	Corriger un mot dont l'enseignant a indiqué un emploi erroné. Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue la partager.	246 247

P2

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE RÉCEPTION

En 2e année primaire, les attendus de compétences des visées ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes accessibles à des élèves de fin de 2e année primaire. Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (mini-roman, conte…).

La maitrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches signifiantes favorise leur entretien.

Compétences ÉCOUTER	Attendus ÉCOUTER	ECO
Manifester sa compréhension		
Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention est : - d'informer ;	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : - l'explicite et certains éléments implicites ; - des connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques).	6
- de persuader/convaincre ;	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques).	7
- d'enjoindre ;	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques).	8
- de donner du plaisir/susciter des émotions.	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations éventuelles) ; - les éléments réels et imaginaires. En imaginant une suite cohérente à un récit.	9
Écouter dans une situation d'échanges		
Écouter dans une situation d'échanges.	Lors d'un échange en groupe : - adopter une posture d'écoute attentive ; - respecter les tours et les temps de parole.	10

P2

Compétences LIRE	Attendus LIRE	L
Manifester sa compréhension		
Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est : - d'informer ;	En répondant à des questions ou en produisant un dessin, une phrase ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : - l'explicite et certains éléments implicites ; - des connaissances personnelles mobilisées ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logiques, texte-illustrations).	7
- de persuader/convaincre ;	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (liens logique, texte-illustrations).	8
- d'enjoindre ;	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, texte-illustrations).	9
- de donner du plaisir/susciter des émotions.	- l'explicite et certains éléments implicites ; - une émotion ressentie ; - l'intention de l'auteur ; - les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations) ; - les éléments réels et imaginaires. En imaginant une suite cohérente à un récit.	10
Expliciter sa compréhension		
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées : - prélever des informations explicites ; - élaborer une inférence ; - faire des hypothèses ; - relier le texte et les illustrations ; - percevoir le sens global ; - (se) construire une représentation mentale du texte.	11
	Ajuster sa compréhension d'un document après confrontation avec les pairs.	12

P2

COMPÉTENCES DANS LES VISÉES DE PRODUCTION

En 2e année primaire, les compétences de la visée ÉCRIRE reposent sur la production écrite de courts textes correspondant aux genres recommandés en 1re et 2e année primaire (court récit, invitation, recette, affiche informative…). La maitrise des compétences implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire acquis au fil des années précédentes. Par conséquent, leur intégration dans des tâches signifiantes favorise leur entretien.

Compétences ÉCRIRE	Attendus ÉCRIRE	ECR
Produire un écrit		
Écrire pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en mobilisant des ressources (référentiels) : - en restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ; - en utilisant la majuscule et le point ; - en respectant la segmentation en mots ; - en orthographiant correctement les mots connus de la liste des mots à haute fréquence ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).	3
Expliciter les composantes de sa production		
Verbaliser les composantes de la production d'un écrit.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre : - planification ; - mise en texte ; - révision ; - correction.	4

Compétences PARLER	Attendus PARLER	P
Restituer un contenu/message donné		
Prendre la parole pour : - informer ;	Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression : - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ; - en utilisant les étapes d'une prise de parole préparée : se présenter, introduire le sujet, le présenter, conclure.	5
- donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	- en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en adaptant le volume, le débit, la posture, les expressions et le regard ; - en utilisant des règles de courtoisie.	6
Produire/élaborer un message		
Prendre la parole pour : - informer ; - donner du plaisir/susciter des émotions ; - persuader/convaincre ; - enjoindre.	Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en s'appuyant ou non sur un support de présentation : - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ; - en utilisant les organisateurs textuels adéquats ; - en utilisant les substituts lexicaux ; - en utilisant le lexique (courant ou spécifique à la thématique et aux champs disciplinaires) adéquat ; - en mobilisant les ressources de la classe (référentiels).	7

P2

Compétences PARLER	Attendus PARLER	P
Interagir avec autrui		
Prendre la parole en interagissant avec autrui.	Prendre la parole dans un groupe : - en osant s'exprimer ; - en intervenant au moment approprié ; - en questionnant ses interlocuteurs ; - en répondant à des questions ; - en respectant les règles de courtoisie.	8

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

- Se connaitre 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 connaitre le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Se connaitre et s'ouvrir aux autres

Se connaitre 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.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Connaitre et exprimer ses besoins, ses gouts, ses projets et être capable d'en développer de nouveaux.	Se construire une identité de lecteur. Les élèves sont invités, via ce savoir-faire, à prendre appui sur leurs connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques…) pour justifier leurs préférences (autrices et auteurs, genres…). Ils apprennent aussi à se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter…). (SF, P1 à S3)
	Se situer personnellement par rapport au document : - selon le genre et le support, expliquer et justifier les effets de sens produits par les choix (techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques…) d'un auteur ; - partager une impression, une émotion, une perception et l'étayer ; - formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents ; - établir des liens avec le monde. (SF, S1 à S3)
Prendre conscience du temps et de l'espace : - se référer à son passé et se projeter dans l'avenir ; - se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	Se construire une culture littéraire : - connaitre des œuvres du patrimoine littéraire rencontrées à l'école ; - connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école. (S, P1 à S3)
Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement. Connaitre et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble, lors des interactions avec les autres.	Prendre la parole dans un groupe : - en osant s'exprimer ; - en intervenant au moment approprié ; - en questionnant ses interlocuteurs ; - en répondant à des questions ; - en dégageant des liens entre les propos échangés et en regroupant ce qui a été dit ; - en respectant les règles de courtoisie. (C, P1 à P6)
Apprendre à coopérer, à contester, à négocier.	Produire un texte ou un discours à structure argumentative ; prendre position et étayer son opinion (relative à un fait d'actualité, à un choix, à une expérience…). (C, S3)

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.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.	Observer des régularités : - récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes ; - étiqueter les groupes (ex. : classe, fonction) et les sous-groupes (ex. : nom, déterminant...). (SF, P3 à P6)
Développer des capacités à observer, comparer, raisonner (de manière inductive et déductive), conceptualiser, abstraire.	Observer que les mots qui appartiennent à une même famille morphologique ont un lien de sens. Observer que les mots qui ont un lien de sens ne sont pas toujours de la même famille morphologique. (SF, P1-P2)
	Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, parties d'un tout, ordre d'intensité) entre des mots écrits. Observer la construction des mots formés par composition et par dérivation. Justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur le préfixe ou le suffixe. Classer les mots selon leur intensité. (SF, P4 à P6)
Développer l'apprentissage explicite d'un vocabulaire et de supports langagiers permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie.	Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire. Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe, issus d'œuvres de littérature de jeunesse et provenant d'autres disciplines scolaires. Utiliser des mots ou expressions qui modulent l'intensité des noms et verbes. Utiliser des mots et expressions qui marquent la négation, la certitude, la probabilité des informations envisagées. Remplacer un mot par un mot du même champ lexical. Remplacer un mot par un autre de même sens ou de sens contraire. Remplacer un mot générique par un spécifique ou l'inverse. (SF, P1 à P6)
	Distinguer les relations sémantiques et marqueurs de temps, de manière, de but, de comparaison (similitude-différence-opposition), de condition, de cause et de conséquence, de concession, d'hypothèse. (S, S1 à S3)
	Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré. (SF, P1 à P6) Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte. (SF, P1 à P6) Dégager la chronologie : la rétrospection, anticipation, ellipse... (S, S1 à S3)

Développer son environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques que l'élève mobilise et agence pour apprendre.	Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser. Recourir à des sources documentaires pertinentes. Choisir un moyen de consigner des traces de ses apprentissages (schéma, notes, tableau, carnet de terrain). Recourir à une diversité de sources. Recourir à des techniques et des outils de consultation (mots clés, moteur de recherche, index…). (SF, P1 à P6)
Acquérir une conscience des apprentissages et notamment apprendre à s'autoévaluer, c'est-à-dire à identifier et à évaluer ses savoirs, ses savoir-faire et compétences, ainsi que ceux à développer et à améliorer.	**Réviser sa production écrite** Relire sa production et vérifier : - le contenu des idées ; - leur organisation dans des phrases respectant une structure dominante choisie (à l'aide d'une grille de révision) ; - le respect de l'intention poursuivie ; - la précision du vocabulaire. Définir des pistes de révision. Ajuster sa production en fonction des pistes de révision. (SF, P1 à S3)
	Évaluer sa prise de parole préparée Vérifier, selon la réaction du ou des récepteurs, si l'intention de communication a été atteinte. Ajuster son propos quand on perd l'attention de son interlocuteur. Relever des éléments moins réussis de sa communication : - en cernant ce qui n'a pas été bien saisi ; - en reformulant les propos énoncés (précisions, ajouts…) ; - en commentant les blocages survenus ; - en réfléchissant à des facilitateurs de communication. (SF, P1 à S3)
Acquérir une conscience des apprentissages et notamment être capable d'analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie.	**Expliquer une stratégie de lecture et d'écriture** Présenter sa stratégie de lecture (linéaire, tabulaire, hypertextuelle - avec ou sans annotation - globale ou sélective - survol/repérage/approfondissement…) adaptée au projet, au support et au temps accordé. Justifier des structures et/ou schémas (argumentatif, descriptif, narratif) en fonction de la production. Évaluer et adapter sa stratégie le cas échéant. (SF, P1 à S3)
	Réfléchir à sa pratique de lecteur : - expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre ; - autoévaluer sa maitrise des stratégies ; - évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte ; - verbaliser les connaissances acquises sur la langue, sur les genres et structures de textes et sur la culture. (SF, P4 à P6)

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.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations, quel qu'en soit le support, y compris numérique, ce qui suppose notamment la capacité à évaluer la fiabilité des informations, en se posant les questions relatives au(x) producteur(s) et au contexte de production de l'information, pour identifier l'intention du producteur, son rapport aux informations traitées, les procédés utilisés pour produire un effet sur soi et sur autrui.	**Tenir compte des paramètres de la situation de communication** Identifier l'énonciateur, le destinataire, l'intention dominante, le message et le contexte pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit. Adapter/tenir compte du niveau de langue (familier, courant, soutenu). S'adapter à la diversité des interlocuteurs : - connu/inconnu ; - familier/non familier ; - un/plusieurs ; - du même âge/plus jeune/plus âgé ; - d'ici/d'ailleurs. (S-SF, P5-P6)
	Pratiquer une lecture distanciée (droits du lecteur) Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document. Identifier le narrateur. Associer des valeurs et des intentions à un personnage. S'interroger sur l'intention de l'auteur. Déterminer si le point de vue de l'auteur est objectif ou subjectif. Distinguer les faits et les opinions. Déterminer comment la forme du texte (champs lexicaux, utilisation des adjectifs et des adverbes…) et les procédés utilisés par les autrices et auteurs contribuent au sens du texte. Comparer la vision du monde proposée dans un texte à sa vision personnelle. (SF, P2 à P6)
	Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel. (SF, P1 à S3) Dégager et reformuler : - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables. (SF, P3 à S3)
	Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur : - gestion de la temporalité (linéarité, anticipation, retours en arrière…) ; - récits parallèles, enchâssés ; - rythme de la narration (ellipse, résumé…), du montage ; - focalisation interne/externe ; - narration unique/polyphonique ; - présence d'inventions langagières (figures de style…), ton utilisé (sérieux, comique, ironique…) ; - mise en page ; - représentation figurative ou non figurative (choix de couleurs, floutage, cadrage, incrustation…). (S, S1 à S3)
	Partager ses écrits réflexifs : - chercher à préciser sa pensée ; - expliciter ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits. (SF-C, P3 à P6) **Confronter des idées entre elles** (SF-C, P5-P6).

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.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, une production médiatique ou un projet, s'engager dans des actions concrètes, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit seul ou collectivement, de façon graduellement autonome.	Réaliser une planification : analyser la situation de communication, rechercher des idées, élaborer un plan, gérer le temps, choisir une démarche. (SF, S1 à S3) Expliciter la textualisation/mise en voix : sélection des idées, construction du texte, progression thématique, structure... (S, S1 à S3)
	Écrire pour informer, donner du plaisir/susciter des émotions, persuader, enjoindre Rédiger un écrit qui combine certains des éléments suivants en mobilisant des ressources (référentiels) : - en restant dans le sujet ; - en tenant compte de l'intention et du destinataire ; - en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ; - en utilisant les traits de ponctuation adéquats ; - en orthographiant correctement les mots connus et inconnus et en appliquant les règles d'orthographes grammaticale et lexicale ; - en utilisant les connecteurs ; - en utilisant les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence temporelle ; - en utilisant les substituts lexicaux et grammaticaux ; - en recourant aux lexiques courant et spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire ; - en utilisant l'outil numérique pour présenter sa production. (C, P1 à P6)
	Productions attendues en S1, S2 et S3 Résumer un court texte narratif. Rédiger un court récit de fiction à partir d'une (ou plusieurs) illustration(s). Motiver un jugement de gout sur une œuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés. Présenter oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (numérique ou non). Justifier une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres…) oralement ou par écrit. Rédiger une lettre ou un courriel de demande. Composer un texte poétique/littéraire à partir d'œuvres existantes (formes brèves, courts poèmes…). Mener une interview. Élaborer et présenter une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire (un protocole d'expérience scientifique, un tutoriel, une démarche…). Relater oralement ou par écrit une rencontre avec une œuvre culturelle (littéraire ou non). Prendre position et étayer son opinion (relative à un fait d'actualité, à un choix, à une expérience…) oralement et/ou par écrit en développant et illustrant trois arguments. Mettre en voix et espace un texte théâtral. Réduire un texte informatif. (C, S1 à S3)
Oser entreprendre, prendre des initiatives, être capable de planifier et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.	**Construire sa prise de parole spontanée ou préparée** Évoquer ce que l'on connait du sujet. Oser proposer des idées nouvelles. Développer les idées émises. Oser s'exprimer en dépit des maladresses syntaxiques, des répétitions et des hésitations dans les formulations. Proposer diverses formulations. Accepter d'utiliser provisoirement un vocabulaire approximatif ou le même mot pour exprimer diverses choses. (SF, P1 à P6)

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

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

D'une manière générale, l'enseignement du français développe les stratégies de prise d'informations, de compréhension, d'interprétation et d'appréciation qui permettent aux élèves de découvrir le monde, dont celui des activités professionnelles.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations. Découvrir les différentes options et filières de formations ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun. Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.	De nombreux contenus du référentiel constituent des occasions de découvrir une diversité de métiers : - dans le domaine du livre : écrivain, illustrateur, infographiste, relieur, éditeur… ; - dans le domaine de l'audiovisuel et des arts vivants : acteur, metteur en scène, technicien (son, lumière…), décorateur… ; - dans le domaine du numérique : infographiste, web designer, influenceur… Par ailleurs, la discipline « français » est le lieu privilégié de prise d'informations et de recherches documentaires, pouvant porter sur les métiers et les professions. De plus, certains genres abordés en classe se prêtent particulièrement à la découverte de différentes sphères professionnelles : - article, documentaire, catalogue, dépliant, description, récit d'expérience… ; - débat, table ronde, interview, demande d'explication dans une relation asymétrique, invitation… *Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou des sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.*

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 connait 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, gouts, 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.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer leur capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	Le travail d'acculturation* à l'écrit familiarise les élèves avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales. L'entrée dans la langue écrite démultiplie les possibilités de compréhension et d'action sur le monde et permet aux élèves de se construire une identité de lecteur et de scripteur.
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun : stéréotypes de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, gouts, projet, poursuite d'études, état du marché du travail.	Tout au long de son parcours, l'élève est amené à apprécier des documents ou des œuvres, y réagir et agir. Ce processus d'appréciation est un processus de lecture consistant à formuler un jugement sur le texte. Ce jugement peut être plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur des arguments qui peuvent être émotionnels et/ou rationnels. Ceux-ci peuvent être d'ordres cognitif (basés sur la lisibilité perçue), éthique (basés sur les valeurs humaines), référentiel (basés sur le type d'univers concerné) ou esthétique (basés sur les qualités formelles). En contexte scolaire, l'appréciation s'appuie sur la compréhension et l'interprétation, et elle consiste à favoriser l'expression d'un jugement de gout motivé, base de tout choix.
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent. Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	Le référentiel favorise également le contact avec la littérature patrimoniale et la rencontre avec des autrices et auteurs inspirants. En enrichissant leur bagage littéraire, les élèves se construisent une « bibliothèque intérieure », identifient les thématiques qui leur plaisent le mieux et apprennent à rencontrer et à apprécier de nouvelles thématiques, de manière à élargir leur horizon. Ce bagage contribue à concevoir et à se projeter dans un avenir désirable.
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	Le processus de révision est une composante importante de la production d'écrits qui consiste à relire tout ou une partie du texte, et à examiner attentivement si les objectifs d'écriture de départ sont atteints. Elle repose sur une forme d'évaluation, qui peut être effectuée par le scripteur lui-même ou être menée par des enseignants et/ou d'autres élèves. Lors de la phase de révision, l'élève s'appuie souvent sur ces feedbacks pour opérer des changements de contenu, il apporte des modifications pour clarifier ou développer le sens du texte. Ces changements peuvent inclure la réorganisation des idées, l'ajout ou la suppression de parties entières du texte, l'ajustement du choix des mots et des structures de phrases…
Argumenter leurs choix.	La structure argumentative est l'une des cinq structures travaillées tout au long du parcours, tant en production qu'en réception, à travers de nombreux genres (courrier de demande, affiche de sensibilisation, critique de livres ou de films, dialogue argumentatif, billet d'humeur…). L'argumentation s'enrichit par la pratique de la lecture distanciée qui repose sur la maitrise de savoir-faire tels qu'associer des valeurs à un personnage, évaluer ou donner son avis tant sur le message véhiculé par un document que sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs. Sa maitrise conditionne le développement d'un jugement argumenté et plus largement d'une pensée critique indispensable à tous les élèves du tronc commun pour devenir des citoyens actifs et responsables.

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 discipline[19]. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.
Bien sûr, le type et l'ampleur des croisements gagneront à être diversifiés et adaptés à l'âge des élèves. Ainsi, au début du curriculum en particulier, des croisements simples impliquant deux disciplines peuvent déjà se montrer très utiles, tandis que la démarche consistant à entrelacer divers regards disciplinaires à propos d'un même thème ne se construira que très progressivement tout au long du tronc commun.

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

19 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 accroitre 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 maitrise du français et cette maitrise 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 maitrise 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.

C'est dans cette perspective que sont reprises ci-dessous quelques suggestions d'articulations jugées particulièrement fécondes entre des contenus ou des attendus de savoirs, savoir-faire ou compétences du référentiel de français et ceux d'autres disciplines. Il s'agit bien entendu de propositions ciblées, fournies à titre d'exemples. Elles ne sont nullement exhaustives puisque, encore une fois, par essence, le travail du français se situe à la croisée de tous les apprentissages disciplinaires.

			P2
FRANÇAIS	Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre. (SF)	Identifier des genres théâtraux (marionnette, théâtre d'ombre statique/mobile, clown…). (S)	ECA[20]
	Adapter le volume, le débit de son expression, la posture, les expressions faciales et le regard. S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes. Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos. (SF)	Imiter différents timbres de voix humaines en chantant ou en parlant. (SF)	
		Décrire hauteur, durée et intensité du son. (S)	
	Exprimer un ressenti, un avis avec un support. Partager ses impressions. (SF)	Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti. (S)	
	Demander la parole. Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande). Regarder son destinataire. Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie. (SF) Respecter le tour et le temps de parole.	Débattre collectivement. (SF) Exprimer son accord et son désaccord de manière collective. (SF)	EPC[21]

20 ECA : Éducation culturelle et artistique.

21 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

GLOSSAIRE

Acculturation à l'écrit : familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales. Découverte des rôles de l'écrit, construction d'une identité de lecteur et de scripteur.

Album : support d'expression dont l'unité première est la double page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchainement de page en page est articulé. Il tire sa grande diversité de ses réalisations de son mode d'organisation libre entre texte, image et support.

Album narratif à structure circulaire : album, récit dont la situation finale est identique à la situation initiale. La structure circulaire peut prendre trois formes différentes : une forme circulaire simple (où la situation finale est la même que la situation initiale), une forme circulaire avec aller-retour (où après avoir effectué un certain nombre de rencontres, le héros revient sur ses pas en repassant systématiquement par les mêmes rencontres) et une forme cyclique (où le récit peut se reproduire à l'infini).

Album narratif à structure cumulative : album, récit qui se déroule comme une promenade, une « randonnée », au cours de laquelle le héros fait des rencontres, entre une situation initiale et une situation finale. Dans un récit à structure cumulative, les personnages (ou objets) rencontrés restent avec le héros et l'accompagnent tout au long de sa promenade. Ils « s'accumulent » d'une façon visible, à la fois dans l'image et dans le texte. Cette structure cumulative recouvre également les récits où des personnages se retirent progressivement d'un groupe, par élimination.

Album narratif à structure répétitive : album, récit qui se déroule comme une promenade, une « randonnée », au cours de laquelle le héros fait des rencontres, entre une situation initiale et une situation finale. Le récit est caractérisé par sa répétition, que ce soit dans les rencontres du personnage principal ou dans ses actions. Cette dénomination générique englobe différentes appellations : énumération, remplacement ou substitution (un nouveau personnage en remplace un autre), ou encore élimination (les personnages disparaissent les uns après les autres). Ces albums/récits sont simples et répétitifs, et caractérisés par de fortes relations causales entre les étapes du récit. Ils conviennent particulièrement à un public jeune.

Anaphore Voir **Reprise de l'information**

Appréciation : processus de lecture consistant à formuler un jugement sur le texte. Ce jugement peut être plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur des arguments qui peuvent être émotionnels et/ou rationnels. Ceux-ci peuvent être d'ordres cognitif (basés sur la lisibilité perçue), éthique (basés sur les valeurs humaines), référentiel (basés sur le type d'univers concerné) ou esthétique (basés sur les qualités formelles). En contexte scolaire, l'appréciation s'appuie sur la compréhension et l'interprétation, et elle consiste à favoriser l'expression d'un jugement de gout motivé.

Book trailer : bande-annonce de livre sous la forme d'une courte vidéo réalisée ou commandée par un éditeur pour présenter un livre, afin de mieux le commercialiser.

Champ lexical ou **Champ thématique** : ensemble de noms, d'adjectifs et de verbes relatifs par leur sens à un même objet, une même notion, une même idée. Ex. : « lampe », « soleil », « éclair» participent tous trois du champ lexical de la lumière. Il est usuel de distinguer le champ lexical du champ sémantique, qui désigne l'ensemble des sens qu'un même mot prend dans un contexte ou un texte donné. Ex. : le mot « lumière » peut servir à désigner tantôt une lumière au sens propre, tantôt une personne très intelligente, tantôt encore, la pensée du XVIII^{e} siècle.

Classes des mots : ensembles de mots qui peuvent remplir le même rôle grammatical dans la phrase, qui ont des propriétés communes. Ils peuvent commuter entre eux à la même place et dans la même fonction au sein de la phrase.

Cohérence temporelle : emploi judicieux des temps de verbes selon l'organisation globale du texte, afin d'assurer la logique interne du discours.

Cohésion textuelle : ce qui confère à un texte son unité. Elle résulte de l'organisation et de la hiérarchisation des informations (variations typographiques, titraille, puces…), de l'usage des moyens d'enchainer les phrases (progression thématique, connecteurs, anaphore…), de la compatibilité des temps verbaux et des accords.

Complément circonstanciel : complément qui exprime généralement le cadre (manière, moyen, temps, lieu, cause, condition, but, conséquence…) dans lequel se déroulent la situation, le fait ou l'évènement exprimés par la phrase ou par le groupe verbal dans lesquels il se trouve.

On distingue généralement deux portées pour le complément circonstanciel :

- **Complément circonstanciel de la phrase** : complément qui apporte du sens à la relation entre le prédicat et le sujet qui constitue la phrase. Ce type de complément exprime :
  - le cadre (temps, lieu, condition, cause, conséquence, manière…) dans lequel l'énonciateur estime son énoncé comme vrai : ***En France***, ***en 1981***, *on a aboli la peine de mort.* ***S'il pleut***, *je ne sors pas.* ***En partant maintenant***, *on arrivera à l'heure* ;
  - le jugement de l'énonciateur sur son énoncé : ***Heureusement***, *Pierre est arrivé à l'heure.* ***Probablement***, *il pleuvra demain* ;
  - la manière dont l'énonciateur conçoit son énonciation (le fait de dire, et non le contenu) : ***Franchement***, *tu exagères*. ***En un mot***, *il est trop tard*.

  Lorsque le complément circonstanciel porte sur la phrase, il représente, à côté du groupe sujet et du groupe prédicat, le troisième constituant de la phrase : le groupe complément circonstanciel de la phrase.
- **Complément circonstanciel du verbe** : complément qui apporte un sens de cadre (manière, moyen, temps, lieu, cause…) au verbe, à l'intérieur du groupe verbal : *Sarah mange ses frites* ***avec ses doigts***. *Elle vient* ***demain***. *Elle mange* ***dans le salon***. *Elle est partie* ***à cause de moi***.

Composantes de la production d'écrits :

- **Planification** : composante de la production d'écrits qui implique l'élaboration d'*objectifs*, la *construction* des idées et leur *organisation*. Ce travail repose sur la collecte d'informations ou d'idées, via les connaissances préalables que l'auteur a du sujet, mais aussi les lectures, et les discussions. Les idées produites sont choisies et organisées en fonction d'une intention de communication : le contenu et l'organisation du texte seront en effet sensiblement différents selon que l'on poursuit l'intention d'informer le lecteur ou de le convaincre, de décrire ou de raconter.

- **Mise en texte** : composante de la production d'écrits qui s'amorce lors de la création du premier jet. Lors de la mise en texte, les élèves *sélectionnent les mots* et *construisent les phrases* qui transmettent le plus précisément leurs idées, puis ils transcrivent ces mots et phrases à l'écrit. Des compétences liées à l'orthographe, au graphisme et à la ponctuation sont également sollicitées lors de la rédaction, mais elles ne constituent pas la priorité des élèves à ce moment du processus.

- **Révision** : composante de la production d'écrits qui consiste à relire tout ou une partie du texte, et à examiner attentivement si les objectifs d'écriture de départ sont atteints. Elle repose sur une forme d'*évaluation*, qui peut être effectuée par le scripteur lui-même ou être menée par des enseignants et/ou d'autres élèves. Lors de la phase de révision, l'auteur en herbe s'appuie souvent sur ces feedbacks pour opérer des changements de contenu, il apporte des modifications pour clarifier ou développer le sens du texte. Ces changements peuvent inclure la réorganisation des idées, l'ajout ou la suppression de parties entières du texte, l'ajustement du choix des mots et des structures de phrases…

- **Correction** : composante de la production d'écrits qui consiste à s'assurer que le texte est conforme aux conventions du français écrit et à apporter les corrections nécessaires en termes d'orthographe et de grammaire, afin de rendre le texte agréable à lire pour un lecteur externe.

Compréhension : processus de réception (lecture ou écoute) qui consiste à *saisir une première signification*, souvent appelée « sens littéral » ou « dénoté », qui s'enracine dans des éléments objectifs du texte et/ou dans son contexte d'énonciation (lequel comprend notamment l'intention de l'auteur). La compréhension peut être aussi bien ponctuelle (compréhension d'un mot, d'une expression, d'une phrase) que globale (compréhension d'un texte), et elle se distingue de l'interprétation qui porte sur des significations secondes, souvent appelées « sens symboliques» ou « connotés ». En contexte scolaire, travailler la « compréhension » consiste à s'accorder sur du sens commun. Néanmoins, même si certaines significations semblent s'imposer au lecteur, chaque texte ne donne pas nécessairement lieu à une seule compréhension possible.

Connecteurs : mot, locution, expression qui opèrent des liaisons syntaxiques et/ou marquent des rapports sémantiques entre éléments ou séquences au sein d'une phrase (préposition, coordonnant et subordonnant), entre les phrases (coordonnant) ou entre les paragraphes. Dans ce dernier cas, les connecteurs comptent au nombre des organisateurs textuels.

Conscience phonologique : aptitude à percevoir, à produire et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments sonores comme la syllabe, la rime, le phonème.

Constellation de mots : sorte de carte mentale (*mindmap*) de mots avec une représentation des liens qui les relient.

Constituants principaux de la phrase : la grammaire scolaire intègre les constituants majeurs de la phrase. Les trois constituants de la phrase sont trois structures (groupes) constitutives de la phrase et porteuses chacune d'une fonction différente :
- le groupe sujet ;
- le groupe prédicat ;
- le groupe complément circonstanciel de la phrase.

Sujet, prédicat et complément circonstanciel de la phrase sont des **fonctions de la phrase**.

Conte détourné : version parodiée (par la caricature ou l'exagération de certains personnages, évènements ou éléments, ou par le mélange de plusieurs récits) ou transposée (actualisée ou adaptée dans un autre contexte) d'un conte merveilleux bien connu.

Conte étiologique : variante du conte merveilleux qui consiste à relater, sur un mode souvent fantaisiste, l'origine imaginaire d'un phénomène naturel. Ex. : « Pourquoi la Lune tourne autour de la Terre ? ».

Conte merveilleux : sous-genre du conte caractérisé par la présence de personnages, d'évènements et d'éléments surnaturels ou féeriques (des fées, des ogres, des dragons, des objets magiques, des miracles…), ainsi que par l'imprécision du cadre spatiotemporel (« Il était une fois dans un pays lointain ») et les stéréotypes thématiques et narratifs (personnages stylisés, actions récurrentes, fin souvent édifiante). Beaucoup de ces récits ont circulé de bouche à oreille, dans de multiples variantes, avant d'être transcrits à l'écrit et stabilisés dans leurs formes et leurs contenus.

Conte traditionnel : genre narratif qui s'est transmis d'abord oralement au cours du Moyen Âge, qui se confond le plus souvent avec le conte merveilleux et qui relate, dans un schéma stéréotypé, une histoire destinée à la fois à émerveiller et à faire réfléchir les enfants et les adultes.

Correction Voir **Composantes de la production d'écrits**

Cotexte : environnement linguistique immédiat d'un texte, d'une phrase.

Décodage : mise en correspondance des graphèmes avec les phonèmes de la langue. Voir également **Mécanismes d'identification de mots écrits**

Discours : dans l'acception scientifique du terme, c'est la manifestation d'un acte de communication verbale (oral ou écrit), envisagé en situation. Ceci implique de prendre en considération la personne de l'énonciateur, celle du destinataire, leurs relations, ainsi que les circonstances de temps et de lieu.

Document : par ce terme générique, il faut entendre tout type de messages et de supports oraux ou écrits (textes, films, exposés…).

Encodage : mise en correspondance des phonèmes avec les graphèmes de la langue.

Famille morphologique : ensemble des mots partageant la même racine. Ex. : « vendre, vendeur, vendeuse, vente » est une famille morphologique.

Fluence : habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte.

Fonction : la fonction des mots ou groupes de mots explicite le rôle que ces mots ou groupes de mots remplissent dans la phrase.

Genre discursif : ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps.

Genre littéraire : genre textuel qui regroupe des textes réputés littéraires, c'est-à-dire reconnus comme tels par les « instances de légitimation » que sont les critiques, les éditeurs et l'école. Les genres littéraires visent le plus souvent en priorité à partager des connaissances ou des visions du monde et à faire réfléchir tout en suscitant du plaisir, et ils peuvent relever de la structure narrative (conte, roman, nouvelle, biographie…), de la structure dialoguée (comédie, tragédie…), de la structure argumentée (essai, pamphlet…) ou de plusieurs structures à la fois (les poèmes et les chansons peuvent être narratifs, descriptifs, dialogués, argumentés, explicatifs…).

Genre textuel : ensemble de textes qui présentent certaines caractéristiques communes de forme et/ou de contenu. On distingue habituellement les genres fonctionnels comme la lettre, la conversation, l'éditorial, des genres littéraires comme le roman, la comédie, le poème, mais beaucoup de genres peuvent appartenir à la fois à la sphère fonctionnelle et à la sphère littéraire (c'est le cas de l'essai par exemple).

Haïku : court poème d'origine japonaise souvent écrit sur trois lignes selon le rythme court/long/court.

Homogramme : mots qui s'écrivent de la même manière mais se prononcent différemment.

Homonyme : mots dont la prononciation est identique (homophone) et le sens diffère, qu'ils soient de même orthographe (homographe) ou non (ex. : ceint, sain, sein, seing).

Homophone : mots qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent différemment.

Identité de lecteur : ensemble des rapports qu'entretient un individu avec l'acte de lecture. Ces rapports se construisent dans le temps et se fondent, entre autres, sur ses expériences de lecteur, son intérêt pour la lecture, ses gouts et préférences génériques, ses comportements de lecteur (manières de lire dans son environnement, rythme de lectures). Cette identité se forge dès l'enfance, à l'école et en dehors du contexte scolaire, par le souvenir d'œuvres marquantes, par les représentations que le lecteur se fait de la lecture en général (et de la littérature en particulier), par les modalités de lecture qu'il adopte et par les choix esthétiques qu'il pose, qui s'affinent et qui s'affirment au fur et à mesure que se construit son identité de lecteur.

Inférence et **Implicite** : acte de déduction posé par le lecteur qui tente de combler les non-dits, les sous-dits, les « blancs » dans un document. On parlera de l'implicite d'un énoncé lorsque celui-ci ne livre pas explicitement toutes les informations et qu'il oblige dès lors le lecteur à pratiquer une inférence.

Inférer Voir **Inférence**

Intention : parmi les caractéristiques communicationnelles, l'intention d'un texte peut être, notamment :
- d'informer : apporter des connaissances ;
- de convaincre : communiquer une opinion, amener à une modification d'opinion ou de comportement ;
- de donner du plaisir : émouvoir, divertir…
- d'enjoindre : donner un ordre, un conseil, faire agir.

Interprétation : processus de lecture qui consiste à saisir des sens seconds, symboliques, connotés, enracinés dans des connaissances extérieures au texte (relatives à l'expérience personnelle du lecteur, au monde, à l'Histoire, à la culture, à l'auteur…). Comme la compréhension, l'interprétation peut être ponctuelle (interprétation d'un mot, d'une expression, d'une phrase) ou globale (interprétation d'un texte), et elle peut être plus ou moins plurielle. En contexte scolaire, travailler l'interprétation consiste à favoriser la confrontation de différentes significations.

Kamishibaï : genre narratif d'origine japonaise. Il s'agit d'une technique de contage qui s'apparente à un « théâtre en papier », où un conteur insère successivement dans un *butaï* (structure en bois) des planches cartonnées illustrant un récit.

Lapbook : un *lapbook*, livre animé ou livre-objet est un dossier thématique présenté sous la forme d'un livret et regroupant des informations sur une notion, grâce à des images, des dessins, des tableaux et des écrits.

Lecture digitale : cette expression englobe la lecture sur support numérique (ex. : un roman sur tablette), mais aussi la lecture de contenus numériques (ex. : une page WEB) qui met en œuvre des processus particuliers : survol du texte, fragmentation des informations, arborescence, fiabilité des sources…

Lecture littéraire : cette expression désigne aujourd'hui une modalité de lecture consistant dans un *va-et-vient* entre une **lecture distanciée** (centrée sur les aspects rationnels du texte et sur la manière dont il est construit) et une **lecture participative** ou affective (centrée sur les aspects émotionnels du texte, c'est-à-dire sur sa matière : l'histoire, les personnages, la tension dramatique…). En contexte scolaire, la lecture littéraire développe donc un rapport au texte double et complémentaire, porteur de plaisir et de motivation. Elle s'applique aussi bien à la compréhension et à l'interprétation qu'à l'appréciation des textes.

Littératie : ce concept renvoie à la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen dans la société.

Littérature de jeunesse : cette expression désigne un champ éditorial à part entière destiné à la jeunesse (enfants et adolescents), qui a développé ses propres collections, ses librairies spécialisées, ses revues spécialisées, qui organise des salons, des prix littéraires et qui possède ses critiques. Cette littérature de jeunesse a acquis, ces dernières années, une légitimité culturelle due aux exigences de qualité littéraire et fait l'objet de nombreuses études. Elle propose des publications très diversifiées dans sa forme (albums, romans, livres illustrés, bandes dessinées), dans les thématiques abordées et a souvent une intention formatrice.

Mécanismes d'identification de mots écrits (**décodage** - **reconnaissance directe** - **analogie**) : processus par lesquels le lecteur associe un mot écrit à sa signification. Ces processus sont le décodage (assemblage, voie indirecte), la reconnaissance de mots (adressage, voie directe) et l'analogie entre certains mots (similitudes auditives et visuelles).

- Le décodage consiste à identifier les lettres (graphèmes) qui composent un mot, à les mettre en correspondance avec les sons (phonèmes), puis à fusionner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot.
- La reconnaissance orthographique consiste, quant à elle, à décrire et à encoder (mémoriser) une suite ordonnée de lettres de mots fréquents afin de reconnaitre instantanément ces mots mémorisés, orthographe comprise.
- La mémorisation orthographique de mots entiers facilite le repérage d'analogies entre des parties de mots connus (ex. : « bouton » et « pantalon ») dans le but d'analyser et de lire des mots inconnus (ex. : « mouton »).

Métacognition : la métacognition regroupe les représentations mentales qu'une personne se fait de ses propres activités mentales. Pour un élève, il s'agit de comprendre comment il apprend, résout un problème, mémorise… afin de pouvoir réguler ses pratiques et ses démarches d'apprentissage.

Métalangage : le métalangage est mis en œuvre lorsqu'un locuteur parle de sa propre langue en tant qu'objet de discours. Plus précisément, il se développe dès qu'une réflexion sur les usages de la langue ou du langage est menée, que ce soit au niveau référentiel, communicationnel ou linguistique.

Mise en texte Voir **Composantes de la production d'écrits**

Organisateurs textuels : indices verbaux (mots, locutions, expressions), mais aussi indices visuels (paragraphes, chiffres, lettres, puces, etc.) qui segmentent un texte, renseignent sur le contenu des segments et parfois sur les rapports de sens qu'entretiennent ces derniers. Les plus évidents des organisateurs textuels sont les titres et les intertitres.

Paratexte : ce qui entoure le texte, ce qui l'annonce et le met en valeur (quatrième de couverture, page de titre, notes de bas de page, etc.)

Phrase complexe : phrase dans laquelle au moins une sous-phrase ou proposition subordonnée a été enchâssée, c'est-à-dire intégrée dans une de ses positions fonctionnelles (sujet, complément…). Elle contient dès lors au moins deux verbes conjugués à un mode personnel (indicatif ou subjonctif).

Phrase multiple : phrase constituée de deux ou plusieurs phrases (simples ou complexes) reliées entre elles par une virgule ou par un coordonnant.

Phrase simple : phrase sans enchâssée, qui ne contient en général qu'un seul verbe conjugué à un mode personnel (deux groupes verbaux peuvent être coordonnés dans une phrase simple : *Dans le salon, Pierre lit et mange*). La phrase simple est généralement constituée par la mise en relation d'un prédicat à un sujet.

Planification/Planifier Voir **Composantes de la production d'écrits**

Prédicat : le prédicat de la phrase apporte une information sur le sujet. Il est le plus souvent constitué d'un groupe verbal, composé du verbe et de ses compléments, s'il en a.

Principe alphabétique : principe selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit : chaque graphème (lettre isolée ou combinaison de lettres) traduit un phonème (son).

Prosodie : étude du rythme, du débit et des pauses dans la parole : accentuation, intonation, mise en relief.

Rappel de récit : cette activité langagière consiste à inviter l'élève à dire, avec ses mots, ce qu'il a compris d'une histoire qu'il a lue ou qui lui a été lue. Une telle activité finalise la lecture et conduit l'élève à apprendre avec les autres, à réunir les principales idées du récit pour pouvoir raconter, avec ou sans aide (illustrations, figurines, maquette). Le rappel de récit suppose aussi de rendre explicites certaines informations implicites dans le récit, d'organiser les informations, de planifier son discours, de soigner la mise en mots et d'assurer la cohérence textuelle. Dans cette activité, compréhension et mémorisation sont indissociables.

Référent Voir **Reprise de l'information**

Référentiel : un référentiel consiste en une synthèse, une trace, une structuration écrite d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une démarche. Il s'agit donc d'une ressource à laquelle l'élève va pouvoir se référer ou qu'il va être amené à mobiliser, lors du transfert de ces savoirs et savoir-faire dans de nouvelles situations d'apprentissage. Un référentiel peut se présenter sous la forme d'un texte suivi, d'une liste, d'un schéma, d'une carte mentale, d'un panneau explicatif… Le référentiel peut aussi être un outil extérieur à la classe, préconstruit et produit par le marché de l'édition tels qu'un dictionnaire, une anthologie, un conjugueur…

Reprise de l'information ou **Reprise anaphorique** : la reprise de l'information assure la cohérence d'un texte (principe de continuité). On entend par « reprise de l'information ou anaphore » le fait de reprendre un élément (appelé référent) qui a déjà été exprimé et ainsi en éviter la répétition. Cette reprise sémantique, totale ou partielle, peut être assurée par des substituts lexicaux (synonyme, terme générique ou spécifique, périphrases…) ou grammaticaux (pronoms…).

Résumé apéritif : un résumé apéritif présente le début de l'histoire en situant généralement l'époque et le lieu où se déroule l'action, ainsi que les personnages principaux. Souvent, il ménage un certain suspens, afin de donner envie au lecteur le lire le livre.

Révision Voir **Composantes de la production d'écrits**

Stratégie cognitive : une stratégie est une activité qui demande un certain niveau de conscience et qui est déployée dans un but précis. Les stratégies cognitives facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations pertinentes, paraphraser…

Structure dominante de textes : la structure dominante d'un texte (qui correspond au *type* de texte) peut être :
- argumentative (thèse, arguments, phase conclusive) ;
- descriptive (thème, sous-thèmes) ;
- dialoguée (ouverture, dialogue, clôture) ;
- explicative (comment ? pourquoi ? cause/conséquence) ;
- narrative (situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement, situation finale).

Support : document sous forme textuelle, schématique, numérique ou autre.

Texte résistant : 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.

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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

Juin 2022

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Pacte pour un Enseignement d'excellence
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

TRONC COMMUN

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. VISÉES DE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (ECA)

Conformément à la *Déclaration de Mexico* (1982), la culture peut être considérée, dans son sens le plus large[16], « *comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social* ». Aussi parlera-t-on davantage d'une culture comme d'un système d'habitudes et de représentations, comme d'une organisation pratique, mentale et symbolique d'une population donnée parmi d'autres.

Extensive, une telle définition « *englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ». Vivante, la culture s'éprouve entre autres dans le dialogue, l'expérience, l'appréciation et la confrontation des valeurs et des systèmes de pensée.

L'éducation culturelle doit dès lors favoriser le développement d'une réflexion critique et citoyenne sur les héritages que la culture donne en partage. Elle contribue à la prise de conscience et au respect des différences et par là, elle prévient l'isolement identitaire. Il est « *essentiel pour l'activité créatrice de l'homme et l'épanouissement complet de l'individu et de la société d'assurer la plus large diffusion des idées et des connaissances sur la base de l'échange et de la rencontre entre cultures* »[17].

On entendra donc aussi par culture la part que prend un être humain à la mise en œuvre de ce processus fait de découvertes imprévisibles et de rapprochements inédits. Cette part irréductible d'incertitude et d'aventure est indispensable au développement de la curiosité. Elle participe autant d'une expérience du décentrement* que de la construction de soi.

L'éducation culturelle et artistique s'inscrit dans un mouvement de démocratisation de la culture dont il n'est pas question de retracer ici les jalons. Trois phases marquantes de son développement ont marqué ces dernières décennies sans supposer pour autant qu'elles soient à présent accomplies.

- La première phase de la démocratisation de la culture consiste à permettre à tous et à chacun d'accéder au patrimoine* de l'art et de la culture par le biais de la rencontre avec les œuvres*. Cette phase de démocratisation de l'accès à la culture et aux œuvres artistiques est sans nul doute à poursuivre, y compris et surtout à l'école. Il est important de favoriser une rencontre réelle et aussi directe que possible avec les œuvres, les créateurs, les artistes ou les professionnels de l'art et de la culture. Si le développement constant des moyens techniques et technologiques qui permettent une diffusion plus large de la culture est un levier pour poursuivre cette démocratisation, la rencontre et l'expérience directe doivent demeurer présentes. La représentation d'une œuvre dans un catalogue, l'écoute d'une musique sur un appareil dans la classe ne sont jamais aussi riches que les expériences immédiates lorsqu'elles sont possibles.

16 Que l'on qualifiera ici d'anthropologique et sociologique.

17 Déclaration de Mexico.

- La deuxième phase se laisse caractériser par l'ambition de permettre à chacun d'accéder aux pratiques artistiques de son choix et de les expérimenter. La possibilité de pratiquer des arts à l'école constitue l'un des défis et des enjeux essentiels de l'éducation culturelle et artistique. À défaut, celle-ci se verrait amputée de sa dimension artistique. La pratique doit être favorisée de façon régulière pour être expérimentée et développée. L'éducation culturelle et artistique est bien, en ce sens, la conjonction du faire, du sentir et du penser.
- La troisième phase entend permettre à tous et à chacun d'accéder à une véritable expérience esthétique*, culturelle et artistique.

L'éducation culturelle et artistique s'appuie sur ces trois phases et prône des approches où se croisent en permanence l'acquisition de repères culturels et le développement de compétences plus spécifiques à la dimension créative et artistique.

L'évaluation est une disposition spontanée associée à chaque geste, action dans la vie.

Afin de ne pas la formater dans des normes, l'évaluation de l'ECA privilégie la forme qualitative. Elle se doit avant tout d'être un outil de progrès permettant à l'élève de revenir sur ses pratiques et de les faire évoluer. Elle s'envisage via des dispositifs variés. Pour ne pas se limiter à une forme «papier-crayon» ou à un contrôle des productions, un recueil de traces annuel, complété par une analyse réflexive, pourrait s'avérer un outil d'appréciation efficace.

L'évaluation se réalise dans un dialogue entre Personne (intention de création), Processus (démarche*), Production (réalisation, aboutissement).

2. OBJECTIFS GÉNÉRAUX DES APPRENTISSAGES



L'éducation culturelle et artistique s'appuie sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences portant sur ***la culture*** et ***l'expression artistique***.

Les objectifs ci-dessous visent à identifier les fondamentaux dans chacun des modes d'expression.

1° Développer les capacités sensorielles et cognitives de l'élève par :

- trois composantes : rencontrer, connaitre, pratiquer.
  - La composante « *rencontrer* » est la mise en œuvre de rencontres de l'élève avec le monde et la culture. Il s'agit, d'une part, de rencontres «directes» d'auteurs, d'artistes, de groupes sociaux, de médiateurs, d'animateurs, d'institutions (...), lors de spectacles, de visites culturelles, de résidences d'artistes, de collaborations…

D'autre part, celles-ci seront complétées par d'autres rencontres «indirectes», à travers des œuvres dans les modes d'expression, de civilisations à travers le patrimoine, de traditions…

- La composante « *connaitre* » est envisagée, d'une part, dans sa dimension culturelle et, d'autre part, dans sa dimension artistique.
  Les connaissances s'appuient sur une dimension multiculturelle et également sur des savoirs artistiques fondamentaux. Ces constituants sont à la fois spécifiques à chaque mode d'expression, mais aussi transversaux. Dès lors, ils permettent d'établir des liens entre les différents langages artistiques.
- La composante « *pratiquer* » est la mise en œuvre de pratiques artistiques.
  Il est question ici de la mise en œuvre de pratiques dans les trois modes d'expression artistique (tant dans l'utilisation d'outils, dans la découverte de fondamentaux que dans le développement des capacités créatives) et dans la construction d'un mode de pensée permettant d'interpréter le sens d'éléments culturels et artistiques.

• trois modes d'expression : l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique.

2° Stimuler les moyens d'expression et de création de l'élève par[18] :

- le sens de l'observation ;
- la mémoire ;
- l'imagination ;
- la créativité ;
- la perception ;
- le geste sensible* ;
- le geste technique ;
- la curiosité ;
- l'étonnement, l'exploration ;
- le cheminement, l'errance ;
- la communication.

3° Encourager le développement d'attitudes spécifiques et transversales par :

- le plaisir de pratiquer ;
- l'émerveillement ;
- l'appétit culturel ;
- l'initiative, la persévérance, le faire-défaire, l'essai-erreur ;
- l'audace ;
- la spontanéité ;
- la démarche singulière* et la démarche collective* ;
- l'ouverture ;
- l'autonomie ;
- la responsabilité (envers une tâche, une échéance, un groupe) ;
- l'engagement ;
- l'implication ;
- la coopération ;

18 Les listes des items ne sont pas exhaustives et s'entendent sans hiérarchisation.

- le questionnement des contextes* rencontrés (notamment la diversité contextuelle liée à l'actualité culturelle) ;
- le décentrement* ;
- l'esprit critique.

3. CONTENUS DES APPRENTISSAGES

Les contenus d'apprentissage de l'ECA se déclinent en savoirs, savoir-faire et compétences qui traduisent les visées de la discipline (enjeux et objectifs généraux). Chacun des contenus est précisé par un attendu indiquant ce que l'élève doit être capable de faire pour démontrer sa maitrise des apprentissages.

Ce référentiel propose, par année d'étude, des références et des repères culturels et artistiques dans les différents modes d'expression. Ceux-ci constituent des portes d'entrée possibles pour aborder les savoirs et les savoir-faire mis en jeu dans les compétences mentionnées ci-après.
Le tableau repris ci-dessous synthétise l'architecture du référentiel pour chacune des années du tronc commun.

Catégories de savoirs (S) ⟷	*Compétences (C)* ⟷	*Savoir-faire (SF)*
S1 : Éléments liés aux : Lieux de culture/Patrimoine*/ Objets culturels.	En lien avec la compétence 1 : ***C1 : « Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets culturels variés »***.	• SF1 : Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, gouter, sentir, toucher, apprécier* des éléments artistiques et culturels. • SF1 : Garder des traces.
S2 : Éléments liés aux : • Temps/Rythme*. • Corps/Gestes/Voix/Outils. • Espaces/Formes/Matières/Supports. • Couleurs/Timbres*.	En lien avec la compétence 2 : ***C2 : « Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes »***.	• SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.
	En lien avec la compétence 4 : ***C4 : « Créer collectivement et/ou individuellement »***.	• SF4 : Exercer son imagination, sa créativité. • SF4 : Partager une réalisation.
S3 : Éléments liés aux : Contexte*/Fonction*/Sens.	En lien avec la compétence 3 : ***C3 : « Interpréter le sens d'éléments culturels »***.	• SF3 : Interroger la signification, la fonction* et le contexte* d'éléments culturels. • SF3 : Classer des œuvres selon des critères.

Les compétences susmentionnées sont communes aux dimensions culturelles et artistiques. Elles impliquent les trois composantes : « rencontrer », « connaitre », « pratiquer ».
Les attendus de compétences de la P1 à la S3 évoluent selon une progressivité mise en lien avec les attendus de savoirs et de savoir-faire et sont conçus de manière spiralaire.

Les savoirs, savoir-faire et compétences de l'ECA contribuent en outre à l'appropriation de la grammaire du langage médiatique, dans ses aspects informationnels, techniques et sociaux. Ils développent une méthode de décodage au départ d'objets culturels et artistiques, transférable à l'approche d'objets médiatiques.

En expression française et corporelle, les attendus visent avant tout l'expressivité artistique. Ils relèvent essentiellement des arts vivants* et contribuent à l'apprentissage de la langue d'enseignement. Exercer l'expression vocale, y compris dans une langue étrangère, permet d'appréhender le français. Le cadre des repères en expression française et corporelle est très large et en constante mutation, il s'agit donc de permettre d'explorer les arts vivants* en lien avec l'actualité culturelle et dans leur diversité : théâtre visuel, théâtre d'objets, théâtre d'ombres, théâtre de rue, conte, théâtre de marionnettes, théâtre d'auteurs vivants et de textes, théâtre dans d'autres cultures, formes interdisciplinaires (théâtre-danse, théâtre et vidéo...), théâtre chanté, danse contemporaine (contact, improvisation, créateurs d'aujourd'hui...), danses urbaines, danses dans d'autres cultures, arts circassiens.

En expression musicale, les attendus mentionnés dans les savoir-faire sont particulièrement développés de la P1 à la P6. Ce choix est posé uniquement afin d'optimiser la compréhension des concepts, et, dès lors, l'accessibilité aux pratiques spécifiques de ce mode d'expression. **Il ne présage en rien d'une quelconque hiérarchie d'un moyen d'expression par rapport à un autre.**

De même, les «repères culturels et artistiques» spécifiques du mode d'expression musicale couvrent deux axes, l'écoute et l'expression. Le premier permet d'ouvrir le champ de la discrimination auditive, le second vise à valoriser les expressions collective et individuelle.

En expression plastique, les repères culturels et artistiques mentionnés ne reprennent volontairement pas le nom de courants établis, afin de multiplier les portes d'entrée, à partir des fondamentaux. Concernant le cinéma, les références et la grammaire de l'image animée* font partie du référentiel, principalement de la P5 à la S3. Ceci n'empêche nullement de l'exemplifier dès le début de la scolarité.

Les catégories de savoirs (temps/rythme* - corps/gestes/voix/outils - espaces/formes/matières/supports - couleurs/timbres*) concernent chaque mode d'expression et permettent de les exercer en interdisciplinarité. Les « couleurs/timbres* » appliqués à l'expression française et corporelle relèvent de l'interprétation et de l'esthétique*.

Il est important de souligner qu'un attendu est un élément d'observation du niveau de maitrise par chaque élève et ne consiste pas en une activité temporellement définie ni en un critère d'évaluation en tant que tel.

4. APPORT DE REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES

L'éducation culturelle et artistique contribue notamment à la construction du jugement esthétique* chez l'élève. Pour ce faire, elle vise à la maitrise de savoirs fondamentaux liés aux différents modes d'expression artistique et à l'appropriation d'un paysage artistique et culturel varié, ouvert sur le monde et les individus qui constituent notre société. Elle participe au décodage progressif des messages médiatiques.

Des repères culturels et artistiques ayant une portée esthétique*, sociologique, critique, sont proposés. Ils participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences repris dans ce référentiel. Ils constituent des exemples qui ont été choisis pour leur caractère emblématique d'une culture et d'un patrimoine* communs, conformément aux objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence, dont celui de doter les élèves d'un bagage culturel commun. Si ceux-ci sont étroitement liés aux contenus d'apprentissages, ils ont néanmoins été choisis dans une collection inépuisable d'œuvres, produites tant par des femmes que par des hommes. Comme base d'exploration, il est demandé à chaque enseignant de sélectionner obligatoirement, à minima **un** exemple par mode d'expression.

Le référentiel propose l'exploration du vocabulaire et de la grammaire des modes d'expression. Ceux-ci peuvent être abordés au départ de tout spectacle, au travers de toute collaboration proposée par des opérateurs culturels. Par ailleurs, une même manifestation culturelle permettra, selon l'angle d'observation des élèves et des enseignants, de faire émerger les fondamentaux ciblés pour leur année d'enseignement.

Dans le cadre du PECA*, toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriation des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'éducation culturelle et artistique.

En entrée, en plat ou en dessert, chaque rencontre culturelle et artistique participe à la démocratisation de la culture. Elle offre une chance aux élèves de découvrir la grammaire propre à chacun des modes d'expression artistique et de questionner le sens du monde qui l'entoure.

Les choix, les gouts, la curiosité de chacun, enseignant comme apprenant, en matière d'expression artistique et d'objets de culture restent néanmoins les meilleurs ambassadeurs pour convoquer le plaisir des élèves et leur permettre un cheminement étonnant à l'intérieur des trois modes d'expression.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P2

2e PRIMAIRE

Objectifs de l'année

Émotions Culturelles et Artistiques

En s'appuyant sur la découverte de l'environnement culturel entamée en 1re année primaire, la 2e année vise à enrichir les modes d'expression et le développement des capacités sensorielles et perceptives. Cet enrichissement porte plus précisément sur les premiers repères culturels ainsi que sur les bases de la composition/représentation artistique (les déplacements, les interactions corporelles, les lignes, les formes et la mélodie). Il mènera à l'exploration des connaissances en 3e année primaire.

Les repères culturels et artistiques proposés participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences de l'année.

En matière culturelle, tout en restant dans l'environnement local, l'élève découvrira des objets de cultures différentes.
La culture étant transversale, les repères et contenus culturels gagneront à être travaillés en coordination avec les autres modes d'expression et les disciplines des autres domaines d'apprentissage.

En complément de ces repères et afin de nourrir le parcours de chacun (PECA)*, il s'agit bien évidemment de tenir compte des apports des élèves, des programmations des opérateurs culturels ou tout autre dispositif subventionné, des réalités locales (culturelles et artistiques) et médiatiques, des évènements ponctuels et éphémères…

P2

Repères culturels et artistiques

Exploiter au **moins un exemple pour chacune des trois rubriques**.	Sélectionner au moins **un exemple par mode d'expression**. En expression musicale, choisir au moins une référence pour l'écoute et une pour l'expression.
Découvrir : - Un lieu de culture (par ex : bibliothèque, artothèque*, centre culturel, théâtre, salle de concert…). - Des éléments du patrimoine* local (par ex : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique : public, privé, religieux, historique, industriel…). - Des objets multiculturels (par ex : une photo, un objet décoratif/artisanal, un ustensile, un outil…).	**Expression française et corporelle** - Marionnettes (par ex : traditionnelles et contemporaines, théâtre d'ombres…). - Rondes - Danses traditionnelles. **Expression musicale** ▸ **Écoute :** *Notamment en lien avec S2, par ex :* - « Stripsody », C. Berberian. - Voix de gorge Inuit. - « Avsenik Medley », Perpetuum Jazzile. - « Kalinka », version I. Rebroff. - … *Notamment en lien avec SF2 et SF4, par ex :* - « Stripsody », C. Berberian. - … ▸ **Expression :** *Notamment en lien avec C2, par ex :* - Chansons pour rythmer la journée (par ex : « Pour se mettre en rang », Gibus). - Chansons et percussions corporelles (par ex : « Main, pied, cuisse », Ici Baba). - « Chansons à gestes », J. René. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - … **Expression plastique** - Les plasticiens* de la forme (par ex : P. Picasso, H. Matisse, A. Calder, l'art africain premier, J. Dubuffet…). - L'ornementation (par ex : l'art égyptien, l'art de l'Asie antérieure, la sculpture romane…). - L'imaginaire (par ex : F. Kahlo, S. Dali, R. Magritte, J. Mirõ, M. Chagall, J. Bosch…).

P2

Savoirs	Attendus	ECA
S1 : Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine* et aux objets culturels.	Suite aux visites et observations de préférence in situ, identifier : - un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau…) ; - des éléments du patrimoine* local ; - des objets de diverses cultures.	47
S2 : Temps/Rythme*.	**Expression française et corporelle** Identifier le rythme* des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/brusque/rapide/arrêt/accélération).	48
	Expression musicale Identifier et définir la pulsation*.	49
	Expression plastique Identifier des rythmes* formels (par ex : frise, juxtaposition, répétition…).	50
S2 : Corps/Gestes/Voix/Outils.	**Expression française et corporelle** Identifier : - les actions motrices (par ex : tourner, tirer, pousser…) ; - les types de mouvements (long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé…).	51
	Expression musicale Décrire hauteur, durée et intensité du son.	52
	Connaitre des notions de techniques vocales (respiration, pose de la voix, échauffement…).	53
	Expression plastique Repérer des gestes transformateurs dans des productions plastiques (voir P1).	54
S2 : Espaces/Formes/Matières/Supports.	**Expression française et corporelle** Identifier : - la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière) ; - le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…) ; - les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas).	55
	Expression musicale Distinguer un couplet d'un refrain.	56
	Expression plastique Définir, avec ses mots, des textures et des matières.	57
	Identifier divers supports.	58

P2

S2 : Couleurs/Timbres*.	**Expression française et corporelle** Identifier : - des genres théâtraux (marionnettes, théâtre d'ombres statique/mobile, clown…) ; - des formes de danses (traditionnelles, rondes…). **Expression musicale** Distinguer des timbres* de voix chantées (hommes, femmes, enfants) et différentes utilisations de la voix parlée (cri, chuchotement, murmure, slam…). **Expression plastique** Reconnaitre et nommer des nuances de couleurs.	59 60 61
S3 : Contexte*/Fonction*/Sens.	Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.	62

Savoir-faire	Attendus	ECA
SF1 : Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, gouter, sentir, toucher, apprécier*.	Observer* : - des lieux culturels ; - des éléments du patrimoine* local ; - des œuvres et objets de culture.	63
SF1 : Garder des traces.	Rassembler des traces et pouvoir les identifier.	64
SF2 : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.	**Expression française et corporelle** Exprimer des actions en variant les mouvements, leur rythme*, leur direction, leur niveau…	65
	Improviser à partir d'un texte de littérature jeunesse, une fable, un conte…	66
	Exercer la hauteur, la projection vocale.	67
	Expression musicale Chanter ensemble ou individuellement des chansons, en expérimentant les techniques vocales (échauffement, respiration, pose de la voix), avec accompagnement instrumental acoustique/numérique ou a capella*.	68
	Exprimer librement la pulsation* sur différents tempos*.	69
	Traduire graphiquement et corporellement des hauteurs, des durées et des intensités différentes.	70
	Différencier à l'audition un extrait instrumental d'une chanson, un couplet d'un refrain, un solo d'un orchestre…	71
	Imiter différents timbres* de voix en chantant ou en parlant.	72
	Expression plastique Expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports.	73
	Traduire par des formes et des couleurs une ambiance.	74
SF3 : Interroger le contexte*, la fonction* et le sens d'éléments culturels.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le pourquoi des émotions ressenties.	75
SF3 : Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.	76

P2

SF4 : Exercer son imagination, sa créativité.	**Expression française et corporelle** Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements, dans une composition personnelle. **Expression musicale** Imaginer des gestiques* pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées. **Expression plastique** Mettre en relation des couleurs, des rythmes* formels et des matières pour créer une composition individuelle.	77 78 79
SF4 : Partager une réalisation.	**Expression française et corporelle** Présenter un instant d'une création dans un espace scénique défini. **Expression musicale** Interpréter collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire. **Expression plastique** Présenter collectivement un ensemble de réalisations plastiques.	80 81 82

Compétences	Attendus	ECA
C1 : Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets culturels variés.	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des éléments du patrimoine* et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.	83
C2 : Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.	**Expression française et corporelle** Repérer les savoirs fondamentaux abordés durant l'année par : - l'observation ; - la découverte du jeu* scénique. **Expression musicale** Interpréter des chansons et/ou un ostinato* simple en marquant la pulsation*, de façon combinée sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds…). **Expression plastique** Mettre en évidence des couleurs et des matières dans une production plastique*.	84 85 86
C3 : Interpréter le sens d'éléments culturels.	Partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques.	87
C4 : Créer collectivement et/ou individuellement.	**Expression française et corporelle** Proposer une situation de jeu* simple. S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année. **Expression musicale** Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe. **Expression plastique** Imaginer et réaliser une production plastique* individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.	88 89 90 91

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

- Se connaitre 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 connaitre le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

La culture étant par essence transversale, l'ECA, une des ressources essentielles du PECA*, contribue particulièrement au développement de ces visées. Son évolution spiralaire, au travers des trois modes d'expression, implique en permanence certaines de leurs composantes et ce, tout au long du tronc commun. Ces dernières sont illustrées par les savoir-faire et les compétences, communs de la P1 à la S3 au sein de ce référentiel.

Les savoirs en expression artistique sont naturellement abordés par le biais de la pratique. Si certaines notions techniques sont importantes à connaitre, elles déploient tout leur sens lorsque, lors des pratiques artistiques, elles sont mises au service de la créativité, de l'expression de soi et du développement de la pensée critique.

Se connaitre et s'ouvrir aux autres

Se connaitre 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.

Les compétences de la discipline ECA favorisent l'ouverture à d'autres manières d'appréhender le monde. La formulation, l'échange d'émotions et d'appréciations contribuent à une meilleure connaissance et expression de soi. Quant à la pratique, tout au long du processus de création, elle amène l'élève à poser des choix. Lorsque le processus créatif est mené collectivement, ces choix impliquent une confrontation préalable à ceux des autres : l'élève apprend à mieux se connaitre et s'ouvre à d'autres approches que la sienne. L'expérimentation du processus de création et l'argumentation de ses préférences favorisent l'affirmation de soi et le questionnement des choix posés par l'élève.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer une confiance en soi et dans les autres.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Partager une réalisation. (SF 4)
Connaitre et exprimer ses besoins, ses gouts, ses projets et prendre conscience de ceux des autres.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Partager une réalisation. (SF 4) Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C 1)
Comprendre ce qui peut guider ses choix, son comportement et celui des autres et alimenter ses opinions personnelles.	Interpréter le sens d'éléments culturels. (C 3)
Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect des identités et des origines socioculturelles, dans le monde réel et virtuel.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Partager une réalisation. (SF 4) Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C 1)
Apprendre à coopérer, à contester, à négocier et à décider.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4)
Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement ; prendre des initiatives et des risques raisonnables.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4)
Se référer à son passé et se projeter dans l'avenir.	Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C 1) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3)
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C 1)
Anticiper, organiser et planifier.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Partager une réalisation. (SF 4)
Prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance, de ses identités et de leur évolution.	Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C 1) Interpréter le sens d'éléments culturels. (C 3) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3)
S'ouvrir à la diversité des identités socioculturelles et considérer la diversité comme une richesse.	Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C1) Interpréter le sens d'éléments culturels. (C 3)

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 maitriser 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 fréquentation de lieux culturels et l'appréhension d'une démarche* artistique permettent de construire un environnement personnel d'apprentissage. L'approche et la comparaison des œuvres* développent l'acquisition de supports langagiers permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie. Elles enrichissent l'apprentissage explicite et visent l'acquisition d'une démarche* métacognitive. L'expérimentation de différents outils, instruments et techniques d'expression, la création et la présentation d'une production artistique stimulent les capacités à observer*, à comparer, à raisonner, à conceptualiser, à abstraire, à élaborer des outils de modélisation. Elles permettent d'appréhender le faire-défaire comme un cheminement, une occasion d'apprendre et de progresser.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, à ordonner et à modéliser.	Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres* de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3)
Développer des capacités à observer*, comparer, raisonner.	Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres* de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2) Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, gouter, sentir toucher, apprécier*. (SF 1) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3) Interroger le contexte*, la fonction*, le sens d'éléments culturels. (SF 3)
Développer l'apprentissage explicite d'un vocabulaire et de supports langagiers.	Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres* de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2)
Acquérir une conscience des apprentissages : être capable d'expliciter le sens, s'autoévaluer et appréhender l'erreur.	Interpréter le sens d'éléments culturels. (C 3) Garder des traces. (SF 1)
Développer la maitrise des outils numériques propres aux disciplines.	Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son et la voix. (SF 2)

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.

La rencontre, l'appréciation, le questionnement et la contextualisation d'objets culturels et artistiques permettent à l'élève de développer la curiosité, le sens de l'observation, l'écoute et le regard critiques. La culture, transversale par essence, implique une démarche* interdisciplinaire, de reliance*.
L'imagination, l'invention, l'adaptation, la concrétisation, la présentation d'un projet et d'une production artistique activent les mises en relation caractéristiques de la pensée complexe.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer une appréhension des interactions qui relient les éléments d'un système.	Interpréter le sens d'éléments culturels. (C 3) Classer des objets culturels selon des critères. (SF 3)
Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations et être attentif aux traces laissées.	Fréquenter des lieux et des objets culturels variés. (C 1) Garder des traces. (SF 1)
Créer des contenus, au départ de productions existantes pour enrichir ses propres réalisations.	Exercer son imagination, sa créativité. (SF 4) Partager une réalisation. (SF 4)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes.
On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

L'exploration des processus permet à l'élève d'initier et de nourrir des propositions sur la base de différentes pratiques artistiques en exprimant au départ ce qu'il perçoit jusqu'à repérer l'intention de l'artiste. Il côtoie des œuvres* originales et en identifie des éléments caractéristiques. Par sa pratique des modes d'expressions artistiques, l'élève élargit ses possibilités créatives. Il s'implique personnellement et collectivement dans un processus de création jusqu'à sa mise en œuvre.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre*, une production médiatique ou un projet.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Partager une réalisation. (SF 4)
Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	Exercer son imagination, sa créativité. (SF 4)
Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches proposées.	Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres* de genres, de cultures et d'époques différentes. (C 2) Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son et la voix. (SF 2)
Oser entreprendre, prendre des initiatives, être capable de planifier et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Exercer son imagination, sa créativité. (SF 4) Partager une réalisation. (SF 4)
Apprendre à se connaitre pour trouver une voie d'expression personnelle.	Créer collectivement et/ou individuellement. (C 4) Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son et la voix. (SF 2)

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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences 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 fréquentation des lieux culturels, la rencontre avec des artistes, des acteurs du monde culturel et des œuvres*, permettent aux élèves de découvrir le monde extérieur et le monde du travail. L'exploration du patrimoine* d'ici et d'ailleurs incite à l'ouverture. Cette découverte, la fréquentation et la rencontre alimentent la création collective et individuelle des élèves. Par ailleurs, lorsque ceux-ci présentent leur création au regard des autres, ils se confrontent, à leur tour, au monde extérieur.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations. Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.	Le référentiel sera l'occasion de découvrir une diversité de milieux professionnels des arts et de la culture : les secteurs culturels, la conservation et la valorisation du patrimoine* (matériel et immatériel), l'actualité culturelle, l'interculturalité, l'exploration de l'environnement immédiat culturel et artistique, la création contemporaine… Il offrira aussi aux élèves des occasions de découvrir des métiers : - métiers techniques et de l'ombre : bruiteur/illustrateur sonore, caméraman, costumier, décorateur, éclairagiste, machiniste de plateau, maquilleur, monteur, régisseur de spectacles, technicien effets spéciaux, technicien son… - arts plastiques et visuels : caricaturiste, dessinateur, céramiste, critique d'art, graphiste, illustrateur, peintre, photographe, sculpteur… - musique : chanteur, choriste, chef de chœur, chef d'orchestre, musicien, instrumentiste, professeur… - mise en valeur du patrimoine* : animateur patrimoine, antiquaire, archéologue, commissaire d'exposition, commissaire-priseur, conservateur du patrimoine, expert en art, galeriste, guide touristique, historien de l'art, muséographe, restaurateur d'œuvres d'art… *Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou des sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.*

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 connait 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, gouts, 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.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer leur capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	Les visites, les rencontres et les partenariats (C 1) demeurent des occasions de découvrir et de développer des affinités avec le monde culturel. Simultanément, les activités de création(s) proposées au sein du référentiel (C 4) favorisent l'émergence et la réalisation de projets artistiques, qu'ils soient mis en œuvre en autonomie ou collectivement.
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun : stéréotypes de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, gouts, projet, poursuite d'études, état du marché du travail.	Le référentiel ECA, dans sa globalité, contribue à « casser » les stéréotypes liés notamment au choix des filières artistiques, aux stéréotypes de genre (par exemple, dans les domaines de la danse et du chant), aux stéréotypes sociaux, aux choix et gouts personnels…
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	La découverte du monde culturel et artistique et de son fonctionnement incite les élèves à réfléchir et à poser des choix en termes de poursuite de leur parcours après le tronc commun vers des filières artistiques.
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	L'interdépendance entre les trois composantes du référentiel ECA « Connaitre – Pratiquer – Rencontrer », permet de développer un cadre stimulant qui leur ouvre de multiples possibilités.
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	La démarche artistique est porteuse en elle-même de réadaptations de ses propres choix qui sous-tendent toute évolution personnelle et professionnelle.
Argumenter leurs choix.	Le savoir-faire 3 « Interroger le contexte*, la fonction* et le sens d'éléments culturels » offre des opportunités multiples pour argumenter les choix posés.

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 discipline[19]. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

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

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

19 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant 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 accroitre 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 maitrise du français et cette maitrise 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 maitrise 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.

P2

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE	Identifier : - la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière) ; - le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…) ; - les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos. (S)	MATHÉMATIQUES
		Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de. (S)	
		Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour… (S)	
	Identifier la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière), le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…), les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)	Utiliser adéquatement les termes pour (se) situer et se déplacer. (S)	FHGES
	Suite aux visites et observations de préférence in situ, identifier : - un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau…) ; - des éléments du patrimoine* local ; - des objets de diverses cultures. (S)	Identifier - exemplifier la diversité des cultures. (S)	EPC
	Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences. (S)	Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres. (SF)	
	Identifier le rythme* des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/brusque/rapide/arrêt/accélération). (S)	S'adapter à un rythme extérieur simple (tempo donné…). (SF)	EP&S
	Identifier et définir la pulsation*. (S)		
	Identifier : - les actions motrices (par ex : tourner, tirer, pousser…) ; - les types de mouvements (long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé…). (S)	Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées, en utilisant différentes parties du corps. (SF)	
	Identifier : - la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière) ; - le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…) ; - les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)		
	Exprimer les actions en variant les mouvements, leur rythme*, leur direction, leur niveau… (SF)		
	Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements dans une composition personnelle. (SF)	Improviser sur un thème, une idée, une musique… (SF)	

TABLEAUX SYNOPTIQUES

C1-C3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	**Découvrir :** - Un lieu de culture locale (par ex : bibliothèque, artothèque, centre culturel…). - Des éléments du patrimoine local (par ex : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique…). - Des objets multiculturels liés au quotidien (par ex : photo, objet décoratif, ustensile, outil, artisanat…).	**Découvrir :** - Un lieu de culture (par ex : bibliothèque, artothèque, centre culturel, théâtre, salle de concert…). - Des éléments du patrimoine local (par ex : portion de rue, village, quartier, monument ou bâtiment emblématique : public, privé, religieux, historique, industriel…). - Des objets multiculturels (par ex : une photo, un objet décoratif/ artisanal, un ustensile, un outil…).	**Découvrir :** - Un lieu de spectacle (par ex : théâtre, salle de concert, chapiteau…). - Un lieu patrimonial belge (par ex : Atomium, Grand-Place de Bruxelles, Bruges, Gare de Liège, Cathédrale de Tournai, Ascenseur à bateaux, site minier…). - Des objets multiculturels (par ex : statuette, objet artisanal, habit, chapeau, jeu, narguilé, masque africain, tajine, poncho…).	**Découvrir :** - Un musée d'art ou une exposition. - Un patrimoine immatériel lié au vécu de l'enfant, par ex : • Fêtes et évènements : fête du quartier, ducasse, commémoration… • Traditions et coutumes : carnavals, procession, ducasse… • Croyances et rituels : communion, Ramadan, fête laïque, Bar Mitzvah… • Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie…	**Découvrir :** - Des traces du passé (par ex : vestiges archéologiques, ruines, site de fouilles…). - Un des patrimoines immatériels d'ici et d'ailleurs, par ex : • Fêtes et évènements : fête de quartier, commémoration… • Traditions et coutumes : carnavals, procession, ducasse… • Croyances et rituels : communion, Ramadan, les moulins à prières, les fêtes laïques… • Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie… - Un mythe ou une légende d'ici ou d'ailleurs, par ex : • la Gadale • le cheval Bayard • la Louve • Dédale et Icare • Œdipe • Tristan et Yseult • Dracula.	**Découvrir :** - Un lieu de culture complétant le panel des lieux de culture déjà observés et/ou approfondissant un type de lieu. - Patrimoine matériel d'ici et d'ailleurs *Pour « l'ici » (voir liste en P3). *Pour « l'ailleurs », par ex : • Pyramides (Le Caire, Égypte) • Taj Mahal (Inde) • Muraille de Chine • Christ à Rio (Brésil) • Tour de Londres • Place Rouge (Moscou) • Machu Picchu (Pérou) • Colisée (Rome) • Venus de Milo • David de Michel-Ange • Sphinx (Le Caire, Égypte) • La Fontaine de Trevi…	**Découvrir :** - Un lieu de culture (par ex : une ville, un musée d'art ou d'histoire…). - Des éléments du patrimoine matériel, d'ici et d'ailleurs, de périodes et d'origines géographiques différentes, par ex : • Antiquité : villa romaine, Parthénon, Byblos… • Moyen Âge : remparts de Binche, Archéoforum de Liège, Abbaye de Villers-la-Ville, Château fort (Gand, Vêves, Beersel), Notre-Dame de Paris, Alhambra de Grenade… • Temps modernes : Place Royale de Bruxelles, Château de Belœil, Théâtre de Namur, Opéra de Liège, Palais de Justice de Bruxelles, Palais de Schönbrunn de Vienne, l'Ermitage de Saint-Pétersbourg… • Époque contemporaine : Statue de La Liberté, Tour Eiffel…	**Découvrir :** - Un lieu de culture, par ex : une ville, un musée d'art, d'histoire, de sciences ou de techniques… - Du patrimoine matériel et immatériel, d'ici et d'ailleurs, plus précisément lié à l'évolution scientifique, technique et technologique. Par ex : l'écriture, la boussole, le sextant, la machine à vapeur, le moteur à explosion, les vaccins, Internet…	**Poursuivre la découverte :** - De lieux de culture. - De patrimoine matériel et immatériel, d'ici et d'ailleurs, plus précisément lié à l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques variés. Par ex : architecture, sculpture, photographie, design, mode, bande dessinée, cinéma, audiovisuel, musique, danse, théâtre, littérature…

C1-C3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 1 **Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.**	*Appréhender, de préférence in situ, des lieux, du patrimoine et des objets culturels en lien avec la vie quotidienne.*	*Appréhender, de préférence in situ, des lieux, éléments du patrimoine et objets culturels en lien avec le milieu local.*	*Appréhender, de préférence in situ, des lieux, œuvres et objets de diverses cultures, et les comparer.*	*Explorer un musée et un patrimoine immatériel local.*	*Explorer un patrimoine matériel et immatériel, d'ici ou d'ailleurs.*	*Explorer d'autres lieux, œuvres et objets culturels, d'ici et d'ailleurs.*	*Appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et origines.*	*Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire.*	*Élaborer son propre répertoire de lieux et d'objets culturels rencontrés*
SAVOIRS de C1 **Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.**	*Suite aux visites et observations, de préférence in situ, nommer :* *- un lieu culturel de son environnement proche ;* *- des éléments du patrimoine local ;* *- des objets de diverses cultures, liés à la vie quotidienne.*	*Suite aux visites et observations, de préférence in situ, identifier :* *- un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau…) ;* *- des éléments du patrimoine local ;* *- des objets de diverses cultures.*	*Suite aux visites et observations, de préférence in situ, décrire :* *- un lieu culturel et de spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau…) ;* *- des éléments du patrimoine matériel belge ;* *- des œuvres et/ou objets de cultures diverses.*	*Suite aux visites et observations, de préférence in situ, expliquer :* *- une œuvre d'art ;* *- un musée ou une exposition ;* *- des éléments du patrimoine immatériel (voir références) ;* *- des traditions (coutumes) d'origines diverses.*	*Suite aux visites et observations, de préférence in situ, présenter :* *- un site archéologique ;* *- des éléments du patrimoine immatériel ;* *- un mythe ou une légende.*	*À partir de visites, de recherches documentaires et des traces gardées, compléter :* *- son répertoire de lieux culturels ;* *- son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents.*	*Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, analyser :* *- les informations recueillies ;* *- son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents.*	*Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, catégoriser :* *- les informations recueillies ;* *- les objets de culture en lien avec l'évolution scientifique, technique et technologique.*	*Suite aux visites in situ et aux recherches documentaires, apprécier :* *- l'évolution au sein des domaines et disciplines artistiques et scientifiques ;* *- la diversité des objets de culture, de genres, d'époques et d'origines différents.*
SAVOIR-FAIRE de C1 **Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, gouter, sentir, toucher, apprécier.**	*Observer librement :* *- des lieux de culture ;* *- le patrimoine local ;* *- des objets du quotidien.*	*Observer :* *- des lieux culturels* *- des éléments du patrimoine local ;* *- des œuvres et objets de culture.*	*Exprimer ses observations de spectacles, d'œuvres et d'objets culturels variés.*	*Partager ses observations :* *- devant des œuvres ;* *- dans des musées ;* *- lors d'un évènement culturel.*	*Observer de façon objective des éléments du patrimoine, un site archéologique…* *Explorer un mythe ou une légende.*	*Différencier les observations subjectives et objectives.* *Élargir son champ d'observation.*	*Observer selon des critères établis des éléments du patrimoine, des lieux, des œuvres et des objets de culture.*	*Compléter ses observations par des recherches.*	*Catégoriser des lieux, des éléments du patrimoine et des objets de culture observés.*
Garder des traces.	*Garder des traces et pouvoir les nommer.*	*Rassembler des traces et pouvoir les identifier.*	*Classer, ordonner les traces culturelles récoltées.*	*Enrichir sa collection de traces.*	*Enrichir sa collection de traces.*	*Créer son propre répertoire.*	*Compléter son répertoire.*	*Enrichir son répertoire.*	*Organiser son répertoire.*
COMPÉTENCE 3 **Interpréter le sens d'éléments culturels.**	*Exprimer son ressenti par rapport à son vécu culturel et artistique.*	*Partager ses ressentis, ses émotions, ses expériences culturelles et artistiques.*	*Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité.*	*Situer des éléments culturels et artistiques dans leur contexte.*	*Interroger collectivement le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.*	*Interroger le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.*	*Distinguer une appréciation technique d'une appréciation esthétique.*	*Exprimer une appréciation esthétique et technique.*	*Argumenter son appréciation à partir de critères techniques et esthétiques.*

C1-C3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C3 **Contexte/ Fonction/Sens.**	*Lors des expériences culturelles et artistiques, exprimer ce qu'on a vu, imaginé, ressenti.*	*Lors des expériences culturelles et artistiques et de l'écoute des ressentis des autres, identifier les différences.*	*Identifier les messages véhiculés dans les expériences culturelles et artistiques vécues.*	*Lors des expériences culturelles et artistiques :* *- expliquer le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;* *- comparer des messages découverts.*	*Lors des expériences culturelles et artistiques :* *- exemplifier le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;* *- identifier la signification d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;* *- formuler sa propre appréciation esthétique.*	*Lors d'expériences culturelles et artistiques :* *- expliquer l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ;* *- confronter sa propre appréciation esthétique à celles des autres.*	*Lors d'expériences culturelles et artistiques :* *- analyser collectivement, le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;* *- analyser l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ;* *- proposer sa définition de l'œuvre d'art.*	*Lors d'expériences culturelles et artistiques :* *- analyser ensemble, le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;* *- caractériser ce qu'est une œuvre d'art.*	*Lors d'expériences culturelles et artistiques vécues :* *- analyser en autonomie le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;* *- argumenter l'intention d'un artiste, la signification d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.*
SAVOIR-FAIRE de C3 **Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.**	*Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger son plaisir/déplaisir.*	*Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, interroger le pourquoi des émotions ressenties.*	*Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger l'intérêt de la diversité culturelle.*	*Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique.*	*Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conservation des traces du passé.*	*Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son appréciation.*	*Interroger l'existence de critères esthétiques.* *Chercher le contexte d'une œuvre.*	*Lors de la découverte d'un élément culturel et artistique :* *- interroger l'existence de critères esthétiques ;* *- questionner le contexte et la fonction ;* *- identifier l'utilité d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.*	*Interroger l'esthétique d'une œuvre.*
Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.	*Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.*	*Lors de la rencontre d'un élément culturel ou artistique, établir des liens avec son vécu.*	*Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, établir des liens interculturels.*	*Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens entre les modes d'expression artistique.*	*Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens interdisciplinaires.*	*Lors de la découverte d'éléments culturels et artistiques, expliquer des liens interdisciplinaires.*	*Établir des liens interdisciplinaires, lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques.*	*Lors de la découverte d'un élément culturel et artistique, établir des liens interdisciplinaires.*	*Établir des liens interdisciplinaires.*

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	- Le théâtre gestuel : le mime (par ex : M. Marceau, Ch. Chaplin, B. Keaton...). - La marche rythmée.	- Marionnettes (par ex : traditionnelles et contemporaines, théâtre d'ombres…). - Rondes - Danses traditionnelles.	- Théâtre de rue/ cirque. - Danses de société, en couple, en groupe…	- Œuvres issues du théâtre «Jeune Public». - Ballets (par ex : Casse-noisette, Le Lac des cygnes, Le Sacre du printemps, ballets contemporains de M. Béjart, A. Alonso...).	- Œuvres issues du théâtre «Jeune Public». - Œuvres issues de la danse «Jeune Public».	- Œuvres issues du théâtre «Jeune Public». - Le théâtre d'ombres, le jeu masqué (grec, chinois…). - Danses du monde (par ex : orientale, africaine, tribale, Haka…).	- Représentation du théâtre de texte. - Danses urbaines : Hip hop, Break dance...	- Théâtre lié à l'actualité culturelle. - Spectacles pluridisciplinaires (par ex : Light danse, Enra…).	- Théâtre contemporain lié à l'actualité culturelle. - Danse contemporaine (par ex : M.A. De Mey, A.T. de Keersmaeker, M.-C. Pietragalla, M. Béjart…).
COMPÉTENCE 2 **Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.**	*Explorer l'expression des actions corporelles et verbales.*	*Repérer les savoirs fondamentaux abordés durant l'année par :* *- l'observation ;* *- la découverte du jeu scénique.*	*Identifier des fondamentaux abordés lors de rencontres.*	*Adapter les mouvements et la voix, à l'environnement sonore.*	*Expérimenter les fondamentaux rencontrés durant l'année, dans une mise en jeu et en espace.*	*Mettre en œuvre, dans une courte création, les fondamentaux abordés durant l'année.*	*Analyser la concordance entre la mise en espace, l'environnement, y compris sonore, et l'interprétation.*	*Caractériser :* *- l'utilisation de moyens numériques dans une représentation ;* *- les genres théâtraux et chorégraphiques.*	*Déterminer les effets des moyens d'expression verbale et corporelle, par l'intégration des différents procédés scéniques explorés.*
SAVOIRS de C2 **Temps/ Rythme.**	*Identifier et nommer les différents rythmes du corps en mouvement : (rythme cardiaque, rythme de la marche, rythme de la respiration…).*	*Identifier le rythme des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/ brusque/ rapide/arrêt/ accélération).*	*Décrire la temporalité entre les danseurs ou dans le jeu théâtral : répétition, succession, alternance, enchainement…*	*Décrire les composantes sonores (musique, voix off, bruitage…) d'un extrait scénique proposé.*	*Expliquer le déroulement du temps dans la représentation (par ex : chronologie, flash-back, ellipse temporelle…).*	*Comparer le temps de la représentation et le temps réel (par ex : le temps de l'intrigue/de la réalité).*	*Analyser la scansion dans un texte poétique.* *Identifier les structures rythmiques dans la représentation : dans l'éclairage, la voix et les déplacements des comédiens, la pulsation et le rythme des mouvements.*	*Établir un lien entre le mouvement et le support sonore, y compris numérique.*	*Analyser :* *- le travail de chœur (le chorus, la narration collective, le coryphée) ;* *- les mouvements d'ensemble, les interactions entre les danseurs.*

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Corps/Gestes/ Voix/Outils.	*Décrire : - l'expressivité du corps : les mouvements, les postures ; - l'expressivité du visage, la direction du regard.*	*Identifier : - les actions motrices (par ex : tourner, tirer, pousser...) ; - les types des mouvements (long/court/ample/ arrondi/linéaire/ discontinu/ saccadé...).*	*Décrire : - la voix : intensité, hauteur, pause, respiration (voir P1 et P2 en expression musicale) ; - la position du corps (équilibre/ déséquilibre, transferts d'appuis...) ; - l'énergie des mouvements (lourd/ léger, aquatique, aérien...).*	*Repérer les interactions corporelles (par ex : la rencontre/ le croisement, la séparation, l'action/ la réaction...). Identifier les interactions verbales : le dialogue/le monologue.*	*Identifier : - différentes techniques vocales et de diction (accent tonique, articulation, intonation, prononciation...) ; - l'énergie des mouvements : le tonus musculaire (par ex : tension/ détente, flexion/ extension...).*	*Décrire : - la chorégraphie/ la structure de la phrase dansée (par ex : la combinaison des gestes, des déplacements...) ; - le jeu masqué (ses particularités, ses implications sur la posture...) ; - le rôle des partenaires, les points de contacts ou les types d'interactions dans le mouvement ; - les parties du corps initiatrices du mouvement.*	*Analyser : - la chorégraphie (par ex : le détournement des gestes du quotidien, la symbolique du geste...) ; - l'adresse et la mise en voix des personnages.*	*Décrire : - l'utilisation du numérique dans la représentation ; - la symbolique du geste et l'interprétation du personnage.*	*Analyser l'utilisation du corps dans la phrase chorégraphique, en utilisant un vocabulaire spécifique.*
Espaces/ Formes/ Matières/ Supports.	*Nommer : - la position de son corps (dans l'espace, l'enroulement, les axes du corps (horizontalité/ verticalité), la position de début et de fin...) ; - les modes de déplacement : marche, course, saut, chute.*	*Identifier : - la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière) ; - le positionnement des corps dans l'espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle...) ; - les niveaux de déplacement (haut/ moyen/bas).*	*Décrire des trajectoires (par ex : droites, en cercle, en zigzag...).*	*Expliquer la position des corps dans un espace (par ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne...). Nommer les différents repères scéniques : cour/ jardin, coulisse, avant-scène/ arrière-scène...*	*Comparer différentes occupations de l'espace et du plateau (par ex : le regroupement, l'équilibre/ déséquilibre, la division des espaces scéniques...).*	*Décrire la mise en scène (par ex : la musique, les bruitages, la lumière, les costumes, les décors, leur rôle illustratif ou symbolique...).*	*Analyser le rapport scène/salle (par ex : rapport frontal, quatrième mur...).*	*Analyser le traitement de l'espace dans la représentation (espace créé, suggéré par un objet, imaginaire, réel...).*	*Analyser : - la représentation selon des critères définis ; - la gestion du mouvement en fonction de l'espace et des autres danseurs.*

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 **Couleurs/ Timbres.**	*Identifier le ton exprimé par le jeu : triste, comique…*	*Identifier :* *- des genres théâtraux (marionnettes, théâtre d'ombres statique/mobile, clown…) ;* *- des formes de danses (traditionnelles, rondes…).*	*Décrire les éléments scénographiques suivants : le décor et les accessoires.*	*Décrire, au travers d'un extrait, l'élément scénographique suivant : l'environnement sonore.*	*Comparer des genres de :* *- jeux (par ex : comédie, tragédie, comédie musicale, seul en scène…) ;* *- danses (par ex : indiennes, africaines, contemporaines, tango, flamenco…).*	*Exemplifier l'ambiance sonore au regard de la mise en scène (par ex : illustrative/en contrepoint).*	*Analyser :* *- l'interprétation : le jeu/le rôle (caractérisation des personnages…) ;* *- les codes de jeu : improvisés ou non, jeu symbolique, réaliste…*	*Décrire l'univers esthétique des genres théâtraux et chorégraphiques (vaudeville, comédie, tragédie, ballet, danse et théâtre contemporains…).*	*Analyser la dramaturgie et l'esthétique selon des critères définis.*
SAVOIR-FAIRE de C2 **Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.**	*Expérimenter l'improvisation :* *• verbale ou non verbale : des sons (syllabes, mots, phrases, expressions, borborygmes, grommelots) ;* *• théâtrale utilisant un ton triste, comique…* *• chorégraphique en utilisant l'expressivité du corps et du visage pour traduire une émotion.* *Exercer sa diction, sa respiration.* *Varier la durée du mouvement.*	*Exprimer des actions en variant les mouvements, leur rythme, leur direction, leur niveau…* *Improviser à partir d'un texte de littérature jeunesse, une fable, un conte…* *Exercer la hauteur, la projection vocale.*	*Alterner des trajectoires, des positions d'équilibre et de déséquilibre.* *Varier les transferts d'appuis, l'énergie, l'intensité des mouvements et la temporalité entre les danseurs.* *Exercer le travail de la voix (intensité, hauteur, pause, respiration).*	*Proposer plusieurs exemples d'interactions corporelles.* *Réaliser un élément de scénographie : l'environnement sonore.*	*Pratiquer des exercices d'articulation, vire-langues…* *Lire des extraits de texte avec expressivité.* *Occuper différents rôles lors d'une production : principal, secondaire, «spect-acteur»…* *Exécuter plusieurs mouvements avec une énergie différente.* *Pratiquer différentes occupations de l'espace.*	*Participer à une mise en scène collective :* *- proposer une phrase dansée en variant les parties initiatrices du mouvement et les points de contacts entre les danseurs ;* *- synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée.*	*Exercer la scansion.* *Interpréter un personnage ou une phrase chorégraphique.* *Reproduire la rythmique de la musique par le mouvement.* *Proposer des exemples variés d'utilisation de l'espace par rapport à l'espace des spectateurs.*	*Inclure l'utilisation du numérique dans une composition.*	*Exemplifier :* *- le travail de chœur, la représentation et la dramaturgie ;* *- la fluidité du mouvement, des actions et des enchainements.*
COMPÉTENCE 4 **Créer collectivement et/ou individuellement.**	*Inventer une situation théâtrale expressive simple.* *Exprimer une intention par le corps et par la voix.*	*Proposer une situation de jeu simple.* *S'exprimer par le mouvement en utilisant les fondamentaux abordés durant l'année.*	*Imaginer et réaliser une mise en voix et une mise en espace, en lien avec les savoirs abordés durant l'année.*	*Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques.*	*Inventer et mettre en espace une production scénique, à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés.*	*S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année.* *S'exprimer au travers d'un jeu masqué.*	*Concevoir de courtes productions scéniques variées, mettant en jeu les fondamentaux abordés durant l'année.*	*Composer une production scénique, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention donnée.*	*Soumettre une production scénique élaborée, à partir d'une combinaison de moyens corporels, verbaux et sonores, en fonction d'une intention choisie.*

Expression française et corporelle	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIR-FAIRE de C4 **Exercer son imagination, sa créativité.**	*Jouer une courte scène avec son corps et sa voix, à partir d'une histoire.*	*Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements dans une composition personnelle.*	*Imaginer des situations de jeu avec différentes utilisations de la voix.* *Proposer un enchainement corporel, en lien avec les fondamentaux abordés durant l'année.*	*Imaginer un élément de scénographie : l'environnement sonore.* *Improviser un dialogue.*	*Proposer, dans un genre de jeu choisi :* *- plusieurs manières d'occuper l'espace ;* *- un enchainement de mouvements avec des énergies différentes.*	*Inventer une courte composition scénique ou chorégraphique.* *Imaginer sa mise en espace, les costumes, les accessoires, le décor.*	*Proposer un code de jeu et un rapport scène/salle.* *Détourner un ou plusieurs gestes du quotidien dans une chorégraphie.*	*Improviser un jeu dramatique incluant un outil numérique.* *Interpréter une phrase chorégraphique incluant un support numérique.*	*Intégrer un élément numérique (projection, son…) dans la représentation.*
Partager une réalisation.	*Proposer une courte scène.*	*Présenter un instant d'une création dans un espace scénique défini.*	*Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique défini.*	*Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors.*	*Exercer les différents rôles et fonctions dans une représentation : fonctions en coulisse, sur le plateau, rôles principaux et secondaires, «spect-acteurs»…*	*Organiser la préparation d'une représentation (par ex : répétitions, filages, répétition générale…).*	*S'exprimer par le corps et par la voix dans l'espace scénique.*	*Coordonner les différents éléments d'une représentation et réfléchir à leur visibilité.*	*Concevoir et présenter une forme scénique et en assurer la communication.*

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2, par ex* : - «Marche du toréador», G. Bizet. - «Papagena - Papageno», W.A. Mozart. - «Disney Medley», version Voca people. - … *Notamment en lien avec SF4, par ex :* - «Carnaval des animaux», C. Saint-Saëns. - «Pierre et le Loup», S. Prokofiev. - … *Notamment en lien avec SF2, par ex* : - «Marche de Radetzky», J. Strauss. - «L'Arlésienne», G. Bizet. - «Valse n°2», D. Shostakovich. - «Sarabande», G.F. Haende. - «Fanfare pour le carrousel royal», J.-B. Lully. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - …	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2, par ex* : - «Stripsody», C. Berberian. - Voix de gorge Inuit. - «Avsenik Medley», Perpetuum Jazzile. - Kalinka, version I. Rebroff. - … *Notamment en lien avec SF2 et SF4, par ex* : - «Stripsody», C. Berberian - …	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2 (cordophones), par ex :* - «Les Quatre Saisons», A. Vivaldi et interprétation Camille et Julie Berthollet. - «Gymnopédies», E. Satie. - «Concerto d'Aranjuez», pour guitare et orchestre, J. Rodrigo. - «Bambino», Dalida et version OSS 117. - «Imagine», J. Lennon. - Le «Canon», J. Pachelbel. - Oum Kalthoum. - «Pierre et le Loup», S. Prokofiev. - …	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2 (aérophones), par ex :* - Marches pour orchestres d'harmonie, Brassband… - «Petite symphonie pour vents», Ch. Gounod… - Airs de carnavals… - «What a Wonderful World», L. Armstrong… - «Piccolo, Saxo et Cie», J. Broussolle et A. Popp…	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2 (membranophones/ idiophones), par ex :* - «Stomp». - «Batucada brésilienne», percussions africaines, beatbox. - «Casse-noisette, danse de la fée dragée», P. Tchaikovski. - …	**Écoute :** *Notamment en lien avec S2 (couleurs/ timbres), par ex :* - «Young Person's Guide to the Orchestra», B. Britten. - «Air de la reine de la nuit», W.A. Mozart. - «5e Symphonie», L. Beethoven. - «Symphonie des jouets», L. Mozart. - «Demonstrates the Power of the Pentatonic Scale», B. McFerrin. - «Duo des chats» (air pour deux sopranos), G. Rossini. - «Barocco Andino». - «Stripsody», C. Berberian. - …	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2 et SF2, par ex :* - «Chanson de Roland» >< «Enea volare», Era (Film «Les Visiteurs») (Moyen Âge). - «Tourdion», anonyme >< «Conquest of Paradise», Vangelis (Film «1492 Christophe Colomb») (Renaissance). - «Marche des Turcs», J.-B. Lully >< «Lascia ch'io pianga», Haendel (Film «Farinelli») (Période baroque). - «La Surprise», Haydn >< «L'Enlèvement au sérail», W.A. Mozart (Film «Amadeus») (Période classique). - «La Chevauchée des Walkyries», R. Wagner >< «Also sprach Zarathustra», R. Strauss (Film «2001 Odyssée de l'espace») (Période romantique). - «Le Sacre du printemps», I. Stravinsky >< «O Fortuna», C. Orff (Film «Excalibur») (Période moderne). - …	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2 et SF2, par ex :* - «Le matin» de «Peer Gynt», E. Grieg. - «Sicilienne», G. Fauré. - «Young Person's Guide to the Orchestra», B. Britten. - Rondeau «Abdelazar», H. Purcell. - «La Brabançonne», versions et instrumentations différentes. - «Mistral gagnant», versions Renaud, Louane, L. Fabian, Cœur de Pirate… - «Ne me quitte pas», versions J. Brel, Stromae, C. Dion. - «Mon amant de Saint-Jean», versions P. Bruel, L. Delyle. - …	**Écoute** : *Notamment en lien avec S2 et SF2, par ex :* - «Chœur des esclaves» de «Nabucco», G. Verdi. - «Ode à la joie», 9e Symphonie, L. Beethoven - «Sicilienne» Op. 68, R. Schumann. - «Sicilienne», J.S. Bach BWV 1031. - «Breakaway», K. Clarkson. - «We Are the Champions», Queen. - «We Will Rock You», Queen. - «Jailhouse Rock», E. Presley. - …

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	**Expression** : - Chants traditionnels (par ex : «Ah vous dirais-je maman», «J'ai du bon tabac», «Au clair de la lune», repris dans les «Fossiles» du «Carnaval des animaux»...). - Chants à danser (par ex : «La p'tite hirondelle», «Face à face» Y. Berger...). - Chansons/ Spectacles «Jeune Public» *(voir sélection «Chansons à l'école»)*. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : *Notamment en lien avec C2, par ex :* - Chansons pour rythmer la journée (par ex : «Pour se mettre en rang», Gibus). - Chansons et percussions corporelles (par ex : «Main, pied, cuisse», Ici Baba). - «Chansons à gestes», J. René. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : - La Brabançonne *Notamment en lien avec SF2 et SF4, par ex :* - Canons à deux voix (par ex : «Vent frais», «Dans la forêt lointaine», «Django», «Rumbali»). - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : *Notamment en lien avec S2 (éléments constitutifs de la musique et canons), par ex :* - «La Mélodie du bonheur», version J. Andrews... - «Gammes et arpèges» (Film «Les Aristochats», Disney)... - Canons et chants du monde (par ex : «Tongo», «Funga Alafia», «Tuwe Tuwe», «Obwisana»... - Canons à trois voix (par ex : «Banuwa round», «Sambalelé», «Django», «Mes petits souliers», H. Dès)... *Notamment en lien avec SF2, par ex :* - Ostinato : «We Will Rock You», Queen... - «Boléro», M. Ravel... - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : *Notamment en lien avec S2, par ex :* - Chants à thèmes (par ex : «African Tour», F. Cabrel, «Je suis un homme», Zazie, «Lily», P. Perret, «Pour les enfants du monde entier», Y. Duteil, «Il en faut peu pour être heureux», Disney, «Akuna matata», Disney...). - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression :** - La Brabançonne. *Notamment en lien avec SF2 et C2, par ex :* - «Échauffement, vocalises», du film «Sister Act». - «Vois sur ton chemin», du film «Les Choristes». - «Le lion est mort ce soir», H. Salvador. - «À la foire de l'Est», A. Branduardi (ritournelle). - «Ensemble», J.-J. Goldman (canon). - Chansons traditionnelles africaines à deux voix. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : *Notamment en lien avec S2 et C2, par ex :* - «Quand la musique est bonne», J.-J. Goldman. - «Oh Happy Day». - «Armstrong», C. Nougaro, version Maurane. - «Monopolis», M. Berger («Starmania»). - «Les sans-papiers», R. Cocciante («Notre-Dame de Paris»)... - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : *Notamment en lien avec C4, par ex :* - «Mistral gagnant», Renaud. - «L'Envie», J. Hallyday. - «Un Été de porcelaine», M. Schuman. - «Tarentelle», Y. Duteil. - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...	**Expression** : *Notamment en lien avec S2 et C2, par ex :* - «Le Jazz et la Java», C. Nougaro. - «Le Plat Pays», J. Brel. - «La foule», E. Piaf. - «Hallelujah», L. Cohen. - «L'amour est un oiseau rebelle» de «Carmen», G. Bizet. - «Carmen», Stromae. - «Hymne européen». - Répertoire musical lié au quotidien des élèves. - ...

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 2 **Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.**	*Interpréter des chansons en marquant la pulsation.*	*Interpréter des chansons et/ou un ostinato simple en marquant la pulsation, de façon combinée sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds…).*	*Chanter en frappant les rythmes sur différentes parties du corps (par ex : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds…).*	*Interpréter des chansons en marquant tantôt la pulsation, tantôt le rythme.*	*Interpréter des chœurs parlés en résistant aux attirances sonores.*	*Résister aux attirances sonores (autres voix), lors de l'interprétation de chansons polyphoniques simples à deux voix et de chœurs parlés.*	*Appliquer des techniques d'interprétation (respiration, dynamique, phrasé, articulation) dans des productions vocales.* *Associer, à l'audition, des extraits musicaux à différents films (science-fiction, thriller, western, action, comédie, romantique, historique…).*	*Interpréter, vocalement ou corporellement, des caractéristiques de différents styles (par ex : valse, marche, rap…).*	*Combiner des percussions corporelles ou des mouvements dans des productions vocales à caractère rythmique binaire et ternaire.*

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIR-FAIRE de C2 **Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.**	*Synchroniser des gestes aux paroles de chansons.* *Chanter ensemble ou individuellement des chansons, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.* *Exprimer la pulsation corporellement (balancement, marche, frappe, sur un tempo fixe) et avec des instruments (de percussion, objets de la classe, sac à sons).* *Reconnaitre à l'audition un extrait instrumental, une chanson (couplet-refrain), un solo, un orchestre...*	*Chanter ensemble ou individuellement des chansons en expérimentant les techniques vocales (échauffement, respiration, pose de la voix) avec accompagnement instrumental acoustique/ numérique ou a capella.* *Exprimer librement la pulsation sur différents tempos.* *Traduire graphiquement et corporellement des hauteurs, des durées et des intensités différentes.* *Différencier à l'audition un extrait instrumental d'une chanson, un couplet d'un refrain, un solo d'un orchestre...* *Imiter différents timbres de voix en chantant ou en parlant.*	*Chanter des chansons à l'unisson et des canons simples, à deux voix, avec accompagnement acoustique/ numérique ou a capella.* *À l'audition :* *- frapper le rythme de chansons ou d'extraits instrumentaux ;* *- reconnaitre une forme musicale (une structure) simple : ABA, ABACA, ABC, ritournelle…*	*Chanter des chansons à l'unisson et des canons avec ou sans accompagnement instrumental.* *Frapper tantôt la pulsation, tantôt le rythme, à l'audition d'extraits instrumentaux.* *Traduire graphiquement et corporellement une mélodie entendue.* *Reconnaitre une forme musicale simple à l'audition : ABA, ABC, ABACA, ritournelle…* *Frapper un ostinato simple sur un extrait d'œuvre ou de chanson.*	*Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons, en expérimentant des techniques vocales (échauffement, respiration, posture, pose de la voix, prononciation, justesse mélodique), avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.* *Chanter des chansons contemporaines d'ici et d'ailleurs et en aborder les thématiques.* *Effectuer un canon à deux voix en parlé/rythmé.*	*Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons, en expérimentant les techniques vocales, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.* *Interpréter des chants polyphoniques simples à deux voix (par ex : chansons traditionnelles africaines).* *Relier, à l'audition et visuellement, des formes musicales simples à des extraits musicaux (par ex : partition codée, «musicogramme», canon, ritournelle, ABA…).*	*Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons en respectant les techniques vocales abordées, avec accompagnement instrumental (acoustique/ numérique) ou a capella.* *Frapper la pulsation/le rythme de séquences mélodiques à caractère binaire.* *Identifier, dans des musiques de films, des techniques utilisées pour souligner l'action, exprimer une émotion, illustrer l'histoire (tempo, orchestration, intensité, leitmotiv…).*	*Interpréter, en chœur et individuellement, des chansons ou des œuvres vocales classiques.* *Frapper la pulsation/le rythme de séquences mélodiques à caractère ternaire.* *Comparer, à l'audition, des interprétations d'un même morceau ou d'une même chanson.* *Reproduire corporellement ou vocalement des caractéristiques de différents styles (valse, marche, hip-hop, rap…).*	*Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons ou des œuvres vocales classiques.* *Classer des extraits musicaux selon leur caractère binaire et ternaire.* *Repérer, à l'audition, des séquences rythmiques ou mélodiques et les relier à une (des) œuvre(s).* *Reproduire, corporellement ou vocalement, ces séquences rythmiques ou mélodiques.* *Traiter un élément sonore de façon numérique (modifier, couper, assembler des extraits…).*
SAVOIRS de C2 **Temps/ Rythme.**	*Identifier et décrire la pulsation avec ses mots.*	*Identifier et définir la pulsation.*	*Identifier et définir la pulsation et le rythme.*	*Distinguer la pulsation et les rythmes.* *Expliquer l'ostinato avec ses propres mots.*	*Différencier la pulsation et le rythme.*	*Expliquer la pulsation et le rythme.*	*Identifier le caractère binaire ou ternaire d'un morceau instrumental ou d'une chanson.*	*Expliquer les différences entre le binaire et le ternaire.*	*Définir les différences entre caractères binaire et ternaire.*

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 Corps/Gestes/ Voix/Outils.	*Décrire un son (court/long, fort/ faible, grave/aigu).* *Connaitre différentes façons de produire des sons (corps, voix, objets sonores, instruments).*	*Décrire hauteur, durée et intensité du son.* *Connaitre des notions de techniques vocales (respiration, pose de la voix, échauffement…).*	*Définir la ligne mélodique, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes).*	*Identifier des lignes mélodiques.* *Nommer des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol…).*	*Décrire des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol…).*	*Connaitre des symboles du langage musical traditionnel (portée, gamme, clé de sol, les notes et des silences…).* *Prendre conscience d'organes mobilisés pour chanter.* *Expliquer la polyphonie avec ses propres mots.*	*Identifier dans une partition des indicateurs d'intensité, de tempo et d'interprétation (par ex : p, f, mp/ mf, cresc, decresc, allegro, lento, moderato, legato, staccato…).*	*Reconnaitre dans une partition des codes d'intensité et de phrasés des mouvements sonores.*	*Expliquer la fonction des codes d'intensité et de phrasés dans une partition.*
Espaces/ Formes/ Matières/ Supports.	*Décrire le couplet et le refrain avec ses mots.*	*Distinguer un couplet d'un refrain.*	*Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles apprises : ABA, ABACA, ABC, ritournelle…*	*Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles, contemporaines ou classiques (par ex : ABA, ABC, ABACA, ritournelle…).*	*Décrire des formes musicales au travers de chansons contemporaines, traditionnelles ou extraits classiques.*	*Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons contemporaines ou extraits classiques, d'ici et d'ailleurs.*	*Nommer des critères de reconnaissance d'œuvres musicales de différentes époques.* *Identifier différentes utilisation du son/ de la musique (voix off, bruitages, thèmes…) au sein d'œuvres cinématographiques.*	*Nommer des caractéristiques rythmiques, mélodiques, instrumentales de différents styles et époques.* *Reconnaitre, à l'audition, le style et situer l'époque d'extraits musicaux variés.* *Expliquer, avec ses propres mots, le fonctionnement d'un logiciel d'enregistrement et de traitement du son.*	*Citer des formes musicales (par ex : ABA, rondo, canon, sonate, symphonie, concerto, variations…).*

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 **Couleur/ Timbres.**	*Identifier des musiques instrumentales, des musiques vocales et des formations musicales différentes (solo, orchestre, chorale…).*	*Distinguer des timbres de voix chantées (hommes, femmes, enfants) et différentes utilisations de la voix parlée (cri, chuchotement, murmure, slam…).*	*Reconnaitre, visuellement et auditivement, des cordophones d'ici ou d'ailleurs.*	*Reconnaitre, visuellement et auditivement, des aérophones d'ici et d'ailleurs.*	*Reconnaitre, visuellement et auditivement, des membranophones et des idiophones d'ici ou d'ailleurs.*	*Décrire la composition d'ensembles vocaux et instrumentaux (par ex : orchestre symphonique, Big Band, groupe rock, groupe de rap, chorale…).* *Reconnaitre, à l'audition d'extraits musicaux, des instruments issus des 5 familles et différents ensembles vocaux/ instrumentaux.*	*Établir des liens entre instruments et musiques de différentes cultures.* *Analyser le rôle de la musique à partir d'extraits cinématographiques variés.*	*Citer des caractéristiques propres à un(e) compositeur-compositrice, à un groupe, à un(e) interprète.*	*Comparer les styles de compositeurs-compositrices, de groupes ou d'interprètes d'une même époque.*
COMPÉTENCE 4 **Créer collectivement et/ou individuelle-ment.**	*Réaliser une production musicale collective à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.*	*Créer collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire travaillé en classe..*	*Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.*	*Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle et de la pratique instrumentale.*	*Réaliser collectivement une production vocale, corporelle ou instrumentale à partir d'un support numérique donné.*	*Réaliser en petits groupes, des productions vocales, corporelles ou instrumentales, à partir d'un support numérique au choix (par ex : bande orchestrale, synthétiseur, logiciels musicaux…), sous la guidance de l'adulte.*	*Réaliser une production musicale à caractère binaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments ou de moyens numériques.*	*Réaliser une production musicale à caractère ternaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments ou de moyens numériques.*	*Réaliser une production musicale à caractères binaire et ternaire, à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle, d'instruments et de moyens numériques.*
SAVOIR-FAIRE de C4 **Exercer son imagination, sa créativité.**	*Imaginer des ambiances sonores vocales, corporelles ou instrumentales, en lien avec une histoire.*	*Imaginer des gestiques pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées.*	*Improviser des séquences rythmiques, à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts…).*	*Imaginer des gestiques pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées (par ex : «Sound painting»).*	*Accompagner vocalement, corporellement ou instrumentalement, un extrait sonore (extrait instrumental ou chanson).*	*Proposer un accompagnement vocal, corporel et instrumental à partir d'un extrait sonore.*	*Imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchainements de timbres vocaux, instrumentaux ou corporels.*	*Imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchainements de timbres vocaux, instrumentaux et corporels.* *Enregistrer et exporter un contenu sonore.*	*Imaginer des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaison de timbres vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils numériques.*

Expression musicale	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIR-FAIRE de C4 **Partager une réalisation.**	*Sonoriser collectivement une histoire, un album jeunesse, un tableau ou un extrait de film d'animation rendu muet… à l'aide d'un sac à sons, du corps et/ou de la voix.*	*Interpréter collectivement des accompagnements corporels et instrumentaux de chansons du répertoire.*	*Exécuter, en plusieurs groupes, un canon de percussions corporelles ou instrumentales.*	*Exécuter collectivement des productions créées/dirigées par les élèves.*	*Interpréter collectivement des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux, à partir d'une chanson abordée.*	*Interpréter, en petits groupes, des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux à partir d'une chanson ou d'un extrait sonore, d'ici ou d'ailleurs.*	*Interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores avec enchainements de timbres vocaux, instrumentaux ou corporels.*	*Interpréter, collectivement ou en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores, avec enchainements de timbres vocaux, instrumentaux et corporels.*	*Interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaisons de timbres vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils numériques.*

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Repères culturels et artistiques	Les plasticiens de la couleur (par ex : P. Mondrian, Y. Klein, H. Matisse, S. Delaunay, M. Rothko, A. Derain…). Le graphisme (par ex : art aborigène, J. Dubuffet, K. Haring, J. Mirõ, dessinateurs de BD, illustrateurs...). Le modelage (par ex : N. de Saint Phalle, P. Picasso, M-P Jan...).	Les plasticiens de la forme (par ex : P. Picasso, H. Matisse, A. Calder, l'art africain premier, J. Dubuffet…). L'ornementation (par ex : l'art égyptien, l'art de l'Asie antérieure, la sculpture romane…). L'imaginaire (par ex : F. Kahlo, S. Dali, R. Magritte, J. Mirõ, M. Chagall, J. Bosch...).	La représentation du mouvement en art (par ex : C. Twombly, K. Hokusai, V. Vasarely, W. Leblanc, les futuristes Italiens, E. Degas…). Les artistes illustrateurs (par ex : H. Davies, R. Tasker, K. Canby, J.-M. Folon, A. Warhol...). La géométrie dans l'art (par ex : D. Buren, S. Delaunay, V. Vasarely, pavages islamiques, motifs hindous, vitraux…).	Des plasticiens du geste (par ex : M.H. Vieira da Silva, J. Pollock, H. Hartung…). Des artistes assembleurs (par ex : L. de Vinci, Panamarenko, les artistes de l'Arte Povera…). L'art pariétal (par ex : Grottes de Lascaux, Grottes de Chauvet, les géoglyphes, J.L. Moerman…). La sculpture (par ex : A. Calder, J. Tinguely, P. Bury, sculptures grecques, A. Rodin, C. Claudel, A. Giacometti…).	De la lumière dans l'art (par ex : l'art gothique, l'impressionnisme, Le Caravage, Rembrandt, J. Vermeer, A.V. Janssens, G. de La Tour…). La photographie (par ex : M. Parr, R. Doisneau, H. Cartier-Bresson, E. Muybridge, Y. Arthus-Bertrand...). Le cinéma (par ex : G. Méliès, F.W. Murnau, extraits du cinéma muet et hollywoodien…).	L'agrandissement/ la réduction (par ex : Murakami, C. Oldenburg, I. Cordal…). Le volume en architecture (par ex : pyramides égyptiennes, pyramides précolombiennes, buildings, opéra de Sydney...). L'animation (par ex : M. Satrapi, Picha, M. Ocelot, S. Halleux...).	La perspective dans l'art (par ex : Canaletto, Michel-Ange, P. Delvaux, L.B. Alberti, A. Dürer, D. Francesca, Masaccio, A. Gentileschi…). L'art urbain (par ex : J.-M. Basquiat, Banksy, K. Haring, JR, Nano 4814, Edgar Flores, Flip, E. Koba...). L'abstraction (par ex : V. Kandinsky, K. Malevitch, J. Pollock, J. Delahaut, P. Soulages...). La figuration (par ex : S. Valadon, M. Laurencin, P.P. Rubens, P. Bruegel, G. Courbet, D. Hockney…). Les illustrateurs/ dessinateurs BD (par ex : C. Ponti, C. Bretécher, M. de Radiguès, L. Gaume, Uderzo…). - Cinéma moderne et contemporain (Nouvelle Vague, œuvres d'aujourd'hui, cinéma belge…).	Le détournement (par ex : B. Kruger, G. Penone, le Land art, M. Duchamp...). Les calligraphies (par ex : l'art chinois, l'art japonais, l'art musulman, les parchemins médiévaux...). Les installations (par ex : A. Messager, L. Bourgeois, K. Geers, T. Margolles, J. Beuys, D. Hirst…). La BD belge (par ex : J.-C. Servais, J. Van Hamme, Hergé, Franquin, F. Schuiten…).	La vidéo et l'art numérique (par ex : B. Viola, P. Sorin, N. McLaren…). Les photographes témoins (par ex : C. Sherman, A. Sander, D. Lange, S. Salgado…). L'architecture (par ex : les châteaux, la Renaissance, l'art roman, l'art nouveau, le Bauhaus, Le Corbusier, C. Perriand, Z. Hadid, F. Gehry, J. Nouvel…).

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 2 **Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.**	*Exemplifier des lignes, des formes, des rythmes dans une production plastique.*	*Mettre en évidence des couleurs et des matières dans une production plastique.*	*Exemplifier la représentation de mouvements dans une production plastique.*	*Exemplifier des gestes et des textures dans une production plastique (2D et/ ou 3D).*	*Exemplifier la composition et la lumière dans une production plastique.*	*Exemplifier les fondamentaux caractérisant une image fixe ou animée (formes, rythmes, mouvements, lumière…) et les volumes.*	*Exemplifier le figuratif et l'abstraction dans des productions plastiques.*	*Illustrer des combinaisons de procédés plastiques, permettant d'aboutir à une production artistique.*	*Déterminer les fondamentaux permettant d'aboutir à une production personnelle.*
SAVOIRS de C2 **Temps/ Rythme.**	*Décrire, avec ses mots, des rythmes dans un visuel ou dans son environnement immédiat (répétitions de couleurs, de lignes…).* *Identifier une variété de formes dans son environnement proche.*	*Identifier des rythmes formels (par ex : frise, juxtaposition, répétition…).*	*Exemplifier la représentation en miroir.*	*Identifier la symétrie et l'asymétrie de formes, dans un visuel ou son environnement immédiat.*	*Caractériser une image fixe et une image en mouvement.*	*Relever les caractéristiques numériques dans une œuvre d'art.* *Expliquer l'équilibre dans une mise en page.*	*Analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/ pleins…) dans des images fixes et des images en mouvement.*	*Exemplifier les qualités de la composition à partir du rythme, du temps et du mouvement (plein/ vide, fond/forme, 2/3 - 1/3 …).*	*Déterminer l'unité et la cohérence d'une réalisation.* *Identifier les variations de rythme dans une production visuelle (film, vidéo, peinture, architecture, publicité...).*
Corps/Gestes/ Voix/Outils.	*Décrire des outils graphiques élémentaires (par ex : bâton, plume, doigts...) et les associer à un geste et/ou une forme de représentation.* *Connaitre des gestes transformateurs (par ex : coller, plier, couper, déchirer, assembler...).*	*Repérer des gestes transformateurs dans des productions plastiques (voir P1).*	*Décrire les qualités et les caractéristiques des outils et des matériaux (poudre, liquide, épais, souple, transparent…).* *Décrire les effets produits par ses gestes et les outils utilisés.*	*Identifier différents modes d'actions d'outils (frotter, brosser, taper, jeter…).*	*Distinguer :* *- le croquis, le dessin ;* *- la photographie numérique ;* *- les outils graphiques spécialisés (pinceaux, couteaux, spatule, rouleau, brosse, éponge...).*	*Aborder des techniques de captures vidéo simples.*	*Identifier des techniques de collages et d'assemblages dans des œuvres appartenant à l'art abstrait.*	*Catégoriser :* *- des textures, des matières ;* *- le traitement des volumes.*	*Déterminer les pratiques récentes dans les arts visuels (vidéo, photographie numérique, réalité virtuelle, animation numérique en volume-stop motion, ralenti-slow motion, mapping vidéo…).*

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
SAVOIRS de C2 **Espace/Forme/ Matières/ Supports.**	*Identifier des formes organiques (par ex : nuage, soleil, arbre, fleur…) et des formes géométriques (par ex : cercle, carré, triangle, rectangle…).* *Identifier la ligne, le trait (droit, courbe, zigzag, pointillé…).*	*Définir avec ses mots des textures et des matières.* *Identifier divers supports.*	*Exemplifier des formes géométriques et organiques (concaves, convexes, régulières ou non…).*	*Distinguer 2D et 3D.* *Comparer des matières naturelles, artificielles, y compris de récupération, et les caractéristiques de leurs textures (lisse, rugueux, granuleux, opaque, transparent…).*	*Distinguer :* *- le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et proportions ;* *- les volumes simples.*	*Identifier des points de vue (haut, profil, face…) et des plans (gros plan, plan moyen…).*	*Décrire les techniques de perspective (plans, échelles, lignes et point de fuite…).*	*Catégoriser :* *- le caractère du trait ;* *- les ombres et la lumière ;* *- les formes en 3D (relief).*	*Identifier l'utilisation des volumes en architecture.*
Couleurs/ Timbres.	*Reconnaitre les couleurs primaires et les couleurs secondaires.*	*Reconnaitre et nommer des nuances de couleurs.*	*Identifier les couleurs primaires, secondaires, complémentaires.*	*Identifier : dégradé, camaïeu, harmonie de couleurs.*	*Identifier des valeurs (gradation de nuances) de couleurs dans une œuvre d'art.* *Identifier des contrastes de couleurs dans une œuvre d'art.* *Identifier les ombres et la lumière dans une œuvre d'art ou son environnement immédiat.*	*Identifier dans une œuvre d'art : nuance, valeur, monochromie, polychromie, harmonie…* *Identifier des effets de l'ombre et de la lumière sur des formes volumiques.*	*Identifier l'influence des valeurs neutres (blanc, gris, noir) dans une composition et dans les effets de la lumière (type, source, forme…).*	*Catégoriser les propriétés physiques des couleurs.*	*Comparer les techniques d'artistes d'un même mode d'expression plastique.*
SAVOIR-FAIRE de C2 **Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.**	*Utiliser des formes variées pour produire un visuel.* *Fabriquer des couleurs par mélanges et les classer.* *Tracer des lignes, des traits et des contours caractérisés, à l'aide des outils graphiques élémentaires.*	*Expérimenter les propriétés d'outils usuels et non usuels sur différents supports.* *Traduire par des formes et des couleurs une ambiance.*	*Expérimenter les spécificités des outils et des matériaux (qualités, caractéristiques et effets produits).* *Mettre en relation, dans un format choisi librement, des couleurs primaires, secondaires, complémentaires.*	*Expérimenter des gestes diversifiés (dripping, plié, angle, étroit, minutieux, soufflé…), à l'aide d'outils.* *Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie, à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques.*	*Explorer les relations entre les objets et la lumière.* *Varier les types de compositions (par ex : rapports fond/forme, juxtapositions, oppositions entre couleurs, matières, supports…).*	*Expérimenter des effets de lumière à partir de couleurs.* *Réaliser des prises de vues diversifiées (fixes ou animées) et les traiter.*	*Manipuler des techniques mixtes, des supports variés, des teintes et des valeurs afin d'approcher des notions de perspective.* *Reproduire des effets de lumière à partir de couleurs, de techniques et de supports variés (y compris numériques).*	*Expérimenter la 2D et la 3D avec des outils (y compris numériques) et des supports variés.*	*Combiner des techniques graphiques.* *S'exercer au traitement numérique (court métrage, animation, construction d'images, projection…).*

Expression plastique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
COMPÉTENCE 4 **Créer collectivement et/ou individuelle-ment.**	*Imaginer et réaliser une production plastique, à partir de techniques et de gestes simples.*	*Imaginer et réaliser une production plastique individuelle ou collective, à partir de techniques et de gestes simples.*	*Créer une œuvre plastique personnelle qui traduit un mouvement.*	*Réaliser une composition symétrique ou asymétrique, à partir de pliages, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques.*	*Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une production plastique, quel que soit le support.*	*Élaborer des images fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variées.*	*Concevoir une production plastique, à partir de techniques, de gestes et de concepts artistiques.*	*Concevoir et concrétiser une production plastique, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques.*	*Concevoir, finaliser et présenter une production plastique, à partir de techniques, de gestes, de concepts et de réflexions artistiques.*
SAVOIR-FAIRE de C4 **Exercer son imagination, sa créativité.**	*Imaginer une association libre de rythmes, de formes et de couleurs en lien avec une histoire pour créer une ambiance visuelle.*	*Mettre en relation des couleurs, des rythmes formels et des matières pour créer une composition individuelle.*	*Utiliser des formes géométriques et organiques, au départ de techniques variées.* *Explorer les façons de donner une impression de mouvement, par des formes et des couleurs.*	*Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles.*	*Réaliser des croquis, des dessins, de la peinture à l'aide d'outils graphiques spécialisés (y compris numériques).* *Exercer le cadrage, y compris photographique.*	*Produire une image fixe ou animée à l'aide d'un support choisi.* *Mettre des volumes en œuvre.*	*Réaliser une composition figurative et/ou abstraite.* *Aborder la perspective à partir de plans, de formes, de lignes, de valeurs.*	*Détourner un élément, un objet et le mettre en œuvre.*	*Intégrer les fondamentaux (temps, rythmes, outils y compris numériques, couleurs, formes…), dans une création personnelle ou collective.*
Partager une réalisation.	*Présenter collectivement une production plastique.*	*Présenter collectivement un ensemble de réalisations plastiques.*	*Présenter une production artistique et un projet de mise en valeur des travaux.*	*Réaliser collectivement la mise en valeur d'une production.*	*Réaliser la mise en valeur d'une production individuelle ou collective.*	*Mettre en valeur une production individuelle, en proposant un dispositif de présentation.*	*Mettre en valeur une production plastique, personnelle ou collective, en fonction d'un environnement, d'un lieu d'exposition.*	*Concevoir et réaliser une exposition disciplinaire ou pluridisciplinaire d'expression plastique.*	*Concevoir et réaliser une exposition pluridisciplinaire d'expression plastique.*

GLOSSAIRE

ABA : chanson ou morceau de musique constitués de l'enchainement d'un thème (A) à un autre (B) puis de la reprise du premier thème (A). Exemple : «*J'ai du bon tabac*».

ABACA : chanson ou morceau de musique constitués d'une alternance entre un refrain (A) et plusieurs couplets (B, C…). Exemple : «*La p'tite hirondelle*».

ABC : chanson ou morceau de musique constitués de l'enchainement de plusieurs thèmes différents. Exemple : «*Ah ! Dis-moi donc bergère*».

A capella : se dit d'un chant interprété sans accompagnement.

Acteur culturel : personne ou institution qui joue un rôle, qui exerce une activité dans le domaine de la culture.

Aérophone : instrument de musique dont le son est produit à partir de la vibration de l'air.

Apprécier : démarche de la pensée (à la fois empathique et critique) permettant d'appréhender l'esthétique d'une œuvre ou d'un objet culturel.

Artothèque : organisme de prêt d'œuvres d'art ou de reproductions.

Arts vivants : ce terme recouvre une multitude d'expressions artistiques : théâtre visuel, théâtre d'objets, théâtre d'ombres, théâtre de rue, conte, théâtre de marionnettes, théâtre d'auteurs vivants et de textes, théâtre dans d'autres cultures, formes interdisciplinaires (théâtre-danse, théâtre et vidéo…), théâtre chanté, danse contemporaine (contact, improvisation, créateurs d'aujourd'hui, etc.), danses urbaines, danse dans les autres cultures, arts circassiens.

Borborygme : bruit bizarre ou parole indistincte.

Chœur parlé : texte dit à plusieurs voix distinctes suivant une répartition préalablement conçue, en fonction du contenu.

Contexte : ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un fait ou un objet qui peuvent notamment être d'ordre historique, géographique et/ou social.

Cordophone : instrument de musique à cordes dont le son est produit à partir de la vibration d'une ou de plusieurs cordes. Exemples : violon, clavecin, guitare, piano, oud…

Coryphée : chef du chœur dans le théâtre grec. Par extension, chef de ballet.

Culturel :
- *Multiculturel* : qui relève de plusieurs cultures différentes.
- *Interculturel* : qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes.
- *Diversité culturelle :* qui renvoie à la multiplicité des formes d'expression des cultures, des groupes et des sociétés. (Unesco)
- *Objet culturel* : objet matériel ou manifestation immatérielle susceptible de produire du sens. Ce peut être une œuvre d'art, un objet de la vie quotidienne.

Décentrement : capacité par laquelle un individu se montre capable d'élargir son jugement pour prendre en compte celui d'autrui.

Démarche : en art, manière de penser, de raisonner, de communiquer.
- Démarche singulière : qui se distingue par quelque chose.
- Démarche collective : qui est concertée entre plusieurs individus.

Détournement : pratique artistique qui consiste à transformer l'usage d'un objet, d'une œuvre, en modifiant d'une manière visible son apparence.

Esthétique : étymologiquement, la science du sensible, discipline de la philosophie ayant pour objet les perceptions, les sens, le beau (dans la nature ou l'art), ou exclusivement ce qui se rapporte au concept de l'art.

Expérience esthétique : expérience riche et complexe qui mobilise toutes les aptitudes (sensorielles, cognitives, motrices, corporelles, verbales, etc.) d'une personne.

Familles instrumentales : au nombre de 5 : les cordophones ; les aérophones ; les membranophones ; les idiophones et les instruments électroacoustiques/électroniques.

Filage : répétition en continu d'un spectacle.

Fonction d'un objet culturel : son rôle, sa mission ou l'intention d'un auteur ou d'un acteur.

Forme musicale : structure selon laquelle une chanson ou un morceau ont été composés. Exemples : ABA, ABACA, ABC, rondo, sonate, symphonie, concerto…

Geste sensible : en art, ensemble des mouvements extérieurs du corps (ou de l'une de ses parties) servant à produire un acte ou une action dans un but expressif.

Gestique : ensemble de gestes codés formant un langage.

Grommelot : borborygme ou son distinct qui n'appartiennent à aucune langue précise.

Idiophone : instrument de musique à percussion sans caisse de résonance. Exemples : castagnettes, cymbale, claves, triangle…

Image : représentation visuelle fixe ou animée, matérialisée, projetée ou numérique, en 2D ou en 3D.

Installation : œuvre d'art visuel en 3D ou dispositif sonore, souvent créé pour un lieu spécifique et conçu pour modifier la représentation de l'espace.

Jeu : en art, activité organisée en rôles et comportant généralement des règles ; interprétation et improvisation.

Ligne mélodique, **mouvement mélodique** : succession de sons de hauteurs variables.

Membranophone : instrument dont le son est produit à partir de la vibration d'au moins une membrane tendue. Exemples : tambourin, djembé…

Modelage : technique de sculpture qui se pratique sur des matières malléables.

Musicogramme : plan de type graphique d'une séquence sonore, d'un extrait d'œuvre.

Observer : considérer attentivement quelque chose afin d'analyser, de comprendre, d'étudier. Il s'agit d'une démarche impliquant plus que le sens de la vue.

Œuvre : production de l'esprit, du talent visant à communiquer un message et/ou à susciter une émotion esthétique.

Ostinato : motif mélodique, rythmique (ou harmonique) répété de manière obstinée. Exemple : le «Boléro» de M. Ravel.

Patrimoine : bien ayant une importance artistique, historique ou identitaire à reconnaitre, à préserver, à sauvegarder, à restaurer et à montrer au public.

PECA (Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique) : se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du tronc commun.
Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage.

Plasticien(ne) : artiste ou créateur ayant pour médias d'expression artistique des techniques ou des supports matériels variés, dits « plastiques ».

Production plastique : regroupement de toutes les activités artistiques produisant une œuvre à plat ou en volume (dessin, peinture, photographie, gravure, sculpture, architecture, décoration, installation…).

Pulsation : en musique**,** battement régulier.

Reliance : action de relier des connaissances pour les situer dans un contexte et un ensemble. (Edgar Morin)

Ritournelle : chanson ressassée, rengaine. Exemple : «*Il était une bergère*».

Rythme : en expression artistique, résultat perceptible de l'agencement, de la durée ou de la répartition des éléments constitutifs de l'œuvre.

Sac à sons : sac rempli d'objets hétéroclites, tels que boites de conserve, papier, plastique, baguettes pouvant produire des sons par manipulations.

Scansion : action de marquer le rythme, la métrique d'une phrase, d'un vers.

Spectacle « Jeune public » : production musicale et/ou scénique qui, par les thèmes abordés, s'adresse, selon les cas, à des enfants de deux ans et demi à seize ans.

Tempo : vitesse de la pulsation.

Timbre : caractère sonore spécifique d'une voix ou d'un instrument.

Vire-langues : locution (ou une phrase ou un petit groupe de phrases) à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire les deux à la fois.

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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

Juin 2022

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

PACTE D'EXCELLENCE POUR UN ENSEIGNEMENT

Éveil aux langues

Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2

TRONC COMMUN

Avant-propos

Cher(e) enseignant(e),

Vous le constatez au quotidien, les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter nos élèves du meilleur bagage possible en termes d'apprentissages. Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini 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.

Pour définir le parcours des apprentissages du nouveau tronc commun, des connaissances et des compétences jugées essentielles ont été identifiées. Parmi celles-ci, une grande attention a été accordée à l'apprentissage des langues, que ce soit pour leurs apports en termes d'ouverture au monde ou de possibilités d'insertion socio-professionnelle.

C'est pourquoi le tronc commun prévoit le renforcement de l'apprentissage des langues modernes en démarrant l'enseignement d'une première langue moderne dès la 3e primaire et d'une seconde langue moderne en 2e secondaire, au sein de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En amont, dès la rentrée 2020, il est prévu que l'enseignant(e) titulaire exerce ses élèves à l'*Éveil aux langues* à raison d'une période par semaine, de la 1re maternelle à la 2e primaire.

L'*Éveil aux langues* vise 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. Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte.

Certains d'entre vous s'en souviendront peut-être, en 2008, une brochure intitulée *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental adaptées à la Fédération Wallonie-Bruxelles* avait déjà été diffusée dans les écoles. Cette fois, la révision du parcours des apprentissages initiée par le tronc commun entend donner un caractère plus structurel à cet éveil aux langues, en l'intégrant pleinement dans le parcours commun de tous les élèves.

La présente brochure offre une aide à la mise en œuvre de l'éveil aux langues en proposant d'une part, un parcours d'apprentissage, et, d'autre part des pistes didactiques et des ressources pédagogiques à pratiquer avec vos élèves, ainsi que de multiples liens internet vers des activités adaptées à l'âge et aux intérêts des élèves.

Nous tenons à vous remercier chaleureusement pour votre engagement quotidien auprès de nos élèves, citoyens de demain. En tant que premiers acteurs du changement, vous êtes nos précieux partenaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Par là même, nous souhaitons vous assurer de notre soutien entier. Nous espérons que cette brochure deviendra un outil inspirant, enrichissant et utile à vos pratiques pédagogiques.

Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

Introduction

Ce document se veut un complément aux référentiels des **compétences initiales**, aux référentiels **disciplinaires du tronc commun** et au référentiel **des langues modernes**. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'Éveil aux langues de la 1re maternelle à la 2e année primaire.

Il se situe dans le prolongement des options prises par le Pacte pour un enseignement d'excellence visant notamment le réajustement de l'enseignement des langues.
« Il est considéré comme essentiel d'expérimenter, dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues ; de renforcer la dimension communicationnelle des apprentissages linguistiques ; de se représenter la/les langue(s) comme objets d'apprentissage en eux-mêmes et pour eux-mêmes. » (Avis N°3 p51)

Si, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude de la première langue moderne commence effectivement en 3e primaire, une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers trouvent leur place dès l'entrée à l'école.
Parallèlement à cette dimension strictement linguistique, l'Éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, de « *confirmer l'identité linguistique et culturelle initiale, de porter une attention au sonore, au chant et au rythme.* » (CECRL[1] p131)

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures définit les approches plurielles comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des *activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. »* (CARAP[2] p6)

Favoriser les approches plurielles, c'est affirmer la nécessité d'une diversité et d'une pluralité, notamment dans le domaine des pratiques langagières, en vue de la construction d'une société interculturelle davantage tolérante et ouverte. Dans cette optique, l'Éveil aux langues comporte également une dimension interculturelle importante qui contribue à une meilleure intégration de chaque élève au sein du groupe-classe.

L'Éveil aux langues constitue une des quatre approches plurielles.

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, langues des migrants, langues régionales…).

Une fois que le regard, l'ouïe et l'esprit d'observation des élèves sont entrainés, ils prennent plus facilement conscience des particularités de chacune des langues et peuvent prendre appui sur ce qu'ils savent dans une langue pour mieux en comprendre une autre, profitant ainsi d'une synergie entre les différents apprentissages langagiers.

1. *CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.*
2. *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures.*

Introduction

L'Éveil aux langues prône une démarche qui :
– développe des **attitudes** de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
– renforce l'intérêt pour les langues en développant des **aptitudes** susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ;
– assure le développement de **savoirs** relatifs aux langues en installant des références aidant à la compréhension d'une société démocratique, tolérante, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
(Candelier 2003)

La démarche d'Éveil aux langues ne peut porter ses fruits que sur le long terme et dans la continuité :
– continuité temporelle entre les activités d'Éveil aux langues échelonnées de M1 à P2 ;
– continuité disciplinaire entre les activités d'Éveil aux langues et toutes les disciplines (de la langue de scolarisation aux mathématiques, en passant par l'éducation artistique, le développement corporel ou encore, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté) ;
– continuité linguistique entre les activités d'Éveil aux langues et le cours de langue moderne.

Le cours de langue moderne (étude d'une langue donnée) prendra alors le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'Éveil aux langues (approche plurilingue et multiculturelle).

Généralités

Ce chapitre ambitionne de clarifier :

a/ les origines de l'Éveil aux langues
b/ les objectifs poursuivis par l'Éveil aux langues
c/ la pertinence de l'Éveil aux langues
d/ l'importance de l'Éveil aux langues pour l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles
e/ une démarche didactique privilégiée pour réaliser des activités d'Éveil aux langues.

a/ Origines

À l'origine, l'appellation « Éveil aux langues » réunissait les projets européens *Socrates* et *Comenius*.

Le projet *EVLANG* (1997-2001) concernait, quant à lui, cinq pays : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. Il faisait écho aux travaux menés par E. Hawkins dans les années 1980 en Grande-Bretagne sous le titre générique de « Language Awareness ».
L'idée était de favoriser la coordination et l'amplification mutuelles des apprentissages d'ordre linguistique réalisés dans les différents cours.

Est venu se greffer par la suite un second projet plus vaste rassemblant une vingtaine de pays, dénommé *Janua Linguarum*, qui signifie « la porte des langues », en abrégé : *JALING* (2000-2003).

En avril 2003, avec l'appui du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, une expérimentation limitée est mise en place et quelques écoles volontaires reçoivent des outils didactiques, tandis que les enseignants concernés bénéficient d'une formation et d'un suivi par l'ULiège, ce qui leur permet d'adapter certaines de leurs activités au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En 2004, un CD « Éveil aux langues » accompagné des textes est envoyé dans toutes les écoles fondamentales.

En novembre 2008, le classeur « Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique » arrive auprès des directions de ces mêmes écoles.

b/ Objectifs poursuivis

Par une approche structurée de la 1re maternelle à la 2e année primaire, l'Éveil aux langues induira chez l'élève des effets favorables dans le développement de représentations et attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, ainsi que le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique et métacommunicatif.

Les activités d'Éveil aux langues feront également la part belle à une prise de conscience phonologique tout en développant la sensibilité auditive chez les enfants.

c/ Pertinence

L'Éveil aux langues se veut une voie privilégiée pour rencontrer les visées du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun[3], à savoir aux articles :

- 1.4.1-1 « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste (…) et ouverte aux autres cultures »
- 1.4.1-3 4° « à *l'intérêt de connaitre des langues autres que le français et, principalement, de communiquer dans ces langues* »
- 1.4.1-3 7° « à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social ».

Déjà en 2003, la Fédération Wallonie-Bruxelles pointait la pertinence de l'Éveil aux langues :

> « *Les activités d'Éveil aux langues mettent les élèves en contact avec des matériaux sonores et visuels provenant d'une variété de langues de divers statuts (langue de l'école, langues enseignées à l'école, langues régionales, langues des migrants, autres langues de l'Europe et du monde). L'élève est amené à découvrir ces matériaux, à les explorer et à les comparer, et ce, dès l'enseignement maternel. Il s'agit donc principalement d'approfondir l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, de renforcer la motivation à apprendre des langues et de développer diverses aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage. En effet, bon nombre d'activités d'Éveil aux langues permettent d'aborder simultanément d'autres objectifs du programme.* » (www.enseignement.be)

Les activités menées prendront autant que faire se peut appui sur les connaissances langagières existantes des élèves et les entraineront régulièrement à puiser dans leurs ressources langagières (les « déjà là »), au travers des situations didactiques insérées dans le quotidien scolaire, et principalement centrées sur l'observation et la comparaison entre différentes langues.

L'ouverture aux langues offre ainsi une opportunité nouvelle pour tirer parti, dans le cadre des apprentissages scolaires, de la force de la comparaison et de l'analyse, notamment entre la langue de scolarisation, les langues apprises à l'école et les ressources langagières extrascolaires des élèves.

d/ Importance de l'Éveil aux langues pour chaque élève

L'Éveil aux langues ne consiste pas à enseigner des langues supplémentaires, mais bien à développer une compétence plurilingue (compétence), en facilitant la communication (savoir-faire) et en mobilisant les connaissances mises en place lors d'apprentissages langagiers comme dans les autres disciplines scolaires (savoir).

« On parlera par conséquent d'Éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Il doit s'agir d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue de scolarisation et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Candelier 2003)

3. *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.*

L'Éveil aux langues ne porte donc pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais propose bien une ouverture à une diversité de langues, ce qui peut contribuer à l'intégration de tous élèves.

De multiples occasions se présentent en classe, ou hors de la classe, pour stimuler la curiosité des élèves et les inciter à se comporter comme des « détectives-linguistes ». Les activités didactiques répétées, centrées sur l'observation, la comparaison et l'analyse des spécificités et des différences entre langues mobiliseront les ressources à la fois communes et particulières des élèves et les motiveront à être plus attentifs aux langues qui les entourent.

L'Éveil aux langues :
- est applicable à tous les types de classes, qu'elles soient linguistiquement homogènes ou hétérogènes ;
- peut concerner, dans une seule et même démarche, toutes les langues en présence, indépendamment du nombre de locuteurs et de leur statut ;
- vise une reconnaissance par l'école de la langue de tous les élèves, de leur identité ainsi que certains aspects de leur culture.

e/ Une démarche didactique privilégiée pour réaliser des activités d'Éveil aux langues

1) La mise en situation : ouverture d'un espace plurilingue en classe
La mise en situation a comme objectif de donner du sens à l'activité afin que les élèves s'impliquent. Elle doit être motivante pour tous, s'inscrire dans une situation réelle de classe (projet d'école, projet de classe, thème précis ou vie quotidienne).
Il s'agit de faire émerger un vrai questionnement, à la fois ouvert, stimulant et pertinent.

2) La situation recherche : vers l'appropriation de nouvelles connaissances
La recherche est le cœur de l'activité, c'est là que les élèves devront résoudre un problème, seuls ou en groupe, qu'ils se trouveront éventuellement face à un « conflit cognitif » (ex. Pourquoi les cris des animaux ne s'expriment-ils pas par les mêmes onomatopées dans toutes les langues ? Qu'est-ce qu'une onomatopée ? Pourquoi le mot 'banane' est-il presque identique dans plusieurs langues ? Qu'est-ce qu'un emprunt ?). Pareille étape demandera aux élèves qu'ils se décentrent, développent des stratégies d'observation, d'écoute, de comparaison, qu'ils émettent des hypothèses, élaborent des solutions provisoires à partager ou à mettre en débat.

3) La synthèse : consolidation des apprentissages et prise de conscience des savoirs acquis ou à acquérir
Souvent collective, mettant à contribution soit un groupe, soit tous les élèves de la classe, la synthèse permet de confronter différents points de vue, de verbaliser, de garder des traces matérielles des principaux éléments d'apprentissage.
Cette dernière étape est un temps de recentrage sur des points précis de l'enseignement/apprentissage, un temps d'appropriation d'outils conceptuels, de familles de langues, d'emprunts et de démarches pratiques (observation, déduction, comparaison).
La synthèse peut également être conçue comme un moment d'évaluation formative : à la fin de chaque activité, les élèves doivent pouvoir exprimer ce qu'ils ont appris avec les mots qui sont les leurs, en fonction de leur âge, qu'il s'agisse d'attitudes ou de motivation envers les apprentissages, qu'il s'agisse de langues, de savoirs scolaires, de stratégies de recherche et de compréhension.
Toutes les activités pourront ainsi trouver des prolongements en fonction des résultats de la synthèse et l'élève pourra documenter ses apprentissages dans son portfolio (voir p18).

Questions les plus fréquentes

1/ Sait-on ce que l'Éveil aux langues apporte aux enfants ?

L'Éveil aux langues est susceptible :
- d'exercer leur faculté à percevoir un large spectre de fréquences de sons ;
- d'accroitre leurs habiletés à discriminer des sons non familiers ;
- d'induire un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle ;
- de promouvoir une attitude favorable vis-à-vis d'autres langues et cultures au sujet desquelles peuvent circuler parfois des stéréotypes négatifs ;
- de valoriser les compétences en langues de tous les élèves de la classe, quelles que soient les langues ;
- de développer la confiance nécessaire pour aborder diverses tâches portant sur une langue non familière ;
- de susciter un désir plus grand d'apprendre des langues ;
- d'améliorer leurs capacités à mémoriser…

2/ Est-ce une discipline supplémentaire ?

La réponse à cette question est NON !
Il ne s'agit aucunement d'une nouvelle matière, mais d'une approche transdisciplinaire favorisant les différents apprentissages linguistiques et pouvant être appliquée aussi bien en cours de langues qu'en mathématiques, histoire, sciences, musique ou toute autre discipline.
L'Éveil aux langues n'est pas une nouvelle forme d'apprentissage précoce qui viserait à développer très tôt dans la scolarité la capacité de communiquer dans une langue différente de la langue de scolarisation. L'approche portera sur les transferts et interférences entre différentes langues et mettra en parallèle le métalangage grammatical pour attirer l'attention sur les similitudes et différences entre langues.
Comme le souligne le Conseil de l'Europe, il s'agit de développer chez les élèves une compétence plurilingue, mais aussi de leur donner une plus grande assurance à communiquer avec leurs connaissances linguistiques, même partielles, et les habituer à mobiliser ces dernières dans leurs apprentissages langagiers comme dans les autres disciplines scolaires.

3/ Comment ajouter quelque chose de nouveau à un programme déjà bien chargé ?

L'Éveil aux langues se veut une voie privilégiée pour renforcer les visées du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun : « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».
L'Éveil aux langues n'est donc pas une nouvelle forme d'apprentissage précoce qui viserait à développer très tôt dans la scolarité la capacité de communiquer dans une langue différente de la langue maternelle. Par contre, les activités d'Éveil aux langues sont autant d'opportunités pour apporter une attention particulière à l'un ou l'autre aspect développé dans les référentiels disciplinaires (voir pp15-16).

4/ Peut-on se lancer dans l'Éveil aux langues sans être linguiste ou multilingue ?

Il n'est pas nécessaire d'être spécialiste de telle ou telle langue, encore moins de les connaitre toutes. Il importe néanmoins d'identifier et de reconnaitre diverses ressources linguistiques (qu'il s'agisse de langues enseignées à l'école ou non) et d'accueillir les élèves avec leur curiosité pour des faits de langue et de culture, leurs interrogations, leurs hypothèses, leurs réponses souvent provisoires et partielles.
Certes, se lancer dans l'Éveil aux langues constitue un défi, qui, lorsqu'il est relevé, permet à tout un chacun d'appréhender de façon plus sereine la diversité linguistique.

5/ Est-il possible de solliciter des intervenants extérieurs ?

La collaboration ponctuelle avec des parents d'élèves ou autres partenaires de l'école peut enrichir les connaissances des élèves au sujet des particularités de certaines langues et cultures (lecture dans leur langue maternelle, traduction de certaines expressions, ouverture à des pratiques culturelles peu connues…).

De telles expériences sont intéressantes, tant pour les élèves que pour les enseignants et les parents.
Les écoles peuvent aussi proposer des cours d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC) à leurs élèves. Ce cours est assuré conjointement par l'enseignant OLC et le titulaire. Il a pour objet de développer, en utilisant le témoignage privilégié de l'enseignant OLC, quant à sa culture d'origine, des activités d'éducation à la diversité culturelle au bénéfice des élèves des classes concernées (Partenariat entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et dix pays : Chine, Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Turquie, Tunisie, Portugal, Roumanie et Russie - Programme OLC - Éducation à la diversité culturelle - Circulaire 6995 du 18/02/2019).

6/ Pourquoi commencer si tôt ?

C'est au moment où la disponibilité phonologique et les capacités articulatoires des enfants sont les plus développées qu'il faut proposer de manière ludique une sensibilisation à d'autres langues que la langue de scolarisation.
C'est pourquoi l'école maternelle s'appuiera sur la disponibilité auditive des enfants pour les amener à mémoriser des «manières de dire», développer des capacités d'observation de «faits de langue» et mettre en place des aptitudes facilitant l'accès à la maitrise du langage oral.
Les aptitudes à apprendre d'autres systèmes linguistiques par le jeu et la communication vont être génératrices d'attitudes et d'habitudes, telles que comprendre, imiter, mémoriser, se plier à d'autres codes et d'autres normes, qui vont faciliter la flexibilité cognitive, l'ouverture à l'autre et la capacité à se décentrer.
Dès lors, le travail favorisant le développement de la conscience phonologique en maternelle pourrait être étendu à deux types d'activités qui seraient complémentaires à celles déjà organisées. Premièrement, il s'agirait d'encourager toute démarche de sensibilisation des enfants à des sons non familiers, notamment grâce à des comptines en langues étrangères.
Deuxièmement, il faudrait éduquer l'oreille des enfants à des traits linguistiques non pertinents en français (langue de scolarisation) comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes…

7/ Peut-on encore faire de l'Éveil aux langues après la P2 ?

Oui, car l'Éveil aux langues peut concourir à assoir les visées d'autres domaines et/ou d'autres disciplines. L'Éveil aux langues représente donc une excellente opportunité de préparer, de compléter et d'approfondir les apprentissages au niveau de la motivation et des compétences métalinguistiques.
Comme chaque élève de P3 sera amené à suivre un cours de langue moderne, les activités qui y seront menées permettront d'ancrer davantage les bénéfices engrangés par l'Éveil aux langues lors des années précédentes.

8/ Pourquoi ne pas se centrer sur une seule langue ?

Le principe de l'Éveil aux langues, c'est la confrontation à des langues différentes, en ce compris sa propre langue maternelle. C'est des contrastes et des ressemblances que naissent les réflexions et les prises de conscience.
Dès l'enseignement maternel, l'élaboration de situations de communication par l'enseignant s'avère indispensable.
Dès lors, il serait souhaitable d'encourager des activités orales d'échanges programmées et organisées qui auraient pour objectif le développement, chez chaque enfant, de compétences langagières pour apprendre à communiquer.
Comme il ne s'agit pas d'apprendre une langue, le matériau est beaucoup plus riche s'il comprend une diversité de langues.
Enfin la présence, même occasionnelle, des langues maternelles des enfants lorsque certains sont d'origine étrangère (voire lorsque leur famille ou certains de leurs membres utilisent une langue régionale comme le wallon) contribue à leur donner confiance en eux, à valoriser leur culture (et on sait combien il est important que chaque enfant se sente reconnu), ainsi qu'à renforcer chez chacun le respect et la considération positive des différences.

9/ Que peut-on retenir du fonctionnement de l'Éveil aux langues dans d'autres pays ?

L'évaluation quantitative réalisée dans le cadre d'*EVLANG* (voir p6) a permis de dégager l'existence d'un «effet EVLANG». Le programme est en effet susceptible d'induire auprès des élèves un intérêt pour la diversité, une ouverture à ce qui est non familier et un désir plus grand d'apprendre des langues. Il permet aussi de développer de meilleures performances en mémoire et discrimination auditives.
Les experts du Conseil de l'Europe soulignent également les effets positifs d'une éducation au plurilinguisme basée sur une mise en synergie des différents apprentissages linguistiques et sur des approches d'Éveil aux langues allant au-delà d'un apprentissage consécutif des différentes langues.
En outre, les études réalisées sur l'Éveil aux langues démontrent que cette approche favorise l'émergence de représentations positives de la diversité linguistique parmi les enseignants et les élèves (Castellotti et Moore, 1999 ; Sabatier, 2002 ; Candelier, 2003). D'autre part, le contact avec d'autres langues permet également de développer à long terme les capacités métalinguistiques des élèves (Balsiger, Köhler et Panchout-Dubois, 2012).
Enfin, une dernière recherche précise que l'approche plurilingue ne produit aucun effet négatif sur le développement et la structuration de la langue de scolarisation (Van Avermaet et de Backer, 2019).

10/ Peut-on faire de l'Éveil aux langues dans une école en immersion ?

Même dans ce contexte, l'Éveil aux langues peut jouer un rôle important.
L'Éveil aux langues est plus facilement généralisable, puisque ce sont les titulaires qui sont les mieux placés pour l'enseigner, tout en développant des compétences qui devraient être abordées par ailleurs dans d'autres cours.
L'Éveil aux langues permet de motiver les élèves à apprendre une langue et de les doter de compétences métalinguistiques susceptibles de faciliter l'apprentissage de toute autre langue (par exemple en rendant explicite l'existence de différences dans l'ordre des mots ou l'oralisation d'une même graphie).
L'Éveil aux langues représente donc une excellente opportunité de préparer, de compléter et d'approfondir l'apprentissage d'une langue, au niveau de la motivation et des compétences métalinguistiques.

11/ Quelles activités peuvent être menées ?

Un projet élaboré et discuté en équipe sera au service des axes du projet d'école. Des situations de la classe se prêtent à cette approche : les activités rituelles, l'apprentissage de textes et de chansons, les évènements du calendrier, les activités artistiques et le travail sur les œuvres, les jeux et rondes dansées…

Objectifs	Exemples d'activités possibles
Développer des représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique.	Les activités de découverte d'autres cultures, d'autres langues, en particulier celles des enfants d'origine étrangère de la classe. Aborder les différentes façons de communiquer, les gestes de salutation, les formules de civilité.
Familiariser les élèves à des sons caractéristiques d'autres langues.	Dire/écouter des comptines. Chanter/écouter des chansons. Interagir simplement dans une courte conversation. Écouter des prénoms, des noms d'objets ou d'animaux. Compter. Jouer à des jeux de société, des jeux d'extérieur…
Faire découvrir des spécificités linguistiques et culturelles.	Rencontrer des réalités culturelles et linguistiques différentes : chansons ou musiques caractéristiques, cuisines, arts, sports, systèmes d'écriture… Découvrir des traditions différentes (façons de vivre, de manger…) et des fêtes caractéristiques… Écouter des histoires… Interviewer des gens d'origine étrangère…
Créer les bases des apprentissages linguistiques.	Découvrir les langues et les pays en situant la langue parlée à l'école. Écouter les langues et repérer des parentés… Mémoriser des formes verbales, des comptines, des chansons…

12/ Quelles sont les ressources matérielles ?

Voir les pistes didactiques et la bibliographie.

L'Éveil aux langues : interactions, croisements, visées transversales

La mise en place du tronc commun renforcé envisage le décloisonnement des apprentissages disciplinaires. L'Éveil aux langues peut contribuer au développement des objectifs et/ou des contenus définis dans le référentiel des compétences initiales et les référentiels disciplinaires.

Cette section identifie concrètement des interactions et des croisements possibles avec d'autres domaines, d'autres disciplines.

Interactions privilégiées avec quelques apprentissages apparentés

1. Langue de scolarisation

À la fois langue des interactions à l'école et langue des apprentissages, la langue de scolarisation traverse, partout et à tout moment, les 8 domaines du tronc commun.

La définition donnée dans un document publié par la Fédération Wallonie-Bruxelles, présente l'importance de développer son apprentissage, dès le plus jeune âge, dans des activités menées en classe.

« Utilisée depuis l'entrée en maternelle, la langue de scolarisation est à la fois la langue des interactions à l'école et la langue des apprentissages. Elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques qui complexifient la communication. Son apprentissage représente un niveau de difficulté qui n'est pas toujours identifié clairement : apprendre les mathématiques, l'histoire ou la géographie exige de pouvoir argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et savoir-faire tout en mobilisant un vocabulaire spécifique à l'école et à chacune des disciplines.» (Enseigner aux élèves qui ne maitrisent pas la langue de l'enseignement, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p4)

2. Éducation musicale

Un décloisonnement des apprentissages disciplinaires de bon aloi peut venir compléter l'éducation musicale qui, comme toute discipline artistique, requiert des moments d'apprentissage et de pratiques spécifiques.

Les deux extraits qui suivent mettent en évidence ces possibles interactions :

- *« Dans l'apprentissage de la musique, on doit percevoir des structures (notes), des tonalités, une harmonie pour finalement être apte à déstructurer une composition musicale (partition). Dans l'apprentissage d'une langue, on retrouve ces mêmes structures (mots), ces mêmes tonalités (accentuations), cette même harmonie qui font que l'ensemble des mots crée des phrases de par leur syntaxe. Le mot lui-même est alors identifié comme un son connu. »* (S. Benard, *Quand langue et musique s'accordent en douceur : deux systèmes plus proches qu'il n'y parait*, in *Thot Cursus*, octobre 2018).
- *« Les langues, extrêmement nombreuses, sont toutes fondées sur un système de phonèmes (les sons de langage) dont la combinaison en syllabes, en noms, en verbes et autres mots outils permet de former des phrases. »* (*Le développement du langage oral* dans *Contraste*, 2014, N°39 pp99-118).

Lorsqu'ils ont l'habitude d'entendre chanter, les enfants progressent plus vite sur le plan du langage, de la motricité et de la socialisation.

Par ailleurs, le jeune enfant a une plasticité audio phonatoire extraordinaire.

Il reconnait les rythmes et intonations qui sont propres à sa langue maternelle, mais aussi ceux qui sont différents de celle-ci.

Tous les sons sont produits par des vibrations qui se propagent sous forme d'ondes.

L'un des paramètres acoustiques pris en compte dans l'analyse de ces ondes sonores est la fréquence exprimée en Hertz. Ainsi des langues différentes occupent des bandes de fréquences différentes.

Le schéma qui suit permet de le visualiser clairement.

Quelques fréquences sonores liées aux langues	**Plages de fréquences couvertes par quelques langues** (remarque : l'oreille perçoit les sons compris entre 20 Hz et 20000 Hz)									
Fréquences en Hz	*125*	*250*	*500*	*1000*	*1500*	*2000*	*3000*	*4000*	*12000*	*20000*
Allemand	■	■	■	■	■	■	■			
Anglais						■	■	■	■	
Néerlandais	■	■	■	■	■	■	■	■		
Espagnol	■	■	■		■	■	■			
Russe	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Français	■	■			■	■	■			

Au fur et à mesure, le spectre des fréquences se focalise sur la langue maternelle.
Les auteurs Roussel et Gaonac'h l'énoncent de la sorte :
« La surdité aux sons étrangers commence à se manifester très tôt, dès la fin de la première année de vie, et le conditionnement lié aux caractéristiques du système phonologique de la langue maternelle s'installe progressivement durant les premières années de vie. » (*L'Apprentissage des langues*, Roussel et Gaonac'h, 2017, pp10-12)
Ainsi, « l'élargissement du spectre auditif » qui est commun à l'apprentissage des langues et de la musique, peut être abordé lors de diverses activités interactives.

3. Langues modernes
Bien que ciblant l'étude d'une langue donnée, le cours de langue moderne n'en oublie pas pour autant l'approche plurilingue et multiculturelle initiée par l'Éveil aux langues.
« *En s'inscrivant dans les objectifs généraux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, le cours de langue moderne vise également à promouvoir :*
– *la prise de conscience de sa propre culture et à la situer par rapport aux autres ;*
– *les langues modernes comme facteur d'intégration européenne et mondiale. »*

Croisements avec les référentiels du tronc commun

En abordant conjointement la dimension linguistique et culturelle des langues, l'Éveil aux langues peut concourir au décloisonnement des apprentissages, cher à la philosophie du tronc commun.
Comme évoqué dans l'introduction, cette section identifie concrètement des objectifs d'apprentissages et des contenus disciplinaires susceptibles d'être travaillés conjointement ou de créer des bénéfices réciproques avec des savoirs et des savoir-faire définis dans l'Éveil aux langues.

Référentiel des compétences initiales

- De manière globale avec les objectifs généraux :
  - En autonomie sociale : *« L'enfant intègre peu à peu les conditions de la vie en groupe et en respecte le rythme, les règles et les contraintes. Il établit des relations de plus en plus nombreuses avec les autres. Il se montre sensible à des valeurs esthétiques y compris dans ses productions. »* (M2)
  - En autonomie affective : « *Amener l'enfant à se connaitre, à s'accepter, à avoir confiance en lui pour favoriser l'édification de sa personnalité.* » (M3)

- De manière spécifique avec des contenus disciplinaires :
  - En français : « *Lors de son entrée à l'école, chaque élève possède un langage qui lui est propre et parfois éloigné de celui véhiculé par le monde scolaire. Dès lors, il apparait essentiel que le bagage lexical, syntaxique et discursif soit enrichi lors d'activités menées en classe.* »
    « *Percevoir des réalités sonores de la langue.* » (SF M1-M2)
    « *Établir des relations sonores entre des mots entendus.* » (SF M3)

  - En éducation culturelle et artistique (l'expression musicale) :
    « *Reproduire des sons d'intensités différentes.* » (SF M2)
    « *Écouter une chanson pour repérer son refrain.* » (SF M3)

  - En éducation à la philosophie et à la citoyenneté :
    « *Reconnaitre l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié.* » (SF M3)

Référentiels disciplinaires

- **En éducation culturelle et artistique**
  Dans la perspective des découvertes sensorielles, il s'agira de privilégier des activités d'éveil musical visant à développer chez l'enfant sa sensibilité auditive. L'objectif sera pour l'enfant de prendre progressivement conscience de la richesse sonore de son environnement.
  Il apprendra à en reconnaitre les divers éléments et à les reproduire.

- **En éducation à la philosophie et à la citoyenneté**
  Vivre ensemble au sein d'une société interculturelle tolérante et harmonieuse suppose le développement de la connaissance et de l'estime de soi, ainsi que l'ouverture à l'autre.

– **En sciences humaines**
La formation est axée sur une exploration du monde, en partant de l'environnement proche pour aller vers un environnement plus éloigné.
Et plus particulièrement de :
• reconnaitre au sein de la classe des habitudes de vie différentes des siennes pour se vêtir, s'alimenter, se déplacer…
• présenter la famille ou les proches avec qui l'enfant partage son quotidien.

– **En langues modernes**
Dans sa dimension socioculturelle :
« *Le cours de langue moderne constitue une opportunité pour amener l'élève à :*
• ***appréhender** la **richesse des autres cultures** dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création artistique (et notamment littéraire), modes de vie, modes de pensées et façons de voir le monde ;*
• ***décoder** divers faits, comportements et points de repère utiles en vue de communiquer et se comporter de façon adéquate ;*
• ***percevoir et rectifier ses stéréotypes** sur les autres cultures ;*
• ***identifier** les éléments socioculturels garants d'une **communication efficace**.* »
(in *Introduction*)

– **En français**
« *Permettre aux élèves de se construire :*
• *un **bagage culturel commun**, un patrimoine lié à notre civilisation, cela à travers une étude portant sur les contes traditionnels, les genres littéraires les plus courants, les mythes, les langues apparentées, et aussi sur d'autres objets culturels que des textes littéraires ;*
• *des **attitudes d'engagement citoyen** : nourries de valeurs démocratiques et permettant à tous, au niveau qui est le leur, de saisir avec finesse les messages qui leur sont adressés, de développer leur esprit critique et d'agir pour se réaliser dans leur projet, en tant que citoyen actif, critique, créatif et solidaire, dans le respect de la diversité ;*
• *des **clés de compréhension du monde** : l'accent est mis sur l'importance des activités de réception (dans ses différents modes et supports) comme fenêtre ouverte sur le monde réel et sur l'imaginaire.* »
(in *Introduction générale*)

Visées transversales

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales. Quatre d'entre elles sont plus particulièrement susceptibles d'être reliées à l'Éveil aux langues.
Le schéma présenté ci-dessous synthétise et exemplifie les visées transversales qui peuvent être abordées en Éveil aux langues.



L'Éveil aux langues et le portfolio

En matière d'Éveil aux langues, le portfolio est un outil privilégié pour valoriser le parcours d'apprentissage de l'apprenant.
Un portfolio est un document qui témoigne des efforts, des acquis et des expériences de l'apprenant.
Le portfolio européen des langues documente les compétences en langues étrangères, les expériences interculturelles et les expériences personnelles de son détenteur.
Ce portfolio a une fonction éducative : il est destiné à valoriser le plurilinguisme, à en favoriser le développement chez tous les apprenants dès le début de leur scolarité, et il sert à le faire savoir.
Il peut être un réel instrument de motivation à l'apprentissage des langues étrangères et à la découverte des autres cultures.
L'Éveil aux langues et le portfolio se complètent et s'enrichissent mutuellement.
Les parties « Passeport des langues » et « Biographie langagière » du *portfolio européen des langues* (http://www.coe.int/portfolio/fr) permettent à l'élève de documenter ses connaissances linguistiques et son rapport aux langues.
La version éditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles est téléchargeable via le site
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check





Mon passeport
Dans cette partie, tu notes :
- les différentes langues que tu connais ;
- le niveau que tu atteins dans ces langues ;
- tes contacts avec d'autres cultures ;
- le résumé de ton dossier.



Ma biographie langagière
Dans cette partie, tu notes :
- comment tu apprends les langues ;
- comment tu peux améliorer tes connaissances ;
- ce que tu souhaites encore apprendre et comment tu comptes t'y prendre ;
- comment tu entres en contact avec d'autres cultures.

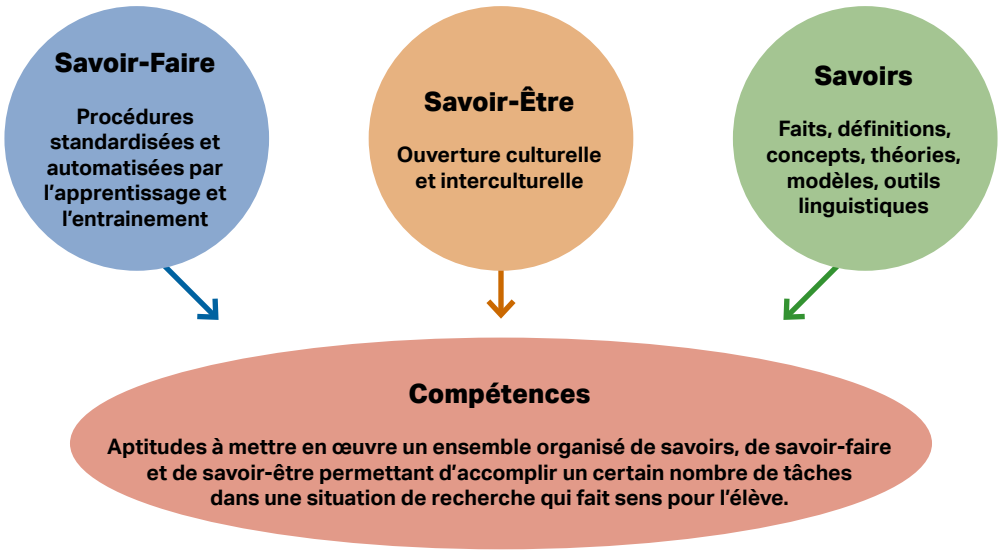
La biographie langagière contient aussi les "tableaux des progrès".

L'Éveil aux langues : balises de progression

L'ensemble de ce document souhaite contribuer à la reconnaissance même de l'intérêt des approches plurielles, car l'Éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes sont trop souvent perçus comme de simples sensibilisations.

Il se veut un complément aux moyens existants que constituent, en particulier, le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou encore le référentiel de langues modernes, lesquels continuent, le plus souvent, à traiter les capacités langagières en termes de juxtaposition, langue par langue.

Il constitue un outil pour l'élaboration de démarches pédagogiques dans la perspective d'une progression proposant une articulation entre :
- l'Éveil aux langues et l'acquisition des divers savoirs, et savoir-faire auxquels il donne plus aisément accès ;
- l'Éveil aux langues et l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières ;
- l'Éveil aux langues, notamment ses apports spécifiques, et ceux de disciplines non linguistiques.



Balises de progression

Les pages suivantes du document proposent des balises de progression qui jalonnent un parcours d'apprentissage conseillé en Éveil aux langues. Elles s'appuient sur le cadre du CARAP et s'en inspirent pour ne reprendre qu'un condensé.

Utile	Qui apparait intéressant pour préparer l'apprentissage des savoirs, savoir-faire, compétences de la LM1.
Important	Qui apparait avantageux pour préparer l'apprentissage des savoirs, savoir-faire, compétences de la LM1.
Nécessaire	Qui apparait le plus profitable pour préparer l'apprentissage des savoirs, savoir-faire, compétences de la LM1.

L'Éveil aux langues : balises de progression

ÉVEIL AUX LANGUES	Utile	Important	Nécessaire	
SAVOIRS	M1-M2	M3	P1	P2
Conscience phonologique				
S1 Il existe une grande diversité d'univers sonores (phonèmes, schémas rythmiques, accentuation, intonation…)	U	I	N	N
S2 Il existe parfois dans des langues non familières des sons que nous ne percevons pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres		U	I	I
Société multilingue et multiculturelle				
S3 Il existe une grande diversité de langues/de cultures	U	I	N	N
S4 De nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique/culturelle		élèves de la classe	I	N
S5 La communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication	U	I	N	N
S6 Quelques caractéristiques de son profil/son environnement linguistique et culturel	U	I	N	N
S7 Certains actes langagiers (rituels de salutation/formules de politesse…) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre	U	I	N	N
Langues comme outils de communication				
S8 Les langues n'utilisent pas les mêmes mots pour exprimer le même référent (réel auquel ils renvoient)			U	U
S9 Les langues peuvent fonctionner selon des règles/normes différentes			U	U
S10 Il existe des phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue			U	U
S11 Il existe plusieurs écritures (phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes, écriture verticale de gauche à droite, alphabétique)		U	I	N
S12 Il existe des ressemblances entre les langues			U	I

L'Éveil aux langues : balises de progression

ÉVEIL AUX LANGUES	Utile	Important	Nécessaire	
SAVOIR-FAIRE	M1-M2	M3	P1	P2
Conscience phonologique				
SF1 Reconnaitre des sons dans des langues familières ou non	U	I	N	N
SF2 Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations)	U	I	I	N
SF3 Repérer des ressemblances et des différences entre des langues familières ou non, à l'écoute, en utilisant un éventail de critères : les sons, le rythme, l'intonation		U	I	N
Société multilingue et multiculturelle				
SF4 Repérer des différences de comportements culturels	élèves de la classe	I	N	N
SF5 Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques/culturelles (COMMENCER PAR SOI)	U	I	N	N
SF6 Reconnaitre les spécificités/références/appartenances culturelles d'autres élèves de la classe/d'autres membres d'un groupe		U	I	N
SF7 Utiliser d'autres formes possibles de communication que le système linguistique (gestes, mimes, pictogrammes)	U	I	N	N
SF8 Observer des éléments linguistiques entendus/lus dans des langues/cultures différentes et formuler des hypothèses à partir de ces observations		U	U	I
SF9 Parler de sa langue, de sa culture, d'autres langues, d'autres cultures		U	I	N
Langues comme outils de communication				
SF10 Repérer des ressemblances entre la langue de scolarisation et d'autres langues, en utilisant un éventail de critères : mots de même famille, mots internationaux, emprunts, proximités lexicales			U	U
SF11 Observer des écritures afin de repérer les éléments les composant (dans des langues familières ou non)		U	I	N
SF12 Reconnaitre auditivement et/ou graphiquement la langue de scolarisation	à l'oral	I	N	N
SF13 Repérer des ressemblances et des différences entre les langues, à l'écrit, en utilisant un éventail de critères : éléments graphiques, type d'alphabet, proximités lexicales, sens de l'écriture		U	I	I
SF14 Repérer des catégories et marques grammaticales (article, genre, marque du pluriel…)			U	I
SF15 Reconnaitre des langues sur la base d'indices graphiques, de mots, de sons connus		U	U	I

L'Éveil aux langues : balises de progression

ÉVEIL AUX LANGUES	Utile	Important	Nécessaire	
COMPÉTENCES	M1-M2	M3	P1	P2
Conscience phonologique				
C1 Discriminer des langues familières ou non selon un critère défini (sons -les percevoir et ne pas les confondre-, rythme, intonation)	U	U	I	N
Société multilingue et multiculturelle				
C2 Communiquer partiellement, en l'absence de code linguistique commun, en utilisant le langage corporel, des signaux non verbaux	U	I	N	N
C3 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle	U	I	N	N
Langues comme outils de communication				
C4 Comparer des langues familières ou non, pour dégager des différences et des ressemblances entre les langues		U	U	I
C5 Comprendre un message très simple écrit ou oral dans une langue familière ou non		oral	I	N
C6 Établir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières		U	I	I

Pistes didactiques

P2

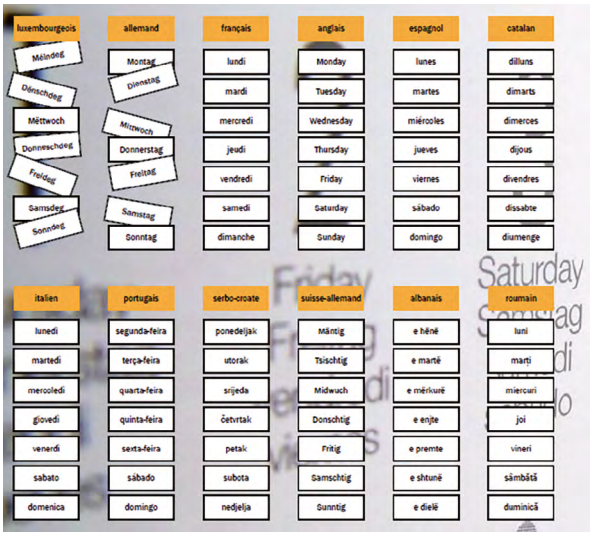
Ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres.
De nombreuses autres pistes peuvent être trouvées dans la partie « ressources » de ce document pp31-39.

LES JOURS DE LA SEMAINE

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg,
Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle :
Ouverture aux langues à l'école, vers des compétences plurilingues et pluriculturelles
http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf

Partant des apprentissages précédemment menés dans la langue de scolarisation pour comprendre le temps qui passe, les élèves découvriront, sous leur forme écrite, les jours de la semaine dans d'autres langues, familières ou non.

Grâce à l'activité, les élèves découvriront l'origine et la logique de codification des noms des jours de la semaine en français, comparativement à d'autres langues comme l'italien, l'espagnol, l'allemand, l'anglais, le portugais, le néerlandais…

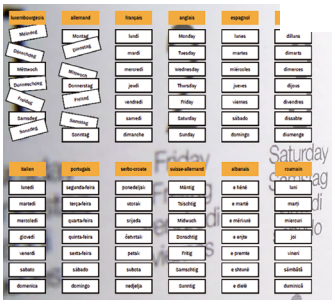


ÉVEIL AUX LANGUES
SAVOIRS
S3 Il existe une grande diversité de langues/de cultures
SAVOIR-FAIRE
SF10 Repérer des ressemblances entre la langue de scolarisation et d'autres langues, en utilisant un éventail de critères : mots de même famille, mots internationaux, emprunts, proximités lexicales
COMPÉTENCES
C6 Établir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières

Cette fiche cible le niveau P2. Le support proposé peut évidemment être utilisé avec des enfants d'autres niveaux. On adaptera alors la ou les compétences mobilisant des savoirs et savoir-faire différents.

Pistes didactiques

LES JOURS DE LA SEMAINE



	Les étapes	Le déroulement	Le matériel
1.	Mise en situation : Comptine des jours de la semaine	**Collectivement** : Écoute de comptines et observation de différents semainiers.	La maternelle de Bambou : http://www.maternelle-bambou.fr
2.	Situation de recherche 1 : Repérer les ressemblances graphiques (syllabes écrites) entre les mots	**Individuellement** : Lire les jours de la semaine et surligner les éléments (syllabes écrites) identiques aux sept jours. **Par sous-groupes et collectivement** : Comparer les réponses et expliquer les choix.	Les étiquettes des jours de la semaine écrits dans la langue de scolarisation.
3.	Situation de recherche 2 : Repérer des ressemblances et des différences entre deux langues, à l'écrit, en utilisant un critère	**Individuellement** : Comparer les mots écrits des deux langues et repérer une ressemblance et/ou une différence entre les deux langues. **Par sous-groupes et collectivement** : Comparer les réponses et expliquer les choix.	Les étiquettes des jours de la semaine écrits dans la langue de scolarisation et dans une autre langue familière ou non.
4.	Synthèse : Comparer plusieurs langues, à l'écrit, et les classer selon un critère choisi	**Individuellement** : - Comparer les mots écrits de plusieurs langues et repérer une ressemblance et/ou une différence entre les mots écrits. - Classer les étiquettes par langue selon le critère choisi. **Par sous-groupes et collectivement** : Comparer les réponses et expliquer les choix.	Les étiquettes des jours de la semaine écrits dans deux/trois langues familières ou non.
Prolongements possibles			
Écouter les jours de la semaine reconstituée dans une langue		**Collectivement** : Écouter les jours de la semaine énoncés dans chaque langue.	Enregistrements des jours de la semaine dans des langues familières ou non.
Cette séquence d'activités peut également être menée à partir des langues orales, afin de repérer les ressemblances sonores de chaque langue.			

BIBLIOGRAPHIE ET LIENS INTERNET

Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique, classeur envoyé en novembre 2008 à toutes les directions d'écoles fondamentales

EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) : différentes activités disponibles en ligne et téléchargeables gratuitement à partir de multiples langues :
http://eole.irdp.ch/eole/

ELODIL : Les jours de la semaine :
https://www.elodil.umontreal.ca/

RESSOURCES

A/ Sitographie

Quelques incontournables

Ressources	M1-M2	M3	P1	P2
Ressources pédagogiques diverses : http://eole.irdp.ch/eole/index.html http://www.elodil.umontreal.ca				
Vidéo : Comparons nos langues https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293				
Chansons : Éveil aux langues en chansons. Communauté française de Belgique https://www.pointculture.be/mediatheque/jeune-public/Éveil-aux-langues-en-chansons-lg6960/				
Chansons : https://www.dulala.fr/26-comptines-pour-decouvrir-les-langues				
Chansons et comptines : http://www.mamalisa.com/?t=hubfh				
Album : « Les langues de chat », Dulala https://www.dulala.fr/fiches-pedagogiques-dulala/				
Album : « Le magasin de mon père » http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/03-le-magasin-de-mon-pere.pdf				
Album : « Raphaël ne parle pas français » https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/05-raphael-ne-parle-pas-fran%C3%A7ais.pdf				
Album : « L'œuf du coq » http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/06-l-%C5%93uf-du-coq.pdf				
Album : « Les enfants de l'eau » https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=34791&sec=2				
Albums divers : https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/				

B/ Autres suggestions

- Le cycle 1, Éveil aux langues - Entendre des sonorités…
  http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/Éveil_408514.pdf

- Éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle
  http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/Éveil_a_la_diversita_c_linguistique_-_retours_et_ressources_apraA_s_les_deux_animations.pdf

- Pourquoi proposer la sensibilisation à une langue vivante étrangère à l'école maternelle ?
  http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_615416/pourquoi-proposer-la-sensibilisation-a-une-langue-vivante-etrangere-a-lecole-maternelle

- Les langues du monde au quotidien (France)
  - Cycle 2 - Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle
  https://www.reseau-canope.fr/notice/les-langues-du-monde-au-quotidien-cycle-2.html

  - Cycle 3 - Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle
  https://www.reseau-canope.fr/notice/les-langues-du-monde-au-quotidien-cycle-3.html

- EOLE Éducation et ouverture aux langues à l'école (Suisse romande)
  http://eole.irdp.ch/eole/index.html

- EOLE Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 et 2, deux ouvrages parus en 2003. Le premier volume contient 16 activités destinées au niveau primaire (degrés 1H à 4H) tandis que le volume 2 regroupe 19 activités pour les degrés 5H à 8H.
  http://eole.irdp.ch/eole/presentation.html

- EOLE et patois : 35 activités d'éveil aux langues visant à faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement. L'ensemble des activités de l'ouvrage paru en 2012 est disponible en ligne.
  http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/index.html

- EOLE EN LIGNE : les 8 activités d'EOLE EN LIGNE permettent de concrétiser la volonté des enseignant(e)s et autorités scolaires de tenir compte de la diversité linguistique et culturelle des classes. Elles offrent des « outils didactiques » concrets qui permettent cette prise en compte, au service de finalités à la fois intégratives et cognitives concernant l'ensemble des élèves, monolingues ou plurilingues, francophones ou allophones. Elles concernent les degrés primaires (degrés 1H à 8H) et secondaires (degrés 9H à 11H). Activités en flash : ne fonctionnent pas sur iPad.
  http://eole.irdp.ch/eoleenligne/bienvenue.html

- ELODIL : différentes activités téléchargeables ; plusieurs langues sont proposées.
  http://www.elodil.umontreal.ca/

Ressources

- Fiches d'exploitation :
  http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/03-le-magasin-de-mon-pere.pdf
  https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/05-raphael-ne-parle-pas-fran%C3%A7ais.pdf
  http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/06-l-%C5%93uf-du-coq.pdf

- Vidéo pédagogique :
  http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/loeuf-du-coq/

- Projet «Passepartout» (Cantons de Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis, Suisse alémanique)
  http://www.passepartout-sprachen.ch/ueber-passepartout/worum-geht-es/

- Un outil tiré du CARAP réalisé par les Services de l'éducation et de la culture de l'Université de Oulu (Finlande) : *The Global Citizen's Path* (en anglais)
  https://frepafin.wordpress.com/

- Un aperçu en français : *Principes didactiques*
  http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/669/get

- LEA – Language Educator Awareness
  http://archive.ecml.at/mtp2/lea/html/LEA_E_Results.htm

- Pourquoi proposer la sensibilisation à une langue vivante étrangère à l'école maternelle ?
  http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_615416/pourquoi-proposer-la-sensibilisation-a-une-langue-vivante-etrangere-a-lecole-maternelle

- PlurCur - Plurilingual Whole School Curricula
  https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx

- MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)
  https://www.miriadi.net/lecturio
  https://www.miriadi.net/corpus-contes

- Matériaux KIESEL – Éveil aux langues en Autriche
  Série de livrets de matériaux d'éveil aux langues pour le primaire (8-12 ans) en allemand. S'y ajoutent plus récemment de nouveaux livrets qui élargissent la perspective à l'ensemble de la didactique du plurilinguisme.
  http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151

Ressources

- Der Sprachenfächer (Allemagne)
  Collection de matériaux d'éveil aux langues pour les élèves de fin de primaire et début de secondaire (note : le primaire dure généralement 4 années en Allemagne).
  http://www.fillibach.de/de/material.html
  http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-6617/ra/titel

- Buitengewoon Talig, S. Jonckheere et P. Civetta, Regionaal Integratiecentrum Foyer, matériel gratuit en ligne pour les élèves de l'enseignement professionnel.
  http://www.meertaligheid.be/

- Poliglotto – Sprachen in Europa (Allemagne et Italie)
  Matériaux qui visent à intégrer le thème de la pluralité linguistique en Europe dans l'enseignement, en particulier par la prise en compte des langues minoritaires et des « petites » langues (en ligne et support papier).
  http://www.rml2future.eu/Poliglotto_de.html

- *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA),* N. Auger, 2005, Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD (26 mn), guide pédagogique, 15 pages (support papier et vidéo)
  https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293

- Éveil aux langues en chansons. Communauté française de Belgique
  CD reprenant les chansons d'artistes, d'origines variées habitant en Belgique. Ce CD est accompagné d'un dossier pédagogique qui présente les interprètes et leurs textes, il propose des activités autour des chansons et des expressions propres à chaque langue.
  https://www.pointculture.be/mediatheque/jeune-public/Éveil-aux-langues-en-chansons-lg6960/

- Pour faire découvrir plusieurs langues
  http://www.mamalisa.com/?t=hubfh

- Site internet « approches plurielles » : portail général de connaissances des langues
  http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Langues

- IPEPI - Implication des Parents dans l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (IPEPI)
  http://parents.ecml.at/

- Album « Les langues de chat » - Dulala (maternelle et cycle 2)
  (album disponible auprès des CPDLV, sinon achat possible sur le site Dulala)
  https://www.dulala.fr/fiches-pedagogiques-dulala/

- Édition Migrilude, spécialiste du multilinguisme.
  Description de projets pédagogiques :
  « Sac d'histoires de Genève » le film et le descriptif de l'action
  https://www.migrilude.com/fr/

Ressources

- Éditions de l'Isatis
  http://www.editionsdelisatis.com/wp-content/uploads/2014/07/TP4_fiche_activites.pdf
  http://www.editionsdelisatis.com/fiches-tourne-pierre/

- Livres ouverts
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=27125&sec=2
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=34791&sec=2
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=28024&sec=2
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=38546&sec=2

- Promopart (Asbl belge)
  https://www.yumpu.com/fr/document/view/10339573/loeuf-du-coq-promopart.be

- Cap sur la francophonie de la Fédération nationale des CMR
  http://www.capfrancophonie.lescmr.asso.fr/downloads/oeufducoq.pdf

- CDDP de la Gironde (le Hollandais sans peine)
  http://data0.eklablog.com/maliluno/mod_article3031329_2.pdf

- Le cartable de Leene (le Hollandais sans peine)
  http://cartabledeleene.canalblog.com/archives/2009/06/30/14255008.html

- Le jardin d'Alice (le Hollandais sans peine)
  http://data0.eklablog.com/jardinalice/mod_article46077517_4f9d9b491a439.pdf?8931

C/ Références bibliographiques d'ouvrages pratiques

- *Éducation et ouverture aux langues à l'école* – Volume 1, livre du maitre.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Volume 1, documents reproductibles.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Volume 2, livre du maitre.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Volume 2, documents reproductibles.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Glossaire des langues et lexique plurilingue.

- *Les langues du monde au quotidien* – Cycle 1 – collection au quotidien dirigée par François Petreault et coordonnée par Martine Kervan, Scéren - CRDP Bretagne, 2006.

- *Les langues du monde au quotidien* – Cycle 2 – collection au quotidien dirigée par François Petreault et coordonnée par Martine Kervan, Scéren - CRDP Bretagne, 2006.

- *Les langues du monde au quotidien* – Cycle 3 – collection au quotidien dirigée par François Petreault et coordonnée par Martine Kervan, Scéren - CRDP Bretagne, 2006.

- *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, classeur envoyé en novembre 2008 à toutes les directions d'écoles fondamentales.

- *Tour de terre en poésie/Anthologie multilingue de poèmes du monde,* J-M. Henry et M. Vautier – *Éditions* Rue du monde.

- *Le Livre qui parlait toutes les langues*, Alain Serres et Fred Sochard - *Éditions Rue du monde* (album avec CD).

- *Les p'tits cousins* - Comptines (livre + CD) - *É*ditions Didier jeunesse.

- *Les plus belles comptines d'Europe* : espagnoles, anglaises, allemandes, italiennes - Comptines et chansons du monde (livre + CD) - *É*ditions Didier jeunesse.

- *D'une langue à l'autre : l'éveil précoce aux langues, un atout pour les enfants,* Anna Stevanato et Michel Rabaud, Le Furet N° 68, juillet 2012.

- *Le Hollandais sans peine,* Marie-Aude Murail et Michel Gay, L'École des loisirs, 1989.

D/ Références bibliographiques générales

- M. Candelier, 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, Deboeck.
- C. Blondin et C. Mattar, 2004, *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport final.* Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.
- C. Blondin et C. Mattar, *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*, Liège, SPE, ULg, série boite à outils.
- Collectif sous la direction de J.-F. de Pietro, 2015, *Les approches plurielles des langues et cultures,* Babylonia, Trimestrale plurilingue, edito dalla Fondazione Lingue e Culture, cp 120, CH-6949 Comano, ISSN 1420-0007, no 2/anno XXIII/2015.
- Collectif sous la direction de C. Balsiger, D.B. Kohler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux, 2012, *Éveil aux langues et approches plurielles – de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.
- Ministère de la Culture et de la Communication, 2015, *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- M. Candelier (coordinateur), 2012, Le CARAP – *un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

E/ Références bibliographiques recherches

- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, *Plan d'études école fondamentale*, 2011, numéro spécial du courrier de l'Éducation nationale
  http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf

- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, Ouverture aux langues à l'école, vers des compétences plurilingues et pluriculturelles, 2010
  http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf

- Réflexions théoriques et didactiques, propositions d'activités pratiques. M. Krier, C. Perregaux et C. Tonnar, 2010, Ministère de l'Éducation du Luxembourg (en ligne et support papier)
  http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf

- F. Armand, 2004-2019, Université de Montréal, différentes recherches
  https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907359

- LEA – Langue et Éducation au plurilinguisme – La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues, projet du CELV, Conseil de l'Europe
  http://archive.ecml.at/mtp2/lea/html/LEA_E_Results.htm

- REFDIC - Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, référentiel de formation des enseignants dans le domaine de l'intercompréhension, fournit également des indications de ressources matérielles existantes (sites, matériaux didactiques et de formation)
  https://www.miriadi.net/referentiels

- Area lingue (Suisse)
  https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti

- Site du séminaire langues secondes et étrangères
  http://icar.univ-lyon2.fr/projets/else/

- M. Barateau, 2013. *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections*. Stendhel, Grenoble.
  https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869788/document

- *L'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle*
  Proposition et analyse d'une démarche didactique
  École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Strasbourg
  Yaëlle Helmstetter, Juin 2017, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master.

F/ Pour aller plus loin

- ALA (Association for Language awareness)
  http://www.languageawareness.org

- EDILIC (Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle)
  https://www.edilic.org

- ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue)
  http://www.adeb-asso.org/

- APICAD (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance)
  https://www.miriadi.net/l-apicad#simple-table-of-contents-1

- L'éveil aux langues en France
  http://plurilangues.e-monsite.com/

- L'éveil aux langues au Québec
  www.elodil.umontreal.ca

- L'éveil aux langues en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone)
  http://www.enseignement.be/index.php?page=23673&act=search&mots=Éveil%20aux%20langues

- Kits proposés par le consortium
  https://www.e-classe.be/

- « Les langues, c'est classe(s) »: quand les enseignants font de la diversité linguistique une richesse au service des premiers apprentissages (cycles 1 et 2), HE Robert Schuman (document en préparation).

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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

Juillet 2020

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Pacte pour un Enseignement d'excellence
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL DE MATHÉMATIQUES

TRONC COMMUN

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

VISÉES DES MATHÉMATIQUES AU SEIN DU TRONC COMMUN

Les mathématiques s'inscrivent dans le domaine 3 « Mathématiques, Sciences et Techniques » qui intègre les aspects manuels, technologiques et numériques.

Cette discipline développe l'aptitude à maitriser et à appliquer progressivement un raisonnement et des outils mathématiques reposant sur des connaissances adéquates pour résoudre des problèmes. Elle permet de construire, d'utiliser et de relier entre eux des concepts et des procédures qui donnent accès à la compréhension de phénomènes et à la modélisation de situations. Tout au long du tronc commun, les élèves utilisent leurs acquis pour résoudre des problèmes mathématiques ou contextualisés, interpréter, expliquer, justifier ou argumenter. L'utilisation du numérique peut constituer une aide précieuse lors des apprentissages.

Dès lors, les mathématiques participent au développement de compétences transversales en sollicitant la créativité, suscitant la réflexion et exerçant l'esprit critique. Elles développent le gout de la recherche, la pensée logique et les facultés d'abstraction.

Par tous ces aspects, les mathématiques fournissent des outils pour agir en tant que citoyen. Dans cette perspective, mettre l'élève en confiance, le responsabiliser, lui donner le temps et le gout de se poser des questions, de chercher des réponses sont des actions qui vont préparer une intégration réussie dans la société. À cette fin, il s'agit d'éviter de faire des mathématiques qui tournent à vide, mais de veiller à en renforcer le sens, en lien notamment avec le quotidien et le vécu des élèves.

Par ailleurs, il est particulièrement important de trouver un juste équilibre entre les temps de structuration, d'assimilation et de mise en mémoire des concepts clés.

Dans ces perspectives, il s'agit de privilégier une approche spiralaire des apprentissages favorisant ainsi une construction progressive des concepts et des liens entre eux.

Enfin, la discipline mathématique intègre la maitrise de la langue de scolarisation. Les apprentissages disciplinaires se caractérisent en effet par des verbalisations s'appuyant sur un vocabulaire de plus en plus précis et des formes langagières propres aux mathématiques. Les pratiques langagières mathématiciennes ont pour finalité de communiquer des observations, des faits, mais aussi d'expliciter des démarches, de débattre et de justifier. Dans les attendus de ce référentiel, une expression comme «utiliser les termes mathématiques» renvoie à ce double objectif.

Les domaines définis dans les *Socles de compétences* précédents ont été renommés afin de suggérer un meilleur cheminement des apprentissages au sein de chaque champ :
1 - Des objets de l'espace à la géométrie ;
2 - Des grandeurs à la relation entre variables ;
3 - De l'arithmétique à l'algèbre ;
4 - De l'organisation des données à la statistique.

Si, pour des raisons d'organisation, les contenus et les attendus sont structurés par champs, il est important de veiller à une articulation entre ces champs afin de soutenir au mieux la construction progressive des concepts mathématiques.

Tout au long de son évolution, l'élève sera amené à appréhender et à comprendre son environnement selon ce cheminement. C'est donc tout naturellement par l'observation, la manipulation, la construction et l'organisation que le jeune adulte en « construction » pourra conceptualiser les mathématiques. Le découpage du référentiel en attendus de savoirs, savoir-faire et compétences contribue à cette construction progressive et articulée des concepts à appréhender durant les neuf années du tronc commun.

Chaque champ est subdivisé en plusieurs blocs repris dans le tableau de synthèse suivant :

Champs	Blocs	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
1	(Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘		
	Appréhender et représenter des objets de l'espace	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	
	Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier			✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
2	Concevoir des grandeurs	✘	✘	✘	✘	✘	✘			
	Agir sur des grandeurs	✘	✘	✘	✘	✘	✘			
	Opérer sur des grandeurs - périmètres, aires et volumes	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	
	Agir puis opérer sur des grandeurs - fractions	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘		
	Mettre en relation des grandeurs	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
3	Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
	Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
4	Collecter, organiser, représenter et interpréter des données	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘

Si chaque bloc s'étale sur plusieurs années d'études, voire sur l'ensemble du tronc commun, les attendus en revanche sont progressifs. Ils permettent ainsi aux élèves d'approfondir petit à petit la compréhension des phénomènes étudiés en vue de parvenir, au terme du tronc commun, à la maitrise des concepts mathématiques fondamentaux.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE (Les solides et figures)

Structure du champ :

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements ;
1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace ;
1.3. Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier.

Introduction

Le champ « Des objets de l'espace à la géométrie » s'intéresse aux solides et figures qui sont appréhendés dès les premières années du tronc commun. Il s'agit d'amener les élèves à passer progressivement d'une compréhension des objets de l'espace, bien ancrés dans la réalité, vers une géométrie abstraite.

L'élève apprend à repérer, situer, placer et déplacer des objets ou lui-même. La bande orientée exploitée dans les premières années du tronc commun laisse la place au quadrillage, puis dans le secondaire, au repère cartésien.

Au cours des premières années de l'école primaire, l'élève apprend à construire des solides à l'aide de matériel varié. Progressivement, il est amené à établir des relations entre les objets en 3 dimensions (3D) et leurs représentations en 2 dimensions (2D).
L'élève apprend à utiliser les instruments de géométrie pour tracer des figures et mesurer des longueurs de côtés et des amplitudes d'angles. Ces instruments contribuent aussi à la découverte de propriétés géométriques. Par la suite, les théorèmes de Pythagore et de Thalès sont de nouveaux outils permettant d'une part, de calculer des distances, parfois inaccessibles, et d'autre part, de justifier une perpendicularité ou un parallélisme.

En secondaire, certains objets géométriques tels que la médiatrice et la bissectrice acquièrent le statut de lieu géométrique de points s'appuyant sur la notion de distance.

Dans des contextes de pliages, de découpages, de pavages et de créations dynamiques, les élèves observent des mouvements de figures et apprennent à dégager certaines régularités. Un travail semblable est mené sur des agrandissements ou des réductions de figures.

L'ensemble de ces apprentissages s'accompagne du développement d'un langage géométrique de plus en plus précis permettant non seulement de décrire les propriétés des figures ou des solides, mais aussi de justifier ou d'argumenter un raisonnement, prémices de la démonstration qui fera l'objet d'un apprentissage ultérieur.

La visée abstraite de la géométrie ne doit pas faire perdre de vue la nécessité d'une visée plus pratique toute aussi importante. Tout au long du tronc commun, les élèves seront confrontés à des résolutions de problèmes contextualisés qui permettront la mobilisation de leurs acquis.

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES (Les grandeurs)

Structure du champ :

2.1. Concevoir des grandeurs ;
2.2. Agir sur des grandeurs ;
2.3. Opérer sur des grandeurs - périmètres, aires et volumes ;
2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs - fractions ;
2.5. Mettre en relation des grandeurs.

Introduction

Dans le champ « Des grandeurs à la relation entre variables », les élèves abordent la notion même de grandeur, envisagée indépendamment du mesurage. Celui-ci est ensuite introduit avec des étalons d'abord non conventionnels puis conventionnels. Lors du partage de grandeurs en parts égales, ils découvrent les fractions et les premières opérations impliquant ces dernières.

Ces apprentissages conduisent à une exploration approfondie des systèmes de mesures conventionnelles. Ils constituent également un ancrage pour les apprentissages des nombres et des opérations. Chez les plus jeunes, le travail sur le mesurage permet en effet de donner du sens aux nombres naturels et plus tard, aux nombres décimaux. En secondaire, les fractions acquièrent pleinement leur statut de nombres et leur étude se poursuit principalement dans le champ « De l'arithmétique à l'algèbre ».

Les périmètres, aires et volumes font également partie des incontournables de l'école primaire. Les élèves découvrent ces notions ainsi que des méthodes de plus en plus efficaces pour les calculer. En secondaire, les périmètres, aires et volumes continuent à être explorés avec notamment la découverte des formules liées au cercle. L'introduction de la lettre dans le champ « De l'arithmétique à l'algèbre » permet d'envisager, de manière plus abstraite, le calcul d'aire, de périmètre ou de volume.

La relation de proportionnalité initiée au fondamental permet dans la suite du parcours de manipuler la notion de variable. Le concept de relation sera progressivement appréhendé par le biais des différentes représentations : numérique, graphique et analytique. L'entrée formelle dans les fonctions est alors possible, avec en point de mire, les fonctions du premier degré.

Tout au long du cursus, les stratégies d'estimation sont travaillées. Elles se construisent déjà lors du mesurage avec des étalons non conventionnels et se consolident avec la construction du système de mesure décimale. En effet, on ne peut estimer valablement une grandeur que si on a en tête de solides images de ce que représentent les unités conventionnelles et les relations qui les lient.

Dans la vie de tous les jours et en situation professionnelle, tout un chacun estime plus souvent qu'il ne mesure. De plus, en situation scolaire, lors de résolutions de problèmes ou dans l'étude des fonctions, juger de la plausibilité d'une solution en lien avec l'estimation est une compétence utile à la position de citoyens actifs et critiques.

Dès le début de l'école primaire, les élèves appréhendent toutes les grandeurs, même si la formalisation de celles-ci est envisagée de manière progressive. Ce champ constitue un contexte privilégié pour appréhender le monde réel, les élèves sont ainsi confrontés à la résolution de problèmes tout au long du tronc commun.

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE (Les nombres)

Structure du champ :

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects ;
3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques.

Introduction

Le champ « De l'arithmétique à l'algèbre » regroupe les apprentissages centrés à la fois sur les concepts de nombre et d'expression algébrique ainsi que sur les opérations mathématiques impliquant ces concepts.

Dans les premières années du tronc commun, la découverte des nombres naturels s'ancre dans le dénombrement de collections et dans les grandeurs. Ce champ numérique s'élargit ensuite en intégrant les naturels de plus en plus grands ainsi que les nombres décimaux limités au millième. La numération décimale se construit ainsi tout au long de l'enseignement primaire avec le souci de matérialiser les groupements de dix en dix pour en comprendre les unités et leur organisation.

Les quatre opérations sont appréhendées dès le début de la scolarité même si leur symbolisation est envisagée de manière progressive. Le sens des opérations est abordé au travers de manipulations d'objets réels, de quantités représentées et de nombres. Ce travail permet également de découvrir des propriétés, celles-ci permettent de donner du sens aux procédures de calculs mentaux. Dans la même optique, la construction des algorithmes de calculs écrits vise à mobiliser conjointement la compréhension du système décimal, le sens des opérations et leurs propriétés.

La compréhension qu'ont les élèves de l'égalité s'affine également progressivement. Dès la première primaire, ils apprennent à cerner que, de part et d'autre d'une égalité, les deux écritures différentes représentent un même nombre. Par la suite, ils effectuent des calculs et certains en arrivent à considérer que le signe d'égalité précède systématiquement un résultat or, ce n'est pas toujours le cas. Il est donc nécessaire de revenir sur les différents sens de l'égalité, même dans les dernières années de l'école primaire.

Dans le domaine des nombres, la transition vers le secondaire amène les élèves à exploiter des ensembles de plus en plus larges de nombres. Les nombres entiers apparaissent et le signe « - » qui désignait jusqu'alors l'opération de soustraction acquiert également un autre sens : celui de l'opposé d'un nombre. La fraction, initiée dans le champ des grandeurs en primaire, acquiert le statut de nombre, ouvrant ainsi la voie à l'exploration fine des nombres rationnels. Enfin, l'étude des racines carrées permet d'exploiter les nombres irrationnels. Pour travailler le sens de ces nombres, les élèves les placent sur la droite des réels, les décomposent et recomposent, les comparent et articulent leurs différentes écritures.

C'est également en secondaire qu'est exploitée la lettre permettant de désigner une inconnue ou une variable. Sa découverte passe notamment par des activités de généralisation basées sur l'exploitation de suites numériques ou illustrées. Dans ces dernières, les élèves raisonnent au départ d'un contexte numérique leur permettant non seulement de réinvestir leurs acquis de l'école primaire mais aussi de se familiariser progressivement avec l'écriture formelle des expressions algébriques.

Le sens et les propriétés des opérations sont approfondis en secondaire pour favoriser une meilleure compréhension des techniques de calculs. Elles impliquent en plus les nombres négatifs et les rationnels ou même les expressions algébriques, ces propriétés des opérations permettent en effet de justifier les étapes d'une démarche calculatoire.

L'égalité est également réinvestie à ce niveau d'étude : le travail sur les expressions algébriques permet de produire des expressions équivalentes. À ce niveau scolaire, les élèves appréhendent également les propriétés de l'égalité qui permettent de résoudre des équations où l'inconnue apparait dans les deux membres. La vérification de la solution d'une équation résolue permet en outre de revenir sur le sens de l'égalité.

Tout au long du tronc commun, un certain nombre d'automatismes de base est assuré par un entrainement réfléchi. À l'école primaire, il s'agit de la mémorisation des tables d'addition et de multiplication, des décompositions en unités décimales 10, 100, 1 000… des effets des opérateurs décimaux (x 10 ou : 10), des équivalences d'écritures de nombres (0,5 x, ½ x…). En secondaire, ce répertoire s'enrichit par les techniques de calculs relatives aux nombres entiers et rationnels de même que les automatismes impliquant les équations et les expressions algébriques.

La calculatrice est introduite dès la 3e année primaire pour initier les élèves à son utilisation : calculs plus complexes et vérification de résultats. Son exploitation se poursuivra tout au long du tronc commun et laissera la place à la calculatrice scientifique qui permet différentes exploitations concernant par exemple les priorités des opérations ou la réflexion sur les valeurs exactes et approchées dans le cadre de l'étude des nombres irrationnels.

La résolution de problèmes est envisagée dès les premières années du tronc commun et tout au long de celui-ci, elle permet aux élèves de donner du sens et d'utiliser leurs connaissances numériques dans toute une série de situations.

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE (Le traitement de données)

Structure du champ :

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données.

Introduction

Dès le début de l'apprentissage, les élèves trient et classent des objets (concrets ou représentés), puis des données selon un ou plusieurs critères. Ils prennent conscience que, pour un même ensemble d'objets ou de données, plusieurs critères d'organisation sont possibles. Ils traitent les données dans la perspective de les présenter au moyen de supports évolutifs (ensembles, arbres et diagrammes statistiques) ou au moyen de paramètres de position, à la fin du tronc commun.

En secondaire, des concepts spécifiques (population, effectif, fréquence…) sont abordés pour caractériser une situation et communiquer des informations au départ d'un diagramme statistique. À la fin du tronc commun, les élèves disposent de deux paramètres de position (la moyenne et la médiane) pour « synthétiser » une réalité couvrant un certain nombre de données.

L'étude de la statistique favorise l'apprentissage des thématiques citoyennes et développe certaines compétences mathématiques utiles au citoyen :

- lire, interpréter et comparer des informations chiffrées et graphiques ;
- choisir, analyser de façon critique des arguments fondés sur des données statistiques ;
- utiliser les outils numériques qui lui permettent de traiter un grand nombre de données.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P2

2e PRIMAIRE

Introduction

Cette année scolaire s'inscrit dans la continuité des années d'études antérieures. Les savoirs, savoir-faire et compétences acquis précédemment sont réactivés et approfondis. Le référentiel adopte une approche spiralaire tout en apportant son lot de nouveautés et donne du sens aux apprentissages.
En 2e année primaire, le tracé à main levée de 1re année laisse place au tracé à la latte. Les longueurs, les masses, les capacités et les durées se vivent dans des situations concrètes. La représentation des fractions est initiée. Les nombres naturels jusqu'à 100 ainsi que les tables de multiplication par 2, 5, 10 sont découverts. Diverses représentations de données sont utilisées.

CHAMP 1 : DES OBJETS DE L'ESPACE À LA GÉOMÉTRIE

1.1. (Se) repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements

En 1re année primaire, les élèves travaillent des positionnements et des déplacements dans l'espace 3D connu et ils interprètent des représentations de l'espace. Ils effectuent des déplacements sur une bande orientée.
En 2e année primaire, les élèves investissent progressivement l'espace 2D tout en continuant à décoder, décrire et reproduire des positionnements et des déplacements. Ils affinent leur verbalisation en utilisant du vocabulaire toujours lié à leur point de vue. Les élèves rencontrent les premiers quadrillages non codés pour y situer et placer des objets. Ils utilisent des représentations de l'espace vues du dessus pour les confronter au réel.
En 3e année primaire, les élèves travaillent dans l'espace 3D ou 2D ainsi que dans des quadrillages codés ou non. Ils identifient des points de repère lors de déplacements.

P2

Savoirs	Attendus	OEG
Les visions de l'espace.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.	22
	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de.	23
	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.	24
Les déplacements.	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour…	25
Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.	Utiliser le vocabulaire lié aux quadrillages : colonnes, lignes et cases.	26
Savoir-faire	**Attendus**	
Situer, placer un objet ou soi-même.	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo) ; - selon le point de vue de l'élève.	27
	Placer un objet/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo).	28
Déplacer un objet ou soi-même.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant à minima trois consignes orales consécutives.	29
	Expliquer oralement un déplacement vécu à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant au moins trois points de repère.	30
Situer, placer et déplacer un objet ou soi-même sur une bande orientée.	Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet sur une bande orientée.	31
	Placer un objet sur une bande orientée. Ex. : jeux de parcours.	32
	Déplacer un objet ou soi-même d'une quantité donnée, sur une bande orientée.	33
Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage non codé.	34
	Placer un objet dans un quadrillage non codé, selon des consignes données ou un modèle observé.	35
Compétence	**Attendu**	
Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Réaliser dans un espace connu un agencement spatial de minimum six objets correspondant à une vue du dessus donnée.	36

P2

1.2. Appréhender et représenter des objets de l'espace

En 1re année primaire, les élèves identifient, reproduisent et construisent quelques solides et figures simples. En 2e année primaire, les élèves commencent à identifier des composantes, des caractéristiques des solides et des figures simples. Les rectangles et les carrés sont plus spécialement travaillés. L'utilisation de la latte s'affine. La notion d'axe de symétrie s'initie au travers de pliages entre autres. Les élèves identifient, par empreinte ou contournement, les différentes faces de solides. Ils associent certaines figures en vue d'en construire de nouvelles.
En 3e année primaire, les élèves entament l'étude de certains triangles. Ils découvrent les médianes, les diagonales et les axes de symétrie des figures rencontrées. L'identification des solides s'élargit et les premiers développements du cube apparaissent.

Savoirs	Attendus	OEG
Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Identifier carré, rectangle, triangle, disque, cercle.	37
	Désigner des composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur), sommets, angles (droits).	38
	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques et le nombre d'angles droits.	39
Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère.	40
	Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.	41
	Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces de même empreinte.	42
Savoir-faire	**Attendus**	
Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	Reproduire des solides à partir de modèles 3D donnés, avec du matériel varié (pâte à modeler, blocs ou boites à assembler…).	43
	Reproduire et construire des rectangles et des carrés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.	44
Tracer des figures.	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite en passant par un, puis deux points donnés.	45
	Tracer des quadrilatères et/ou des triangles à la latte en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés.	46
	Tracer un rectangle, un carré à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.	47
Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Matérialiser un axe de symétrie d'un dessin ou d'une image symétrique par pliage.	48
	Produire une forme symétrique par découpage, à partir d'une feuille pliée en deux.	49
Comparer des figures.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) d'un carré et d'un rectangle.	50
Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Associer une empreinte produite à une des faces d'un solide.	51
	Dessiner le contour de toutes les faces d'une boite parallélépipédique ou cubique donnée.	52

P2

Compétence	Attendu	OEG
Articuler, en contexte, les caractéristiques, puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Construire un carré, un rectangle, un triangle en assemblant des figures données (rectangles, carrés, triangles).	53

P2

CHAMP 2 : DES GRANDEURS À LA RELATION ENTRE VARIABLES

2.1. Concevoir des grandeurs

En 1re année primaire, les élèves travaillent principalement la comparaison d'objets. Ils approchent essentiellement les longueurs, les masses et les durées.
En 2e année primaire, les élèves poursuivent leur découverte des grandeurs vues en 1re année et en explorent une autre : la capacité. Les actions concrètes se diversifient.
En 3e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances des grandeurs vues précédemment.

Savoirs	Attendus	GRV
L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, la capacité, le cout.	17
	Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs (plus, moins, aussi) : - selon leur longueur : court/long ; - selon leur masse : léger/lourd ; - selon la capacité : vide/plein, rempli.	18
	Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, le contour de.	19
La notion de durée et la comparaison de durées.	Utiliser, en situation, le vocabulaire en référence à la durée en utilisant des expressions telles que « le temps utilisé pour… », « telle activité dure… », « la durée de… ».	20
Savoir-faire	**Attendus**	
Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Comparer des objets donnés par rapport à un objet de référence (plus/moins/aussi) selon la longueur, la masse, la capacité.	21
	Classer des objets donnés selon leur masse.	22
Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Trier des situations données évoquant des durées subjectives (ressenties) ou objectives.	23
	Comparer la durée de situations vécues (dure moins longtemps/plus longtemps que…) en référence à la minute, à plusieurs minutes (5 minutes, 10 minutes…).	24
Compétence	**Attendu**	
Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des masses (regarder, juxtaposer, soupeser…), verbaliser son action et expliquer son choix.	25

P2

2.2. Agir sur des grandeurs

En 1re année primaire, les élèves mesurent des longueurs à l'aide d'étalons non conventionnels, travaillent sur les durées et commencent à manipuler les euros.
En 2e année primaire, les élèves découvrent le mètre, le centimètre, le kilogramme et le litre au travers de manipulations proches de leur vécu. Une attention particulière est portée sur la construction des images mentales permettant de donner du sens aux unités conventionnelles. La construction du temps se poursuit.
En 3e année primaire, sans négliger les manipulations et la construction des images mentales, les élèves sont amenés à jongler avec de plus en plus d'unités conventionnelles.

Savoirs	Attendus	GRV
L'usage des unités conventionnelles.	Utiliser et symboliser : - le mètre (m), le centimètre (cm) ; - le kilogramme (kg) ; - le litre (l) ; - l'euro (€).	26
	Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.	27
Le mesurage de durées.	Utiliser et symboliser l'heure (h), la minute (min), la seconde (s).	28
	Énoncer la relation de durée : 1 minute = 60 secondes.	29
Savoir-faire	**Attendus**	
Mesurer des grandeurs.	Effectuer le mesurage d'une masse/d'une capacité à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.	30
	Effectuer le mesurage de la masse d'objets de l'environnement en utilisant la balance à plateaux et des kilogrammes étalons, et en exprimer le résultat approximatif.	31
	Effectuer le mesurage de la capacité d'objets de l'environnement par transvasement d'un récipient de 1 litre, et en exprimer le résultat approximatif.	32
	Effectuer le mesurage d'une longueur d'objets de l'environnement et en exprimer le résultat, en utilisant l'unité conventionnelle adéquate (m, cm).	33
Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Lire l'heure sur un support : - analogique : en heures ; - digital : en heures et minutes.	34
	Utiliser une horloge analogique avec trotteuse pour déterminer la durée d'une action courte (moins de 3 minutes).	35
Choisir une grandeur et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations d'une longueur (en m ou en cm), d'une masse (en kg), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	36
	Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'actions données en secondes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	37

Construire le système des unités conventionnelles.	Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées en les associant à des objets de l'environnement. Ex. : un litre, c'est la contenance de… ; un kilogramme, c'est lourd comme… ; 10 euros c'est le prix de… Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.	38 39
Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Associer la seconde, la minute, quelques minutes, 15 minutes à la durée de situations vécues.	40
Compétences	**Attendus**	
Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	Établir une collection d'au moins cinq objets de référence d'une mesure de grandeur donnée (longueur, masse) en estimant, en mesurant ou en cherchant l'information pour se créer des images mentales de ces mesures. Estimer la longueur d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le mètre, le centimètre) avant d'effectuer le mesurage. Estimer, en soupesant, la masse d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le kilogramme) avant d'effectuer le mesurage sur une balance.	41 42 43
Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	Estimer, en secondes, la durée d'une activité à vivre ou vécue. Quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité connue et régulièrement vécue (de la seconde à 15 minutes) pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti.	44 45
Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum trois articles ; - des prix entiers jusqu'à 100 €.	46

2.3. Opérer sur des grandeurs – périmètres, aires et volumes

En 1re année primaire, les élèves abordent les notions de périmètre et d'aire par la manipulation sans formalisation.
En 2e année primaire, les élèves affinent leur perception de la notion de périmètre.
En 3e année primaire, les notions de périmètre et d'aire se précisent.

Savoir	Attendus	GRV
Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Énoncer que le périmètre d'une figure est la longueur de son contour. Montrer la surface d'une figure.	47 48
Savoir-faire	**Attendu**	
Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Tracer dans un quadrillage, le contour déplié d'un rectangle ou d'un carré, en identifiant chaque côté.	49

P2

2.4. Agir puis opérer sur des grandeurs – fractions

En 1re année primaire, les apprentissages permettent d'identifier, de nommer, de fractionner et de reconstituer l'unité sur la base de fractionnements en demis et en quarts.
En 2e année primaire, les élèves fractionnent des grandeurs d'objets selon leur longueur, leur capacité, leur aire en demis et en quarts, au départ de matériels variés. Ils représentent les fractions étudiées.
En 3e année primaire, si les fractions étudiées se précisent, il s'agit d'être un peu plus formel dans la mise en mots (dénominateur, numérateur), d'appréhender la notion d'équivalence et de travailler sur la sériation de grandeurs fractionnées de même dénominateur.

Savoir	Attendu	GRV
La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	Utiliser de manière adéquate les expressions : un demi de…, la moitié de…, un quart de…, deux quarts de…, trois quarts de…	50
Savoir-faire	**Attendus**	
Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Fractionner des objets selon leur longueur, leur capacité, leur aire en demis et en quarts, au départ de matériels variés.	51
	Recomposer l'unité à partir de demi(s) et de quarts.	52
	Représenter des fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{\cdot}{2}$, $\frac{\cdot}{4}$ de…	53
	Reconnaitre des représentations de fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{\cdot}{2}$, $\frac{\cdot}{4}$ de…	54

2.5. Mettre en relation des grandeurs

En 1re année primaire, les élèves appréhendent la proportionnalité directe, en situations vécues et manipulées, pour déterminer une quantité proportionnelle (nombres de… pour…).
En 2e année primaire, les élèves abordent la proportionnalité au travers de situations vécues et manipulées, ils les représentent de manière figurative.
En 3e année primaire, les élèves représentent des situations contextualisées de proportionnalité directe par représentations mathématiques (des graphes fléchés ou des tableaux de proportionnalité).

Savoir-faire	Attendus	GRV
Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée) de proportionnalité directe (nombre de… pour…).	55
	Représenter une situation vécue et manipulée de proportionnalité directe de manière figurative.	56

P2

CHAMP 3 : DE L'ARITHMÉTIQUE À L'ALGÈBRE

3.1. Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects

En 1re année primaire, l'apprentissage des vingt premiers nombres s'effectue principalement par manipulation sur des collections d'objets.
En 2e année primaire, l'étude des nombres s'étend à 100. Les élèves créent notamment des familles de nombres et en relèvent des régularités au travers des tables. Les apprentissages reposent sur la reconnaissance et la représentation de schèmes structurés, de collections d'objets... Les élèves appréhendent les nombres par comptage, dénombrement et décomposition. Ils utilisent des symboles pour comparer, ordonner et situer ces nombres.
En 3e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances en appréhendant progressivement d'autres nombres plus grands jusqu'à 1 000. C'est en utilisant ces plus grands nombres que la numération de position se construit.

Savoirs	Attendus	AA
Des nombres naturels aux nombres réels.	Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro ; - ...	29
	Utiliser de manière adéquate les noms des rangs : unité, dizaine.	30
	Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 100) à son écriture en chiffres.	31
	Reconnaitre les nombres de 1 à 100 en s'appuyant sur : - des schèmes structurés mettant en évidence les nombres 2 ou 5 ou 10 ; - des collections différentes de même quantité ; - des variations des positions des objets d'une même collection (invariance/conservation) ; - des variations de l'origine et du sens de comptage des objets d'une même collection (indépendance du cardinal) ; - des représentations en dizaines et unités.	32
	Utiliser de manière adéquate les mots « pair » et « impair ».	33
Les chaines numériques.	Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 100.	34
	Compter par 2 jusqu'à 20, par 5 jusqu'à 50 et par 10 jusqu'à 100.	35
De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que, autant en moins que ; - plus que, plus grand que, autant en plus que ; - vaut le double de, la moitié de...	36
	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	37
	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième... dernier.	38

P2

Savoir-faire	Attendus	AA
Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Dire, lire des nombres jusqu'à 100 et les écrire en chiffres. Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des dizaines et de 100. Représenter les nombres de 20 à 100 : - avec du matériel de comptage ; - à l'aide de schèmes ; - en dizaines et unités.	39 40 41
Dénombrer des collections à organiser.	Dénombrer des collections (jusqu'à 100) en comptant par 1, par 2, par 5, par 10, à l'aide de matériel, et cardinaliser la totalité.	42
Décomposer et recomposer les nombres.	Décomposer et recomposer des nombres de 1 à 100 en lien avec la numération décimale. Ex. : 76 c'est 7 D et 6 U. Décomposer et recomposer des nombres jusqu'à 100 en deux termes, de manière non ordonnée. Décomposer et recomposer multiplicativement les nombres : 12, 24, 48, et les lier ; 12, 36, 72 et les lier ; 12, 60 et les lier ; 15, 45 et les lier. Décomposer et recomposer le nombre 100 • additivement : - en deux termes ; - en plusieurs termes dont l'addition réitérée. Ex. : 100 c'est 80 et 20. 100 c'est 25 et 25 et 25 et 25. • multiplicativement. Ex. : 100 c'est 2 fois 50.	43 44 45 46
Comparer, ordonner, situer des nombres.	Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes « <, > et = » pour exprimer la comparaison de deux nombres. Ordonner des nombres (de 1 à 100) du plus petit au plus grand ou inversement. Placer un nombre donné jusqu'à 100 : - sur une bande numérique ; - dans un tableau. Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 100 (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une bande numérique. Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres (jusqu'à 100).	47 48 49 50 51
Créer des familles de nombres, relever des régularités.	Représenter les tables de multiplication par 2, par 5 et par 10 (T2, T5, T10) : - à partir de situations ; - avec des dessins ; - en mots ; - en calculs (additions réitérées et multiplications). Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de T2, T5, T10 et les lier.	52 53

P2

3.2. Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques

En 1re année primaire, les élèves construisent le sens des quatre opérations mais c'est au départ de l'addition et de la soustraction que se formalisent les premières opérations.
En 2e année primaire, le formalisme des opérations, dont le résultat n'excède pas 100, s'amplifie avec la multiplication. Le sens des opérations au départ de situations concrètes, est toujours bien présent. L'apprentissage des premières tables débutent. Des techniques opératoires permettant de simplifier certains calculs sont utilisées, ainsi que l'estimation, en vue de vérifier la plausibilité d'un résultat.
Dès la 3e année primaire, les quatre opérations sont formalisées et les premières additions écrites sont abordées. Les élèves poursuivent le travail de construction des tables et ils utilisent des procédures de calculs spécifiques pour trouver un résultat plus facilement.

Savoirs	Attendus	AA
Les opérations et leurs propriétés.	Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x ».	54
	Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à ».	55
Les automatismes de base en calcul.	Connaitre de mémoire : - les tables d'addition des dix premiers nombres ; - les doubles jusqu'à 20 et les moitiés des nombres pairs jusqu'à 20.	56
	Connaitre de mémoire les tables de multiplication T2, T5 et T10.	57
Savoir-faire	**Attendus**	
Construire le sens des opérations.	Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. Ex. : - Ajouter, avancer de, monter de, mettre en plus… - Regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec… - Reculer, enlever, retirer, cacher, perdre… - Chercher l'écart entre, la différence… - Faire des tas, des paquets, des piles de… - Partager, répartir en… tas, distribuer à…	58
Appréhender et utiliser l'égalité.	Montrer et verbaliser ce qui est le même ou pas, ce qui est égal ou pas, entre deux collections d'objets ou deux représentations d'objets.	59
	Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition et soustraction jusqu'à 100, multiplication en lien avec les tables et les nombres étudiés.	60
	Utiliser l'égalité en termes d'équivalence : nombres jusqu'à 20. Ex. : 12 + 7 = 19 19 = 12 + 7 12 + 7 = 20 - 1 15 + 5 = 4 x 5	61
Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.	62
	Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.	63

P2

Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Utiliser la technique de décomposition pour effectuer une addition ou une soustraction. Effectuer des multiplications spécifiques par 10 et par 20.	64 65
Estimer et vérifier.	Vérifier la plausibilité d'un résultat. Utiliser les opérations réciproques (+, -) pour vérifier le résultat d'une opération.	66 67
Compétence	**Attendus**	
Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres : - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation puis l'écriture d'une opération mathématique (+, -, x) ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision, et verbaliser sa démarche. Imaginer une situation en partant de la communication du résultat. Ex. : maman a payé 12 euros.	68 69

P2

CHAMP 4 : DE L'ORGANISATION DES DONNÉES À LA STATISTIQUE

4.1. Collecter, organiser, représenter et interpréter des données

En 1re année primaire, les élèves utilisent le tableau à double entrée et les ensembles disjoints pour organiser des objets réels ou représentés.
En 2e année primaire, les informations récoltées permettent l'organisation des données par tri ou par classement. Les élèves recourent à de nouveaux supports : l'arbre dichotomique et le diagramme à bandes. Ils prélèvent des informations dans les diverses représentations et résolvent des problèmes de logique déductive.
En 3e année primaire, les élèves poursuivent l'organisation d'objets représentés et de données. Ils sont amenés à utiliser deux ensembles incluant une intersection.

Savoir	Attendus	ODS
L'organisation d'objets, de données.	Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas…» (selon le critère défini) ; Ex. : la couleur. - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère ; Ex. : rouge, jaune, bleu… Reconnaitre une représentation de données en : - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.	9 10
Savoir-faire	**Attendus**	
Recueillir des informations.	Collecter des informations à partir d'une question : - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.	11
Trier, classer des objets ou des données.	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. Déterminer le critère appliqué dans l'organisation d'objets réels ou représentés. Choisir, pour organiser des objets réels ou représentés : - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et au moins deux caractéristiques à appliquer à un classement.	12 13 14
Présenter des données.	Compléter le support donné en fonction de la situation pour représenter un tri ou un classement : - des ensembles disjoints ; - un arbre dichotomique (un seul critère) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	15
Compétences	**Attendus**	
Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Prélever des informations issues d'une représentation : - d'ensembles disjoints ; - d'un arbre dichotomique (un seul critère) ; - d'un tableau à double entrée ; - d'un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	16
Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à neuf cases.	17

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

Se connaitre 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.

Devenir un adulte responsable passe par la connaissance de soi-même et l'ouverture aux autres. Tout au long du tronc commun, l'élève et par la suite l'adolescent va se découvrir et se développer afin de pouvoir poser des choix réfléchis.

Au-delà des aspects conceptuels et techniques propres aux mathématiques, les apprentissages relatifs à cette discipline accordent une importance particulière au raisonnement. Ce dernier contribue sans aucun doute à développer la capacité à prendre des décisions et à argumenter les choix posés.

Les apprentissages abordés dans les champs « Des grandeurs à la relation entre variables » et « Des objets de l'espace à la géométrie » permettent au jeune d'appréhender et de comprendre le monde qui l'entoure en s'appuyant sur les structurations temporelle et spatiale développées.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de l'espace.	Situer, placer un objet ou soi-même dans l'espace 3D ou 2D. (Ch1, SF, P1 à P6)
	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D. (Ch1, SF, P1 à P4)
	Réaliser, dans un espace connu, un agencement spatial d'objets. (Ch1, C, P1-P2)
	Tracer un itinéraire sur un plan. (Ch1, C, P4 à P6)
	Résoudre un problème nécessitant la recherche de lieux géométriques. (Ch1, C, S2)
	Calculer une distance réelle sur la base d'une carte et son échelle. (Ch2, SF, P5-P6)
Prendre conscience du temps.	Lire l'heure. (Ch2, SF, P2 à P4)
	Comparer les durées d'évènements, d'actions. (Ch2, SF, P1 à P6)
	Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles. (Ch2, SF, P4 à P6)
	Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps, en fonction de divers buts. (Ch2, C, P2 à P6)

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 maitriser 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.

Les activités porteuses de sens et les situations didactiques proposées en mathématiques favorisent la mise en recherche et le développement de stratégies. Dans cette perspective, l'erreur est intimement liée au processus d'apprentissage : en décodant ses sources et en lui donnant du sens, l'erreur permet d'engager un processus d'analyse et de rectification.

Les mathématiques constituent un domaine privilégié pour développer des compétences en matière de raisonnement logique. Ce dernier favorise l'organisation des apprentissages.

Apprendre à apprendre passe également par la modélisation : celle-ci facilite la mise en lien de concepts et permet aux élèves d'accéder progressivement à un niveau d'abstraction plus élevé. Il importe alors de proposer une variété de représentations et d'encourager les élèves à les utiliser, afin de structurer leur raisonnement en se détachant du particulier pour accéder au général. Généraliser, c'est tirer des conclusions valables, vraies dans tous les cas.

La communication contribue à l'échange d'idées indispensables aux apprentissages mathématiques. Elle intervient notamment dans le passage du langage mathématique au langage usuel et réciproquement, dans la production d'un dessin, d'un graphique, d'un schéma ou d'un tableau ainsi que dans la formulation d'une justification, lors de la confrontation de points de vue par exemple… Dans toutes ces situations, l'exigence de rigueur prend tout son sens car elle contribue à la bonne compréhension des idées échangées, que ces dernières s'expriment en langage mathématique ou en langue française.

L'apprentissage peut également passer par le recours aux outils numériques. Ceux-ci facilitent certaines pratiques pédagogiques et contribuent à susciter la motivation et l'intérêt pour les mathématiques. Dans cette perspective, l'utilisation raisonnée de la calculatrice décharge les élèves des aspects purement calculatoires, pour solliciter d'autres compétences mathématiques, tout aussi essentielles, liées, par exemple, à la vérification du résultat.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Observer, comparer, catégoriser, ordonner.	Identifier des triangles et des quadrilatères. (Ch1, S, P3 à S1)
	Comparer des objets selon une de leurs grandeurs. (Ch2, SF, P1 à P6)
	Comparer, ordonner et situer des nombres. (Ch3, SF, P1 à S3)
	Créer des familles de nombres et relever des régularités. (Ch3, SF, P2 à P6)
	Trier et classer des objets et des données. (Ch4, SF, P1 à P6)
Raisonner, conceptualiser, abstraire, modéliser.	Réaliser des mouvements sur des figures. (Ch1, SF, P3 à S1)
	Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D. (Ch1, SF, P1 à P6 et S2)
	Conceptualiser : les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides. (Ch2, S, P1 à S2)
	Résoudre des situations de proportionnalité directe. (Ch2, C, P5 à S2)
	Généraliser des régularités au moyen d'expressions algébriques. (Ch3, SF, S1 et S2)
	Associer une opération à son symbole, ses composantes, son résultat. (Ch3, S, P1 à S1)
Représenter, schématiser.	Tracer/Construire des figures. (Ch1, SF, P1 à S1)
	Matérialiser un axe de symétrie par pliage. (Ch1, SF, P2)
	Réaliser des agrandissements (réductions) de figures. (Ch1, SF, P4 à P6 et S2)
	Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale. (Ch3, SF, P1 à P6)
	Associer le carré d'une expression algébrique à l'aire d'un carré. (Ch3, S, S1)
	Présenter des données. (Ch4, SF, P1 à S3)
Prendre conscience des apprentissages : pertinence, raisons des choix, communication.	Verbaliser avec précision un itinéraire tracé sur un plan. (Ch1, C, P6)
	Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux angles ou aux isométries et justifier. (Ch1, C, S1-S2)
	Utiliser des propriétés pour justifier. (Ch1, SF, S1 à S3)
	Utiliser le vocabulaire lié à l'identification et à la comparaison de grandeurs d'objets. (Ch2, S, P1 à P6)
	Choisir une grandeur et justifier son choix. (Ch2, SF, P1 à P6)
	Estimer l'ordre de grandeur et vérifier la plausibilité d'un résultat. (Ch3, SF, P2 à S3)
	Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et des outils algébriques (Ch3, C, P1 à S3)
Maitriser et mobiliser des outils numériques.	Utiliser l'outil informatique pour répondre à des questions en lien avec une situation contextualisée, faisant intervenir un modèle de croissance linéaire. (Ch2, C, S3)
	Utiliser une calculatrice pour effectuer des opérations. (Ch3, SF, P4 à S3)
	Générer un diagramme statistique à l'aide d'un outil numérique. (Ch4, SF, S2-S3)

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.

En mathématiques, la pensée critique renvoie aux capacités et attitudes permettant d'analyser ou de traiter des situations en mettant en œuvre des raisonnements rigoureux. Ceux-ci permettent de comprendre ces situations, de déterminer leurs implications ou leurs conséquences, d'apporter un jugement ou d'éclairer une décision.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations et organiser ces informations.	Recueillir des informations. (Ch4, SF, P1 à P6)
	Choisir un paramètre ou un support adéquat pour répondre à la question posée. (Ch4, C, S2-S3)
	Critiquer des informations portant sur une même situation. (Ch4, C, S3)

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.

Cette visée se concrétise principalement lors de la résolution de problèmes. En effet, elle offre l'opportunité d'imaginer des pistes d'actions différentes pour résoudre une même tâche. Construire et mettre en œuvre une démarche en mobilisant différentes compétences constituent une activité mathématique favorisant le développement de la créativité.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre des tâches.	Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction. (Ch1, C, P4 à S3)
	Construire des solides et des figures avec du matériel varié. (Ch1, SF, P1 à P6)
	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des grandeurs, verbaliser son action et expliquer son choix. (Ch2, C, P1 à P6)
	Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives. (Ch2, C, P3 à S2)
	Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement. (Ch3, SF, P2 à P6)

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

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

Les mathématiques sont omniprésentes dans le monde professionnel. Essentielles dans de nombreux métiers, elles s'appliquent différemment selon le secteur envisagé. Tout au long du tronc commun, les mathématiques développent l'aptitude à maitriser et à appliquer des outils spécifiques qui pourront être utilisés dans diverses activités.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité, et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de tronc commun. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'étude et de formation. Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.	Les contenus suivants seront des occasions de découvrir une diversité de métiers : - Tracer des figures (Ch1) : *architecture, ébénisterie, couture, bijouterie, graphisme, arts…* - Mesurer des grandeurs (Ch2) : *carrelage, plafonnage, peinture, boulangerie, décoration, horticulture, menuiserie, chimie, météorologie, astronomie…* - Utiliser la proportionnalité (Ch2) : *cuisine, agriculture, coiffure, soins infirmiers, pharmacie, vente…* - Exploiter des expressions algébriques (Ch3) : électricité, électromécanique, comptabilité, informatique, *(astro)physique, ingénierie…* - Collecter, organiser, représenter et interpréter des données (Ch4) : *recherche, banque, assurances, marketing, aquaculture, pisciculture…* *Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou des sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.*

Par ailleurs, le développement des compétences mathématiques permet au citoyen d'interagir efficacement avec son quotidien. Dans le champ "Des grandeurs à la relation entre variables" principalement, le mesurage, l'estimation, le calcul de pourcentages et l'exploitation de la relation de proportionnalité visent à comparer et modéliser des situations de vie notamment liées à la consommation.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Devenir des consommateurs capables de faire des choix éclairés, responsables et éthiques.	Effectuer le mesurage de grandeurs et utiliser des instruments de mesure. (Ch2, SF, P1 à P6)
	Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat. (Ch2, C, P2 à P6)
	Comparer des offres faisant intervenir des pourcentages dans une même situation contextualisée, afin d'en déterminer la plus avantageuse. (Ch2, C, S1)
	Résoudre des problèmes d'achat. (Ch2, C, P1 à P6)
	Exploiter la relation de proportionnalité directe puis la relation du premier degré, dans des situations contextualisées. (Ch2, C, S3)
	Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information. (Ch4, C, P1 à S3)

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 connait 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, gouts, 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.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Tout au long du tronc commun, les mathématiques visent à mettre les élèves en recherche, ce qui contribue à les rendre acteurs de leurs apprentissages. Ils développent non seulement des outils mathématiques mais aussi des démarches d'analyse indispensables pour utiliser ces outils dans une variété de situations. En ce sens, ces apprentissages contribuent à aider les élèves à poser des actions s'appuyant sur la mobilisation de leurs acquis.
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	Le domaine de l'organisation de données à la statistique favorise particulièrement l'apprentissage de méthodes permettant d'explorer différents scénarios, en s'appuyant sur des arguments fondés sur l'analyse de données.
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	L'évolution des métiers à caractère scientifique et/ou mathématique peut faire émerger chez les élèves une envie de participer à cet essor, en devenant eux-mêmes des acteurs de changement.
Argumenter ses choix.	En suscitant la réflexion, l'esprit critique et la verbalisation des démarches, les mathématiques développent la pensée logique et les facultés d'abstractions. Ces apprentissages contribuent donc à amener les élèves à argumenter leur choix, en s'appuyant sur une analyse approfondie des informations dont ils disposent.

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 discipline[16]. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

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

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

16 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant 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 accroitre 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 maitrise du français et cette maitrise 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 maitrise 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.

P2

MATHÉMATIQUES	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos. (S)	Identifier : - la direction des déplacements : (gauche/droite, avant/arrière) ; - le positionnement des corps dans l'espace (ex : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…) ; - les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)	ECA
	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de. (S)		
	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour… (S)		
	Classer des objets donnés en lien avec un objet de référence en trois catégories (plus/moins/aussi) selon la capacité, la longueur, la masse. (SF)	Comparer des solides et des liquides pour dégager des similitudes et/ou des différences. (SF)	SCIENCES
	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	Classer des matières en matières solides ou matières liquides et justifier le choix. (SF)	
	Utiliser la latte pour tracer une droite en passant par un puis, deux points donnés. (SF)	Utiliser des techniques et des outils pour tracer. (SF)	FMTTN
	Tracer des quadrilatères et/ou des triangles à la latte en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés. (SF)		
	Effectuer le mesurage de la masse d'objets de l'environnement, en utilisant la balance à plateaux et des kilogrammes étalons. (SF)	Utiliser des techniques et des outils pour mesurer. (SF)	
	Effectuer le mesurage de la capacité d'objets de l'environnement par transvasement d'un récipient de 1 litre. (SF)		
	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF)	
	Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées. (SF)	Utiliser un(e) minuteur (timer), sablier, montre analogique et montre digitale, horloge. (SF)	FHGES
	Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet sur une bande orientée. (SF)	Compléter une représentation du temps de l'année graduée en mois par des faits vécus par l'enfant ou ses proches et la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie, leur ancienneté, leur durée ou leur fréquence. (C, FH)	
	Placer un objet sur une bande orientée. (A SF)		
	Placer un objet selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (dessin, croquis, photo). (SF)	Placer des éléments observés sur le terrain sur un plan ou une photographie verticale. (SF)	
	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant maximum trois articles, des prix entiers (en €). (C)	Associer une combinaison de pièces et/ou billets avec le prix d'un bien donné (< 100,00 €). (SF)	
	Situer un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo) ; - selon le point de vue de l'élève. (SF)	Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation. (SF)	EP&S
	Placer un objet/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo). (SF)	Placer du matériel en fonction de repères concrets. (SF)	
	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant à minima trois consignes orales consécutives. (SF)	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets. (SF)	
	Estimer, en secondes, la durée d'une activité à vivre ou vécue. (SF)	Estimer la durée de différentes actions. (SF)	

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 1 : (Se) Repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir Les visions de l'espace.	Savoir Les visions de l'espace.	Savoir Les visions de l'espace.	Savoir Les visions de l'espace.	Savoir Les visions de l'espace.	Savoir Les visions de l'espace.	*L'ensemble du vocabulaire mis en place lors du fondamental permet à l'élève d'argumenter et d'exprimer de façon claire et précise les étapes de son raisonnement mathématique.*		
Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions absolues : à côté de, contre, à l'intérieur, à l'extérieur, entre, sous, sur, dans, hors, autour de, face à face, dos à dos.			
	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de, de face, de dos, de profil.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de, de face, de dos, de profil.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions relatives (liées au regard) : devant, derrière, à droite, à gauche, en haut, en bas, au-dessus, en dessous, en face de, de face, de dos, de profil.			
Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.	Utiliser le vocabulaire exprimant des positions ordinales : - premier, deuxième, troisième... dernier ; - au début, à la fin, avant, après.			
Savoir Les déplacements.	Savoir Les déplacements.	Savoir Les déplacements.				*L'ensemble du vocabulaire mis en place lors du fondamental permet à l'élève d'argumenter et d'exprimer de façon claire et précise les étapes de son raisonnement mathématique.*		
Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour…	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour…	Utiliser le vocabulaire décrivant un déplacement, tel que : monter, descendre, avancer, reculer, s'éloigner, se rapprocher, faire demi-tour…						

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 1 : (Se) Repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
	Savoir Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.	Savoir Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.				Savoir Les systèmes de repérage : du quadrillage au repère orthonormé.	*La notion de repère (droite graduée et orientée, repère cartésien) est utilisée dans les trois autres champs.*	
	Utiliser le vocabulaire lié aux quadrillages : colonnes, lignes et cases.	Utiliser le vocabulaire lié aux quadrillages : colonnes, lignes et cases.				Énoncer les éléments d'un repère orthonormé en utilisant le vocabulaire adéquat (axes perpendiculaires, unités, origine). Identifier l'abscisse, l'ordonnée, les coordonnées à partir d'un point placé dans un repère ou d'un couple de nombres. Écrire, avec le symbolisme adéquat, les coordonnées d'un point.		
Savoir-faire Situer, placer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Situer, placer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Situer, placer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Situer, placer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Situer, placer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Situer, placer un objet ou soi-même.			
Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé).	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo) ; - selon le point de vue de l'élève.	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan) ; - selon le point de vue de l'élève ou d'un(e) autre personnage/ personne.	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan) ; - selon le point de vue de l'élève ou d'un(e) autre personnage/ personne.	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 2D (photo, plan) ; - selon le point de vue de l'élève ou d'un(e) autre personnage/ personne.	Situer (exprimer la position absolue, relative ou ordinale) un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 2D (photo, plan) ; - selon le point de vue de l'élève ou d'un(e) autre personnage/ personne.			
Placer un objet/ soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé).	Placer un objet/ soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo).	Placer un objet/ soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan).	Placer un ensemble d'objets/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan).	Placer un ensemble d'objets/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (photo, plan).	Placer un ensemble d'objets/soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (photo, plan).			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 1 : (Se) Repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Déplacer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Déplacer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Déplacer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Déplacer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Déplacer un objet ou soi-même.	Savoir-faire Déplacer un objet ou soi-même.	*Les déplacements dans un repère orthonormé seront exploités et formalisés au cycle supérieur dans le cadre du calcul vectoriel et des transformées de fonctions.*		
Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant deux consignes orales consécutives.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant à minima trois consignes orales consécutives.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales.					
Expliquer oralement un déplacement vécu, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant au moins deux points de repère.	Expliquer oralement un déplacement vécu, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant au moins trois points de repère.	Expliquer oralement un déplacement, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant des points de repère.	Expliquer oralement ou par écrit un déplacement, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant des points de repère.	Expliquer, oralement ou par écrit, un déplacement, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant des points de repère.	Expliquer, oralement ou par écrit, un déplacement, à l'aide du vocabulaire adéquat, en identifiant des points de repère.			
		Tracer, sur un plan, un déplacement vécu.	Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchainement de consignes orales ou écrites.	Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchainement de consignes orales ou écrites.	Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchainement de consignes orales ou écrites.			
Savoir-faire Situer, placer et déplacer un objet ou soi-même sur une bande.	Savoir-faire Situer, placer et déplacer un objet ou soi-même sur une bande.					*La droite orientée et graduée est construite dans le champ « De l'arithmétique à l'algèbre ». Elle est réinvestie ici pour construire le repère orthonormé.*		
Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet sur une bande orientée.	Situer (exprimer la position absolue ou ordinale) un objet sur une bande orientée.							
Placer un objet sur une bande orientée. Ex. : jeux de parcours.	Placer un objet sur une bande orientée. Ex. : jeux de parcours.							
Déplacer un objet ou soi-même d'une quantité donnée, sur une bande orientée.	Déplacer un objet ou soi-même d'une quantité donnée, sur une bande orientée.							

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 1 : (Se) Repérer et communiquer des positionnements ou des déplacements								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Savoir-faire Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Savoir-faire Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Savoir-faire Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Savoir-faire Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Savoir-faire Situer, placer un objet dans un quadrillage.	Savoir-faire Situer, placer un point dans un repère orthonormé.		
	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage non codé.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé ou non codé.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé.	Situer (exprimer la position) un objet dans un quadrillage codé.	Déterminer les coordonnées d'un point placé dans un repère orthonormé.		
	Placer un objet dans un quadrillage non codé, selon des consignes données ou un modèle observé.	Placer des objets dans un quadrillage codé ou non codé, selon des consignes données ou un modèle observé.	Placer des objets dans un quadrillage, en utilisant le codage.	Placer des objets dans un quadrillage, en utilisant le codage.	Placer des objets dans un quadrillage, en utilisant le codage.	Placer, dans un repère orthonormé, un point dont les coordonnées sont données.		
						Compétence Placer un ensemble de points dans un repère orthonormé.		
						Placer un ensemble de points qui vérifient une condition exprimant, en langage courant, une relation entre abscisse et ordonnée. *Ex. : l'ordonnée est le double de l'abscisse.*		
Compétence Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Compétence Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Compétence Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Compétence Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Compétence Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.	Compétence Lire, interpréter des représentations de l'espace et les confronter au réel.			
Réaliser dans un espace connu, un agencement spatial de minimum quatre objets correspondant à une photo donnée (vue de face).	Réaliser dans un espace connu, un agencement spatial de minimum six objets correspondant à une vue du dessus donnée.							
		Repérer, sur le plan local de l'environnement proche élaboré sur quadrillage, des points de repère observés lors d'un déplacement et y indiquer l'itinéraire suivi.	Tracer sur un plan élaboré selon un quadrillage codé, un itinéraire effectué, en respectant au moins quatre points de repère pertinents identifiés.	Tracer sur un plan élaboré selon un quadrillage codé, un itinéraire à partir des points de départ et d'arrivée définis, en respectant au moins quatre points de repère pertinents identifiés.	Verbaliser, avec précision, un itinéraire à partir des points de départ et d'arrivée définis, en respectant au moins quatre points de repère pertinents identifiés.			
				Se déplacer dans l'espace 3D en suivant un trajet donné sur un plan.	Se déplacer dans l'espace 3D en suivant un trajet donné sur un plan.			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.	Savoir Les figures, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs propriétés.		
Identifier carré, rectangle, triangle, disque.	Identifier carré, rectangle, triangle, disque, cercle.	Identifier : - des quadrilatères : carré, rectangle ; - des triangles : rectangles isocèles, équilatéraux ; - un cercle.	Identifier : - des quadrilatères : carré, rectangle, losange, parallélogramme ; - des triangles : rectangles, isocèles, équilatéraux ; - un cercle.	Identifier : - des quadrilatères : carré, rectangle, losange, parallélogramme, trapèze, trapèze isocèle, trapèze rectangle ; - des triangles : acutangles, rectangles, obtusangles, scalènes, isocèles, équilatéraux ; - un cercle.	Identifier : - les quadrilatères ; - les triangles ; - des polygones réguliers : pentagone, hexagone, octogone, décagone ; - un cercle.	Identifier des figures simples (triangle, quadrilatère) sur la base de caractéristiques : - les côtés (nombre, longueur, parallélisme, perpendicularité) ; - les angles (amplitude). Identifier des polygones réguliers sur la base des caractéristiques : - les côtés (nombre, longueur) ; - les angles (amplitude).		
			Identifier les éléments du plan : droite, segment de droite. Associer un segment de droite à un côté de figure.	Identifier les éléments du plan : droite, segment de droite.	Identifier les éléments du plan : droite, segment de droite.			
			Identifier un angle aigu et un angle obtus par comparaison à l'angle droit.	Identifier un angle aigu et un angle obtus par comparaison à l'angle droit.	Identifier un angle aigu et un angle obtus par comparaison à l'angle droit.	Associer aux angles particuliers (droit, aigu, obtus, plat, plein) leurs amplitudes.		
	Désigner des composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur), sommets, angles (droits).	Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur), sommets, angles (droits).	Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus).	Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus), centre, rayon, diamètre.	Identifier les composantes des figures travaillées : côtés (longueur, largeur, base), sommets, angles (aigus, droits et obtus), centre, rayon, diamètre.			
	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques et le nombre d'angles droits.	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques, le nombre d'angles droits, les angles isométriques.	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques, les côtés parallèles ou perpendiculaires, le nombre d'angles (aigus, droits, obtus), les angles isométriques.	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques, les côtés parallèles ou perpendiculaires, le nombre d'angles (aigus, droits, obtus), les angles isométriques.	Énoncer des caractéristiques des figures travaillées : le nombre de côtés, les côtés isométriques, les côtés parallèles ou perpendiculaires, le nombre d'angles (aigus, droits, obtus), les angles isométriques.			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		Identifier diagonale, médiane, axe de symétrie.	Identifier hauteur, diagonale, médiane, axe de symétrie.	Identifier hauteur, diagonale, médiane, axe de symétrie.	Identifier hauteur, diagonale, médiane, axe de symétrie.	Identifier la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle. Identifier les droites remarquables d'un triangle. Définir la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle. Définir les droites remarquables d'un triangle. Identifier les quadrilatères admettant un ou des axes de symétrie. Identifier les quadrilatères admettant un centre de symétrie.		
		Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré et d'un rectangle.	Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un parallélogramme et d'un losange.	Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un parallélogramme et d'un losange.	Énoncer les propriétés des diagonales et des médianes d'un carré, d'un rectangle, d'un parallélogramme et d'un losange.	Énoncer les propriétés des droites remarquables dans le triangle.		
Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.		Savoir Les solides, leurs composantes, leurs caractéristiques et leurs représentations planes.	
Désigner cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère.	Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère.	Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide.	Identifier cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide.	Identifier polyèdre et non-polyèdre, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide, prisme.	Identifier polyèdre et non-polyèdre, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère, cône, pyramide, prisme.		Identifier des solides : cylindre, cube, parallélépipède rectangle, pyramide, prisme droit et cône.	
	Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.	Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.	Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.	Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.	Identifier les composantes des solides travaillés : faces, arêtes, sommets.			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Désigner un objet courant correspondant à un solide similaire (cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère).	Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces de même empreinte.	Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques.	Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques.	Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques, faces parallèles, faces perpendiculaires.	Énoncer des caractéristiques des solides travaillés : nombre de faces, forme des faces, des faces isométriques, faces parallèles, faces perpendiculaires.		Identifier des figures et leurs caractéristiques dans une représentation en perspective cavalière d'un prisme droit (y compris d'un cube et d'un parallélépipède rectangle), d'une pyramide (y compris d'un tétraèdre) et d'un cylindre. Associer un prisme droit (y compris le cube et le parallélépipède rectangle), une pyramide (y compris le tétraèdre), un cylindre à une de ses représentations dans le plan (vues coordonnées, perspective cavalière) et réciproquement. Repérer les éléments en vraie grandeur dans une représentation plane d'un objet de l'espace.	
			<u>Savoir</u> Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	<u>Savoir</u> Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	<u>Savoir</u> Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.	<u>Savoir</u> Le symbolisme spécifique aux objets et relations géométriques.		
			Associer le symbole à sa signification : - // signifie parallèles ; - ⊥ signifie perpendiculaires.	Associer le symbole à sa signification : - A désigne le point A ; - a désigne la droite a ; - [AB] désigne le segment dont les extrémités sont les points A et B ; - // signifie parallèles ; - ⊥ signifie perpendiculaires.	Associer le symbole à sa signification : - A désigne le point A ; - a désigne la droite a ; - [AB] désigne le segment dont les extrémités sont les points A et B ; - // signifie parallèles ; - ⊥ signifie perpendiculaires.	Associer un symbole à l'objet qu'il désigne : point, segment, demi-droite, droite, angle, droites parallèles, droites perpendiculaires.		

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
			Savoir-faire Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	Savoir-faire Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	Savoir-faire Interpréter et utiliser les symboles géométriques.	Savoir-faire Interpréter et utiliser les symboles géométriques.		
			Utiliser les symboles spécifiques : // et ⊥.	Utiliser les symboles spécifiques : A, a, [AB], // et ⊥.	Utiliser les symboles spécifiques : A, a, [AB], // et ⊥.	Lire, interpréter et utiliser les notations, les symboles et le codage géométriques. Représenter une situation géométrique décrite à l'aide des notations, des symboles et du codage géométriques.		
Savoir-faire Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	Savoir-faire Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	Savoir-faire Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	Savoir-faire Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	Savoir-faire Construire des solides et des figures avec du matériel varié.	Savoir-faire Construire des solides et des figures avec du matériel varié.			
Reproduire des solides, à partir de modèles 3D donnés, avec du matériel varié (pâte à modeler, blocs ou boites à assembler…).	Reproduire des solides, à partir de modèles 3D donnés, avec du matériel varié (pâte à modeler, blocs ou boites à assembler…).	Reproduire des cubes et des parallélépipèdes rectangles, à partir de modèles 3D donnés, avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler…).	Construire des cubes et des parallélépipèdes rectangles avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler…).	Construire des prismes droits et des pyramides avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler…).	Construire des prismes droits et des pyramides avec du matériel géométrique varié (faces à attacher, tiges et boules à assembler…).			
				Construire un cube ou un parallélépipède rectangle à partir d'un développement tracé.	Construire un cube ou un parallélépipède rectangle à partir d'un développement tracé.			
Reproduire des figures par découpage, par pliage et avec du matériel varié.	Reproduire et construire des rectangles et des carrés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.	Reproduire et construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.	Construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.	Construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.	Construire les polygones travaillés par découpage, par pliage et avec du matériel varié.			
		Construire un angle droit par pliage.	Construire un angle droit par pliage.					

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Tracer des figures.	Savoir-faire Tracer des figures.	Savoir-faire Tracer des figures.	Savoir-faire Tracer des figures.	Savoir-faire Tracer des figures.	Savoir-faire Tracer des figures.	Savoir-faire Construire des figures.		
Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite sans contrainte.	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite en passant par un, puis deux points donnés.	Utiliser l'équerre pour tracer un angle droit sur papier vierge.	Utiliser l'équerre et la latte pour tracer des droites perpendiculaires sur papier vierge. Utiliser la latte pour tracer des droites parallèles sur papier tramé.	Utiliser l'équerre et la latte pour tracer des droites perpendiculaires et parallèles sur papier vierge, avec et sans contraintes.	Utiliser l'équerre et la latte pour tracer des droites perpendiculaires et parallèles sur papier vierge, avec et sans contraintes.	Mesurer l'amplitude d'un angle à l'aide du rapporteur. Construire un angle dont l'amplitude est donnée.		
Tracer des figures à main levée en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés.	Tracer des quadrilatères et/ou des triangles à la latte, en repassant sur des « segments de droite » formés par des faisceaux de droites donnés. Tracer un rectangle, un carré à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.	Tracer un rectangle, un carré, un triangle (excepté le triangle équilatéral) à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.	Tracer un rectangle, un carré, un triangle (excepté le triangle équilatéral), un parallélogramme, un losange à la latte sur papier tramé, avec et sans contraintes.	Tracer un triangle, un quadrilatère, à la latte et l'équerre, avec et sans contraintes, sur papier tramé et sur papier vierge. Tracer au compas un cercle, un triangle isocèle et un triangle équilatéral sur papier, avec et sans contraintes.	Tracer un triangle, un quadrilatère à la latte et l'équerre, avec et sans contraintes, sur papier vierge. Tracer au compas un cercle, un triangle isocèle et un triangle équilatéral sur papier, avec et sans contraintes.	Construire un triangle connaissant : - la longueur d'un côté et l'amplitude de ses deux angles adjacents ; - la longueur de deux côtés et l'amplitude de l'angle compris entre eux ; - la longueur des trois côtés. Construire un triangle isocèle ou équilatéral : - à la latte et au compas ; - à la latte et au rapporteur. Construire un losange connaissant la longueur du côté et l'amplitude d'un angle. Construire un parallélogramme connaissant la longueur de deux côtés et l'amplitude de l'angle compris entre eux.		
		Tracer un triangle inscrit dans un carré ou un rectangle.	Tracer un triangle inscrit dans un quadrilatère. Tracer un parallélogramme à partir d'un triangle.	Tracer un losange inscrit dans un rectangle. Tracer un rectangle à partir d'un losange.	Tracer un triangle équilatéral ou un hexagone régulier inscrit dans un cercle.			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Savoir-faire Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Savoir-faire Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Savoir-faire Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Savoir-faire Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Savoir-faire Tracer des axes de symétrie, des diagonales, des médianes et des hauteurs.	Savoir-faire Construire des droites remarquables, des axes et centre de symétrie.		
			Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme.	Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme, d'un trapèze.	Tracer une hauteur d'un triangle, d'un parallélogramme, d'un trapèze.	Construire la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle. Construire les droites remarquables d'un triangle ou d'un quadrilatère.		
	Matérialiser un axe de symétrie d'un dessin ou d'une image symétrique par pliage. Produire une forme symétrique par découpage, à partir d'une feuille pliée en deux.	Matérialiser par pliage d'un rectangle ou d'un carré : - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales.	Tracer dans un carré, un rectangle, un parallélogramme et un losange : - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales.	Tracer dans un quadrilatère : - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales.	Tracer dans un quadrilatère : - les axes de symétrie ; - les médianes et diagonales.	Construire les axes et centre de symétrie d'une figure simple.		
		Comparer les traits résultant d'un pliage pour les diagonales et/ou les médianes d'un carré ou d'un rectangle avec ceux des axes de symétrie.	Reconnaitre les axes de symétrie coïncidant respectivement aux médianes et aux diagonales.	Reconnaitre les quadrilatères pour lesquels les diagonales et/ou les médianes sont des axes de symétrie.	Reconnaitre les quadrilatères pour lesquels les diagonales et/ou les médianes sont des axes de symétrie.			
	Savoir-faire Comparer des figures.	Savoir-faire Comparer des figures.	Savoir-faire Comparer des figures.	Savoir-faire Comparer des figures.	Savoir-faire Comparer des figures.	*Ce savoir-faire devient un savoir en S1 : Identifier des figures simples, les polygones réguliers sur la base de critères portant sur les côtés et les angles.*		
	Comparer les caractéristiques d'un carré et d'un rectangle selon les côtés et les angles.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) : - d'un carré et d'un rectangle ; - de deux triangles.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) : - d'un carré et d'un rectangle ; - d'un parallélogramme et d'un rectangle ; - d'un losange et d'un carré ; - de deux triangles.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) : - de deux quadrilatères ; - de deux triangles.	Comparer les caractéristiques (selon les côtés et les angles) : - de deux quadrilatères ; - de deux triangles.			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.		Savoir-faire Établir des relations entre des objets en 3D et leurs représentations en 2D.	
Associer les empreintes produites par les faces d'un solide aux figures géométriques (carré, rectangle, disque, triangle).	Associer une empreinte produite à une des faces d'un solide.	Reconnaitre les figures possibles correspondant aux faces des solides observés.	Reconnaitre les figures possibles correspondant aux faces des solides observés.	Reconnaitre les figures possibles correspondant aux faces d'un assemblage de maximum trois cubes.	Reconnaitre les figures possibles correspondant aux faces d'un assemblage de maximum cinq cubes.			
Dessiner le contour de toutes les faces d'une boite parallélépipédique ou cubique donnée.	Dessiner le contour de toutes les faces d'une boite parallélépipédique ou cubique donnée.	Représenter le développement d'un cube en dessinant le contour de toutes ses faces.	Représenter le développement d'un cube et d'un parallélépipède rectangle, en dessinant le contour de toutes ses faces.	Tracer, à la latte, un développement d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle, sur papier tramé.	Tracer, à la latte et à l'équerre, un développement d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle, sur papier vierge.			
		Associer, à un cube, un développement correct parmi des développements donnés.	Associer à un cube ou à un parallélépipède rectangle, un développement correct parmi des développements donnés.	Associer à un prisme droit, un développement correct parmi des développements donnés.	Associer à un prisme droit, un développement correct parmi des développements donnés.			
							Relier les différentes représentations planes (vues coordonnées, perspective cavalière) d'un solide (cube, parallélépipède rectangle, pyramide à base carrée, rectangulaire, triangulaire). Relier les différentes représentations planes (vues coordonnées, perspective cavalière) d'un assemblage de solides. Représenter un cube, un parallélépipède rectangle, une pyramide à base carrée, rectangulaire, triangulaire) en perspective cavalière. Représenter une des vues coordonnées d'un prisme droit, à partir de sa représentation en perspective cavalière.	

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 2 : Appréhender et représenter des objets de l'espace								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction et de traçage.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction.	Compétence Articuler, en contexte, les caractéristiques puis les propriétés des solides et des figures, les procédés de construction.	
Construire un carré, un rectangle en assemblant deux figures données (rectangles, carrés, triangles).	Construire un carré, un rectangle, un triangle en assemblant des figures données (rectangles, carrés, triangles).	Tracer, sur papier tramé, une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.	Tracer, sur papier tramé, une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.	Tracer une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.	Tracer une figure composée de figures travaillées suivant des consignes de construction.	Construire une figure complexe (figure composée de figures simples), les étapes de construction étant données. Rédiger des étapes de construction d'une figure complexe (figure composée de figures simples) donnée.	Déterminer la nature de la section (par un plan parallèle à une face ou passant par au moins trois sommets) d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle. Représenter en vraie grandeur un carré, un rectangle, un triangle apparaissant sur une des faces, suite à la section donnée d'un cube ou d'un parallélépipède rectangle. Représenter une des vues coordonnées d'un assemblage de prismes droits, à partir de sa représentation en perspective cavalière.	

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		Savoir Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Savoir Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Savoir Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Savoir Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.	Savoir Des mouvements et de leurs caractéristiques vers les isométries.		
		Utiliser les termes « glisser », « retourner » pour décrire le mouvement appliqué à une figure.	Utiliser les termes « glisser », « retourner », « pivoter » pour décrire le mouvement appliqué à une figure.	Identifier les mouvements appliqués à une figure (glisser, retourner, pivoter).	Identifier les mouvements appliqués à une figure (glisser, retourner, pivoter).	Associer les actions en lien avec les mouvements (glisser, pivoter, retourner) aux isométries. Identifier une symétrie orthogonale, une symétrie centrale, une translation, une rotation.		
						Identifier les éléments caractéristiques d'une symétrie orthogonale, d'une symétrie centrale, d'une translation, d'une rotation. Identifier les invariants des isométries.		
			Savoir Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Savoir Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Savoir Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.		Savoir Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.	Savoir Des agrandissements (réductions) et de leurs caractéristiques vers les figures semblables.
			Utiliser les termes « agrandir », « réduire » pour décrire un mouvement appliqué à une figure.	Utiliser les termes « agrandir », « réduire » pour décrire un mouvement appliqué à une figure.	Utiliser les termes « agrandir », « réduire » pour décrire un mouvement appliqué à une figure.		Reconnaitre, parmi un ensemble de figures données, celles qui sont isométriques, qui ont été agrandies, ou réduites et celles qui ont été déformées. Identifier les variants et invariants entre deux figures. Énoncer l'effet d'un agrandissement (réduction) sur le périmètre et l'aire d'une figure.	Reconnaitre une configuration de Thalès. Justifier le parallélisme entre deux droites à partir d'égalités de rapports de longueurs donnés. Écrire des égalités de rapports de longueurs à partir d'une configuration de Thalès donnée.

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
							Savoir Les distances et les lieux géométriques.	Savoir Les distances et les lieux géométriques.
							Lire, interpréter et utiliser l'écriture symbolique de la distance. Définir la distance entre deux points, entre deux droites parallèles, entre un point et une droite. Définir les parallèles à une droite, la médiatrice d'un segment, la bissectrice d'un angle et le cercle comme lieu géométrique.	Énoncer la condition d'existence d'un triangle (inégalité triangulaire). Vérifier si trois longueurs de segments données permettent de construire un triangle. Énoncer le théorème de Pythagore en langage courant. Écrire les relations de Pythagore relatives à un triangle rectangle donné.
						Savoir Les angles et leurs propriétés.	Savoir Les angles et leurs propriétés.	
						Identifier des angles complémentaires, supplémentaires, opposés par le sommet. Énoncer la propriété de la somme des amplitudes des angles intérieurs d'un triangle et d'un quadrilatère. Énoncer les propriétés relatives aux angles, axes et centre de symétrie, droites remarquables dans des figures simples.	Identifier des angles correspondants, des angles alternes-internes, des angles alternes-externes. Énoncer les propriétés qui lient les angles déterminés par deux droites parallèles et une sécante.	

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		Savoir-faire Réaliser des mouvements sur des figures.	Savoir-faire Réaliser des mouvements sur des figures.	Savoir-faire Réaliser des mouvements sur des figures.	Savoir-faire Réaliser des mouvements sur des figures.	Savoir-faire Réaliser des mouvements sur des figures.		
		Exécuter le mouvement (glissement, retournement) qui permet de passer d'un motif figuratif à son image donnée, avec un support (un gabarit, du papier calque...).	Exécuter le mouvement (glissement, pivotement, retournement) qui permet de passer d'un motif figuratif à son image donnée, avec un support (un gabarit, du papier calque...).	Exécuter un mouvement précis donné, d'un motif figuratif avec un support (un gabarit, du papier calque...) pour obtenir son image. *Ex. : le glissement sur une droite donnée ou le pivotement d'un demi-tour autour d'un point donné, ou le retournement autour d'un axe donné.*	Exécuter un mouvement précis donné, d'un motif figuratif avec un support (un gabarit, du papier calque...) pour obtenir son image. *Ex. : le glissement sur une droite donnée ou le pivotement d'un demi-tour autour d'un point donné, ou le retournement autour d'un axe donné.*			
				Désigner parmi des images d'un motif figuratif donné, celle qui résulte d'un mouvement donné.	Désigner parmi des images d'un motif figuratif donné, celle qui résulte d'un mouvement donné.			
		Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'une figure.	Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'une figure.	Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'un assemblage de figures.	Tracer dans un quadrillage, selon l'axe de symétrie donné, l'image d'un assemblage de figures.	Construire l'image d'un triangle et d'un quadrilatère par une symétrie orthogonale, une symétrie centrale, une translation et par une rotation de + 90° et - 90°. Construire les éléments caractéristiques d'une isométrie lorsque la figure et son image sont données.		

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
			Savoir-faire Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.	Savoir-faire Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.	Savoir-faire Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.		Savoir-faire Réaliser des agrandissements (des réductions) de figures.	
			Tracer dans un quadrillage agrandi ou réduit, l'image d'une figure donnée.	Tracer dans un quadrillage agrandi ou réduit, l'image d'une figure donnée.				
				Tracer l'agrandissement (double) ou la réduction (moitié) d'une figure simple dans un même quadrillage.	Tracer l'agrandissement (double) ou la réduction (moitié) d'une figure simple dans un même quadrillage.		Construire l'image d'une figure par un agrandissement ou une réduction, le coefficient étant donné. Déterminer le coefficient d'agrandissement ou de réduction liant deux figures. Calculer le périmètre de l'image d'une figure, à partir du périmètre de la figure de départ, le coefficient étant donné. Calculer l'aire de l'image d'une figure, à partir de l'aire de la figure de départ, le coefficient étant donné.	

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
					Les SF du secondaire s'appuient sur les caractéristiques spatiales mises en place au fondamental dans le bloc 2.	Savoir-faire Utiliser des propriétés pour déterminer une grandeur.	Savoir-faire Utiliser des propriétés pour déterminer une grandeur.	Savoir-faire Utiliser des propriétés pour déterminer une grandeur.
						Déterminer l'amplitude d'un angle en utilisant les propriétés des angles complémentaires, supplémentaires et opposés par le sommet. Déterminer l'amplitude d'un angle en utilisant la propriété relative à la somme des amplitudes des angles intérieurs d'un triangle et d'un quadrilatère.	Déterminer des amplitudes d'angles en utilisant les propriétés relatives à la somme des amplitudes des angles intérieurs d'un polygone et aux droites parallèles coupées par une sécante.	Calculer la longueur d'un segment à partir d'une configuration de Thalès ou de triangles semblables. Rechercher l'ensemble des longueurs possibles du troisième côté d'un triangle. Calculer des longueurs de côtés d'un triangle rectangle. Calculer la distance entre deux points (un repère orthonormé étant donné). Calculer la longueur de la diagonale d'un rectangle, d'un cube, d'un parallélépipède rectangle.
						Savoir-faire Utiliser des propriétés pour construire.	Savoir-faire Utiliser des propriétés pour construire.	
						Terminer la construction d'une figure simple respectant des contraintes sur les droites remarquables. Terminer la construction d'une figure simple respectant des contraintes sur les axes et centre de symétrie. Construire le cercle inscrit et le cercle circonscrit à un triangle.	Représenter la distance entre deux droites parallèles ou entre un point et une droite. Construire un lieu géométrique de points répondant à une contrainte sur la distance.	

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Savoir-faire Utiliser des propriétés pour justifier.	Savoir-faire Utiliser des propriétés pour justifier.	Savoir-faire Utiliser des propriétés pour justifier.
						Justifier l'amplitude d'un angle en utilisant des propriétés.	Justifier l'amplitude d'un angle en utilisant une propriété.	Justifier le parallélisme de deux droites à partir de mesures de longueur données. Justifier la constructibilité d'un triangle. Justifier qu'un triangle est rectangle en utilisant la réciproque du théorème de Pythagore. Justifier qu'un triangle n'est pas rectangle en utilisant la contraposée du théorème de Pythagore.
			Compétence Dégager et respecter des régularités liées aux mouvements.	Compétence Dégager et respecter des régularités liées aux mouvements.	Compétence Dégager et respecter des régularités liées aux mouvements.	Compétence Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction.	Compétence Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction.	Compétence Articuler des propriétés géométriques et des procédés de construction.
			Réaliser, dans un quadrillage, une production artistique par la répétition d'un motif figuratif, en appliquant des glissements et des retournements. *Ex. : frises, pavages.*	Réaliser, dans un quadrillage, une production artistique par la répétition d'un motif figuratif ou d'une figure travaillée, en appliquant des glissements, des retournements et des pivotements. *Ex. : frises, pavages, rosaces.*	Réaliser une production artistique par la répétition d'un motif figuratif ou d'une figure travaillée, en appliquant des glissements, des pivotements et des retournements. *Ex. : frises, pavages, rosaces.*			

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Construire une figure simple dont le centre de symétrie, le(les) axe(s) de symétrie sont donnés. Construire un quadrilatère (carré, rectangle, losange, parallélogramme) dont une diagonale ou une médiane est donnée. Construire un triangle dont deux médiatrices et un sommet sont donnés. Construire un triangle dont deux bissectrices, un sommet (appartenant à l'une d'elles) et l'amplitude de l'angle en ce sommet sont donnés. Construire un triangle isocèle dont une médiatrice (ou une bissectrice) et un sommet ou l'amplitude d'un angle ou la longueur d'un côté sont donnés. Construire un triangle équilatéral dont une médiatrice (ou une bissectrice) et un sommet ou la longueur d'un côté sont donnés.		

Des objets de l'espace à la géométrie

Bloc 3 : Dégager des régularités et des propriétés géométriques pour construire, calculer et justifier								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux angles et justifier. Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux isométries et justifier.	Résoudre un problème nécessitant la recherche de lieux géométriques. Résoudre un problème mobilisant des propriétés relatives aux angles et justifier. Résoudre un problème nécessitant le calcul du périmètre et/ou de l'aire de l'image d'une figure, par un agrandissement ou une réduction, le coefficient étant donné.	Résoudre un problème en utilisant le théorème de Thalès. Résoudre un problème en utilisant le théorème de Pythagore.
						Justifier que deux figures sont isométriques en identifiant l'isométrie en jeu. Justifier que deux figures ne sont pas images l'une de l'autre par une isométrie, en utilisant un argument adéquat, basé sur les isométries et leurs invariants.	Justifier chacune des étapes d'une construction en utilisant une propriété relative aux côtés, aux angles, aux droites remarquables, aux axes ou au centre de symétrie.	Justifier, en articulant le langage courant et le langage mathématique, les étapes de la résolution d'un problème à l'aide des propriétés adéquates.

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 1 : Concevoir des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Savoir L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Savoir L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Savoir L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Savoir L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	Savoir L'identification et la comparaison de grandeurs d'objets.	*L'ensemble du vocabulaire mis en place au fondamental permet à l'élève de communiquer de façon claire et précise sur les démarches qu'il met en œuvre.*		
Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, le cout.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, la capacité, le cout.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, la capacité, le cout.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, la capacité, le cout, l'aire.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, la capacité, le cout, l'aire, le volume.	Utiliser de manière adéquate les termes relatifs aux grandeurs : la longueur, la masse, la capacité, le cout, l'aire, le volume.			
Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs (plus/moins/aussi) : - en générale : petit/grand ; - selon leur longueur : court/long ; - selon leur masse : léger/lourd.	Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs (plus/moins/aussi) : - selon leur longueur : court/long ; - selon leur masse : léger/lourd ; - selon leur capacité : vide/plein, rempli.	Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs.	Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs dont l'aire.	Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs dont le volume : plus, moins, aussi volumineux ; occupe plus ou moins de place dans l'espace.	Énoncer la comparaison de deux objets selon une de leurs grandeurs dont le volume : plus, moins, aussi volumineux ; occupe plus ou moins de place dans l'espace.			
	Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, le contour de.	Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur et périmètre.	Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, périmètre et aire.	Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, périmètre, aire et volume.	Utiliser de manière adéquate les termes : longueur, largeur, épaisseur, profondeur, hauteur, périmètre, aire et volume.			
	Savoir La notion de durée et la comparaison de durées.	Savoir La notion de durée et la comparaison de durées.	Savoir La notion de durée et la comparaison de durées.	Savoir La notion de durée et la comparaison de durées.				
	Utiliser, en situation, le vocabulaire en référence à la durée en utilisant des expressions telles que le temps utilisé pour…, telle activité dure…, la durée de…	Utiliser, en situation, le vocabulaire en référence à la durée en utilisant des expressions telles que : le temps utilisé pour…, telle activité dure…, la durée de…	Reconnaitre la grandeur « durée » dans des expressions courantes. *Ex. : garantie, délai de livraison, période de soldes, date de péremption…*	Reconnaitre la grandeur « durée » dans des expressions courantes. *Ex. : garantie, délai de livraison, période de soldes, date de péremption…*				
		Énoncer la comparaison de la durée de deux évènements, deux actions… avec les mots : dure plus, aussi, moins longtemps que…	Énoncer la comparaison de la durée de deux évènements, actions… avec des mots adéquats.	Énoncer la comparaison de la durée de deux actions en lien avec la vitesse : rapide, lent.				

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 1 : Concevoir des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Savoir-faire Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Savoir-faire Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Savoir-faire Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Savoir-faire Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.	Savoir-faire Comparer des objets selon une de leurs grandeurs.			
Comparer des objets donnés par rapport à un objet de référence (plus/moins) selon la longueur, la masse, la capacité.	Comparer des objets donnés par rapport à un objet de référence (plus/moins/aussi) selon la longueur, la masse, la capacité.							
Classer des personnes selon leur hauteur, des objets donnés selon leur longueur.	Classer des objets donnés selon la masse.	Classer des récipients donnés selon la capacité.	Classer des surfaces données selon l'aire.	Classer des solides donnés selon leur volume.	Classer des objets donnés selon une de leurs grandeurs.			
Savoir-faire Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Savoir-faire Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Savoir-faire Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Savoir-faire Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Savoir-faire Comparer les durées d'évènements, d'actions.	Savoir-faire Comparer les durées d'évènements, d'actions.			
	Trier des situations données évoquant des durées subjectives (ressenties) ou objectives.	Trier des situations données évoquant des durées subjectives (ressenties) ou objectives.	Trier des énoncés donnés désignant le temps instantané (ordinal) ou des durées (cardinal).	Trier des énoncés donnés désignant le temps instantané (ordinal) ou des durées (cardinal).	Trier des énoncés donnés désignant le temps instantané (ordinal) ou des durées (cardinal).			
Comparer la durée de situations vécues (plus/moins) par rapport à une durée de référence : un sablier, une chanson…	Comparer la durée de situations vécues (dure moins longtemps/plus longtemps que…) en référence à la minute, à plusieurs minutes (5 minutes, 10 minutes…).	Comparer la durée de situations vécues (dure moins longtemps/ plus longtemps/autant que…) en référence à une heure, à une ou plusieurs minute(s).						
Compétence Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Compétence Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Compétence Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Compétence Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Compétence Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.	Compétence Choisir, en situations significatives, des démarches pertinentes de comparaisons de grandeurs d'objets.			
Choisir une action concrète pertinente pour comparer des longueurs (regarder, juxtaposer…), verbaliser son action et expliquer son choix.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des masses (regarder, juxtaposer, soupeser,….), verbaliser son action et expliquer son choix.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des capacités (regarder, juxtaposer, transvaser…), verbaliser son action et expliquer son choix.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des aires (regarder, juxtaposer, superposer, découper…), verbaliser son action et expliquer son choix.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des volumes (regarder, juxtaposer, transvaser, emboiter…), verbaliser son action et expliquer son choix.	Choisir une action concrète pertinente pour comparer des grandeurs, verbaliser son action et expliquer son choix.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Savoir L'usage des unités conventionnelles.	Savoir L'usage des unités conventionnelles.	Savoir L'usage des unités conventionnelles.	Savoir L'usage des unités conventionnelles.	Savoir L'usage des unités conventionnelles.	Savoir L'usage des unités conventionnelles.	*L'ensemble du vocabulaire mis en place au fondamental permet à l'élève de communiquer de façon claire et précise sur les démarches qu'il met en œuvre.*		
Utiliser et symboliser l'euro (€).	Utiliser et symboliser : - le mètre (m), le centimètre (cm) ; - le kilogramme (kg) ; - le litre (l) ; - l'euro (€).	Utiliser et symboliser : - le mètre (m), le décimètre (dm), le centimètre (cm), et le kilomètre (km) ; - le litre (l), le centilitre (cl) ; - le kilogramme (kg), le gramme (g) ; - l'euro (€) et les centimes.	Utiliser et symboliser : - le mètre (m), décimètre (dm), le centimètre (cm), le millimètre (mm), le kilomètre (km), l'hectomètre (hm), le décamètre (dam) ; - le litre (l), le décilitre (dl), le centilitre (cl), millilitre (ml) ; - le kilogramme (kg), le gramme (g), le milligramme (mg) ; - l'euro (€) et les centimes ; - le centimètre carré (cm^2), le mètre carré (m^2).	Utiliser et symboliser : - les unités de longueur ; - les unités de capacité ; - les unités de masse ; - les unités d'aire : le mètre carré (m^2), le décimètre carré (dm^2), le centimètre carré (cm^2), le millimètre carré (mm^2) ; - une unité de volume : centimètre cube (cm^3).	Utiliser et symboliser : - les unités de longueur ; - les unités de capacité ; - les unités de masse ; - les unités d'aire y compris les mesures agraires : l'are (a), l'hectare (ha), le centiare (ca) ; - les unités de volume : le mètre cube (m^3), le décimètre cube (dm^3), le centimètre cube (cm^3), le millimètre cube (mm^3).			
	Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.	Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.	Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.	Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.	Distinguer dans l'expression d'une grandeur mesurée : la grandeur, la mesure et l'unité de mesure.			
	Savoir Le mesurage de durées.	Savoir Le mesurage de durées.	Savoir Le mesurage de durées.	Savoir Le mesurage de durées.	Savoir Le mesurage de durées.			
	Utiliser et symboliser l'heure (h), la minute (min), la seconde (s).	Utiliser et symboliser la seconde (s), la minute (min), l'heure (h), le quart d'heure, la demi-heure, l'année.	Utiliser de manière adéquate les termes : seconde, minute, heure, année, décennie, siècle.	Utiliser de manière adéquate les termes : seconde, minute, heure, année, décennie, siècle, millénaire.	Utiliser et symboliser des unités conventionnelles de durées.			
	Énoncer la relation de durée : 1 minute = 60 secondes.	Énoncer les relations entre certaines unités conventionnelles de durée : 1 minute = 60 secondes ; 1 heure = 60 minutes ; 1 jour = 24 heures ; 1 an = 365 (ou 366) jours.	Énoncer les relations entre certaines unités de durée dont : 1 an = 365 (ou 366) jours. 1 décennie = 10 ans ; 1 siècle = 100 ans.	Énoncer les relations entre certaines unités conventionnelles de durées dont : 1 seconde = 10 dixièmes de seconde = 100 centièmes de seconde.	Utiliser les relations entre les unités conventionnelles de durées.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Mesurer des grandeurs.	Savoir-faire Mesurer des grandeurs.	Savoir-faire Mesurer des grandeurs.	Savoir-faire Mesurer des grandeurs.	Savoir-faire Mesurer des grandeurs.	Savoir-faire Mesurer des grandeurs.	*Les savoir-faire mis en place au fondamental permettent par la suite d'estimer mentalement des grandeurs, en situations contextualisées.*		
Effectuer le mesurage d'une longueur à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (corporel, familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.	Effectuer le mesurage d'une masse/d'une capacité à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.	Effectuer le mesurage d'une aire d'un carré ou d'un rectangle à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.	Effectuer le mesurage d'une aire à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.	Effectuer le mesurage d'un volume à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.	Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (familier et commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif.			
	Effectuer le mesurage de la masse d'objets de l'environnement, en utilisant la balance à plateaux et des kilogrammes étalons et en exprimer le résultat approximatif. Effectuer le mesurage de la capacité d'objets de l'environnement par transvasement d'un récipient de 1 litre et en exprimer le résultat approximatif.		Effectuer le mesurage de l'aire de surfaces en centimètres carrés par recouvrement et comptage et en exprimer le résultat approximatif.	Effectuer le mesurage du volume de boites en centimètres cubes par remplissage et comptage et en exprimer le résultat approximatif.				
	Effectuer le mesurage d'une longueur d'objets de l'environnement et en exprimer le résultat en utilisant l'unité conventionnelle adéquate (m, cm).	Effectuer le mesurage d'une longueur/d'une masse/d'une capacité d'objets de l'environnement et en exprimer le résultat en utilisant l'unité conventionnelle : - m, dm, cm et km ; - l, cl ; - kg, g.	Effectuer le mesurage d'une longueur/d'une masse/d'une capacité/d'une aire et en exprimer le résultat en utilisant l'unité conventionnelle : - m, dm, cm, mm, km, hm, dam ; - l, dl, cl, ml ; - kg, g, mg ; - cm^2, m^2.	Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet de l'environnement et en exprimer le résultat en utilisant une unité conventionnelle : - de longueur ; - de capacité ; - de masse ; - d'aire : m^2, dm^2, cm^2, mm^2 ; - de volume : cm^3.	Effectuer le mesurage d'une grandeur d'un objet de l'environnement et en exprimer le résultat en utilisant une unité conventionnelle - de longueur ; - de capacité ; - de masse ; - d'aire ; - de volume : m^3, dm^3, cm^3, mm^3.			
		Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.	Utiliser l'instrument de mesure adéquat en fonction de la situation.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Savoir-faire Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Savoir-faire Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Savoir-faire Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Savoir-faire Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.	Savoir-faire Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées.			
	Lire l'heure sur un support - analogique : en heures ; - digital : en heures et minutes.	Lire l'heure sur un support analogique ou digital : - en heures et minutes ; - en heures, quart et demi-heure.	Lire l'heure sur un support analogique ou digital : - en heures et minutes ; - en secondes ; - en heures, quart et demi-heure.					
Utiliser une durée de référence (sablier, chanson…) comme indicateur de temps pour déterminer la durée d'une action vécue.	Utiliser une horloge analogique avec trotteuse pour déterminer la durée d'une action courte (moins de 3 minutes).	Utiliser une horloge analogique avec trotteuse pour déterminer la durée d'une action.	Utiliser une horloge analogique, un minuteur pour déterminer la durée d'une action.	Utiliser un chronomètre, un minuteur, une horloge pour déterminer la durée d'une action.	Utiliser des instruments adéquats pour déterminer la durée d'une action.			
	Savoir-faire Choisir une grandeur et justifier son choix.	Savoir-faire Choisir une grandeur et justifier son choix.	Savoir-faire Choisir une grandeur et justifier son choix.	Savoir-faire Choisir une grandeur et justifier son choix.	Savoir-faire Choisir une grandeur et justifier son choix.			
	Choisir, parmi plusieurs estimations d'une longueur (en m ou en cm), d'une masse (en kg), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations d'une capacité (en l ou en cl), d'une masse (en kg ou g), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations d'une longueur (en m et cm), d'une capacité (en l, cl, ml), des surfaces (en cm^2), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations d'aire d'une surface (en m^2, en cm^2), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations d'un volume d'une boite (en m^3, cm^3), d'un volume exprimé en litres (ex. : sac à dos, sac de terreau…), celle qui est la plus plausible et justifier son choix.			
	Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'actions données en secondes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'actions données en minutes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'évènements données en heures, en minutes, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations de durées d'évènements données en jours et en fractions de jour, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.	Choisir, parmi plusieurs estimations données de durées d'actions, d'évènements, celle qui est la plus plausible et justifier son choix.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Savoir-faire Construire le système des unités conventionnelles.	Savoir-faire Construire le système des unités conventionnelles.	Savoir-faire Construire le système des unités conventionnelles.	Savoir-faire Construire le système des unités conventionnelles.	Savoir-faire Construire le système des unités conventionnelles.			
	Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées, en les associant à des objets de l'environnement. *Ex. : un litre c'est la contenance de… ; un kilogramme c'est lourd comme… ; 10 euros c'est le prix de…*	Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées, en les associant à des objets de l'environnement.	Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées, en les associant à des objets de l'environnement (un ml c'est la capacité de…).	Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées, en les associant à des objets de l'environnement (un m^2 c'est l'aire de…).	Donner du sens aux unités conventionnelles travaillées, en les associant à des objets de l'environnement (un m^3 c'est le volume de…).			
	Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.	Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.	Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.	Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.	Lister des objets de la vie courante dont une grandeur se mesure avec l'unité travaillée.			
			Donner du sens aux préfixes : déci, centi, kilo dans les unités conventionnelles travaillées.	Donner du sens aux préfixes : déci, centi, milli, kilo, hecto, déca dans les unités conventionnelles travaillées.	Donner du sens aux préfixes : déci, centi, milli, kilo, hecto, déca dans les unités conventionnelles travaillées.			
		Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité) en lien avec les unités conventionnelles travaillées.	Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité) en lien avec les unités conventionnelles travaillées, avec ou sans abaques (construits préalablement).	Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité, aire) en lien avec les unités conventionnelles travaillées, avec ou sans abaques (construits préalablement).	Réaliser des conversions significatives (longueur, masse, capacité, aire, volume) en lien avec les unités conventionnelles travaillées, avec ou sans abaques (construits préalablement).			
				Associer, pour l'eau, des unités conventionnelles de volumes, de capacités et de masses, dans des situations significatives, et en lien avec des représentations de ces unités et des expériences de comparaison (le dm^3, le l, le kg).				

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
			Associer à l'écriture d'une grandeur prélevée dans le quotidien (longueur, capacité, masse), d'autres écritures donnant du sens aux nombres décimaux. *Ex. : un berlingot de 20 cl ou 0,2 l.*	Associer à l'écriture d'une grandeur prélevée dans le quotidien (longueur, capacité, masse, aire), d'autres écritures donnant du sens aux nombres décimaux. *Ex. : 10 gouttes de colorant alimentaire pour 1 kg, c'est 1 goutte pour 0,1 kg ou 100 g.*	Associer à l'écriture d'une grandeur prélevée dans le quotidien (longueur, capacité, masse, aire, volume), d'autres écritures donnant du sens aux nombres décimaux. *Ex. : 20 kg d'engrais pour 400 m², c'est 0,05 kg ou 50 g d'engrais par m².*			
	Savoir-faire Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Savoir-faire Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Savoir-faire Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Savoir-faire Donner du sens à des unités usuelles de durées.	Savoir-faire Donner du sens à des unités usuelles de durées.			
	Associer la seconde, la minute, quelques minutes, 15 minutes à la durée de situations vécues.	Associer une demi-heure, une heure, deux heures à la durée de situations vécues.	Associer un certain nombre d'heures à la durée de situations vécues.	Associer un certain nombre d'années à la durée de situations variées.	Associer des unités de temps à des durées de situations variées.			
			Savoir-faire Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles.	Savoir-faire Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles.	Savoir-faire Opérer sur des durées en référence à des représentations visuelles.			
			Déterminer et représenter (horloge, chronomètre, ligne du temps…) une durée au cours d'une même heure.	Déterminer et représenter (horloge, chronomètre, ligne du temps…) une durée ne dépassant pas une heure.	Déterminer et représenter (horloge, chronomètre, ligne du temps…) une durée pouvant dépasser une heure.			
			Déterminer un instant d'arrivée ou de départ au cours d'une même heure, à partir d'une durée donnée.	Déterminer un instant d'arrivée ou de départ, à partir d'une durée donnée ne dépassant pas une heure.	Déterminer un instant d'arrivée ou de départ, à partir d'une durée donnée.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Compétence Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	Compétence Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	Compétence Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	Compétence Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.	Compétence Articuler, en situations significatives, l'estimation d'une grandeur, son mesurage (avec les références et les outils adéquats) et l'appréciation du résultat.			
		Rassembler et utiliser des instruments de mesure et des récipients adaptés et pertinents de capacité, de masse, de longueur pour mener à bien une tâche.	Rassembler et utiliser des instruments de mesure et des récipients adaptés et pertinents de capacité, de masse, de longueur pour mener à bien une tâche.	Rassembler les instruments de mesure nécessaires et organiser judicieusement les prélèvements de mesures pour comparer des résultats.	Rassembler les instruments de mesure nécessaires et organiser judicieusement les prélèvements de mesures pour comparer des résultats.			
	Établir une collection d'au moins cinq objets de référence d'une mesure de grandeur donnée (longueur, masse) en estimant, en mesurant ou en cherchant l'information pour se créer des images mentales de ces mesures.	Établir une collection d'au moins cinq objets de référence d'une mesure de grandeur donnée (longueur, capacité, masse, prix) en estimant, en mesurant ou en cherchant l'information pour se créer des images mentales de ces mesures.	Estimer, à l'aide d'étalons non conventionnels, des longues distances (plus de 10 mètres), des capacités, des masses et vérifier son estimation.	Estimer une surface à recouvrir et confronter cette estimation avec les grandeurs mesurées de la surface choisie en vue de réaliser un achat raisonné.	Estimer une surface à recouvrir et confronter cette estimation avec les grandeurs mesurées de la surface choisie en vue de réaliser un achat raisonné.			
	Estimer la longueur d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le mètre, le cm) avant d'effectuer le mesurage. Estimer, en soupesant, la masse d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le kilogramme) avant d'effectuer le mesurage sur une balance.	Estimer la capacité d'un récipient en référence à une unité conventionnelle choisie (le litre, le centilitre) avant d'effectuer le mesurage par transvasements. Estimer, en soupesant, la masse d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le kilogramme, le gramme) avant d'effectuer le mesurage sur une balance.	Estimer l'aire d'une surface en référence à une unité conventionnelle choisie (le m^2, le cm^2) avant d'effectuer le mesurage.	Estimer le volume d'une boite, d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie (le cm^3) avant d'effectuer le mesurage.	Estimer la grandeur d'un objet en référence à une unité conventionnelle choisie avant d'effectuer le mesurage.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 2 : Agir sur des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Compétence Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	Compétence Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	Compétence Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	Compétence Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.	Compétence Recourir à divers outils et stratégies pour anticiper, représenter, planifier, gérer le temps en fonction de divers buts.			
	Estimer en secondes la durée d'une activité à vivre ou vécue.	Estimer en minutes la durée d'une activité à vivre ou vécue.	Estimer en heures et minutes la durée d'une activité à vivre ou vécue.	Estimer en jours et en fractions de jour la durée d'un projet à vivre.	Estimer une durée.			
	Quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité connue et régulièrement vécue (de la seconde à 15 minutes) pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti.	Quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité connue et régulièrement vécue (en minutes mais ne dépassant pas une heure) pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti.	Quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité connue et régulièrement vécue (en minutes et heures) pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti.	Quantifier la durée nécessaire à la réalisation d'une activité inédite, inconnue pour en vérifier la faisabilité dans le laps de temps défini ou imparti.	Établir l'horaire d'une journée en organisant les activités choisies parmi celles proposées selon leurs durées respectives et les durées intermédiaires (repas, pauses, déplacements éventuels…).			
Compétence Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Compétence Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Compétence Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Compétence Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Compétence Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.	Compétence Résoudre des problèmes dans des situations contextualisées.			
Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum deux articles ; - des prix entiers jusqu'à 20 €.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum trois articles ; - des prix entiers jusqu'à 100 €.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - maximum trois articles ; - des prix exprimés en € et centimes (comme 1 € et 50 centimes).	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - des prix exprimés en € et centimes (comme 1 € et 50 centimes ou 1,50 €) ; - les expressions comme « 1 + 1 gratuit » ou « le deuxième à moitié prix » ; - la notion de bénéfice et de perte.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - des prix exprimés en € et centimes ; - les expressions comme « 1 + 1 gratuit », « le deuxième à moitié prix », « prix à partir de… » ou « jusqu'à 70 % de remise » ; - la notion de bénéfice et de perte.	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant : - des prix exprimés en € et centimes ; - les expressions comme « 1 + 1 gratuit », « le deuxième à moitié prix », « prix à partir de… » ou « jusqu'à 70 % de remise » ; - la notion de bénéfice et de perte.			
		Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe. *Ex. : la capacité et le nombre de récipients.*	Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe. *Ex. : le prix au kg.*	Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe. *Ex. : la distance et la durée.*	Résoudre des problèmes dans lesquels deux grandeurs sont en relation de proportionnalité directe. *Ex. : le volume et la capacité.*			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 3 : Opérer sur des grandeurs - Périmètres, aires et volumes								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	Savoir Les périmètres et les aires de figures, les volumes de solides.	
Montrer le contour d'une figure.	Énoncer que le périmètre d'une figure est la longueur de son contour.	Énoncer que le périmètre d'une figure est la longueur de son contour.	Énoncer que le périmètre d'une figure est la longueur de son contour.			Exprimer le périmètre d'un triangle équilatéral, d'un rectangle, d'un carré, d'un cercle en fonction de ses dimensions.		
		Énoncer le calcul du périmètre du rectangle et du carré.	Énoncer le calcul du périmètre d'un polygone.	Utiliser le calcul du périmètre d'un polygone.	Utiliser le calcul du périmètre d'un polygone.			
Montrer la surface d'une figure.	Montrer la surface d'une figure.	Énoncer que l'aire d'une figure est l'étendue de sa surface.	Énoncer que l'aire d'une figure est l'étendue de sa surface.					
			Énoncer la formule du calcul de l'aire du rectangle et du carré.	Énoncer la formule du calcul de l'aire du rectangle, du carré et du parallélogramme.	Énoncer les formules du calcul de l'aire des quadrilatères et des triangles.	Justifier les liens entre les formules d'aire du rectangle, du parallélogramme, du trapèze, du triangle et du losange. Énoncer la formule du calcul de l'aire du disque. Exprimer l'aire d'une figure simple (rectangle, parallélogramme, trapèze, triangle, losange, carré), après avoir repéré les dimensions utiles.		
		Montrer le volume de solides.	Énoncer que le volume d'un solide est la place occupée par ce solide.	Énoncer que le volume d'un solide est la place occupée par ce solide.				
				Énoncer la formule du calcul du volume du parallélépipède rectangle et du cube.	Énoncer la formule du calcul du volume du parallélépipède rectangle et du cube.		Énoncer la formule du volume du parallélépipède rectangle, du cube, d'un prisme droit et du cylindre. Exprimer le volume d'un solide (cube, parallélépipède rectangle, cylindre), après avoir repéré les dimensions utiles.	

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 3 : Opérer sur des grandeurs - Périmètres, aires et volumes								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	Savoir-faire Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires de figures et des volumes de solides.	
	Tracer dans un quadrillage, le contour déplié d'un rectangle ou d'un carré, en identifiant chaque côté.	Tracer dans un quadrillage, le contour déplié d'un rectangle ou d'un carré, en identifiant chaque côté.	Tracer le contour déplié d'un polygone donné, en identifiant chaque côté.					
		Calculer le périmètre, en cm, de polygones (rectangle, carré) donnés, à partir des longueurs de côtés données ou mesurées (nombres entiers).	Calculer le périmètre de polygones donnés, à partir des longueurs de côtés données ou mesurées.	Calculer le périmètre de polygones donnés, à partir des longueurs de côtés données ou mesurées.	Calculer le périmètre de polygones donnés, à partir des longueurs de côtés données ou mesurées.	Calculer la longueur d'un côté d'un polygone régulier (triangle équilatéral, carré, pentagone, hexagone, octogone, décagone) dont le périmètre est donné. Calculer le périmètre d'un cercle.		
				Associer une expression du calcul d'un périmètre à un polygone donné.	Associer une expression du calcul d'un périmètre à un polygone donné.			
		Déterminer l'aire d'un polygone (rectangle, carré) donné dans : - un quadrillage en étalons non conventionnels (x cases du quadrillage) ; - un quadrillage en carrés dont le côté mesure 1 cm.	Déterminer l'aire d'un polygone (rectangle, carré) donné dans un quadrillage avec l'unité conventionnelle (cm²).	Déterminer l'aire d'un parallélogramme en lien avec l'aire d'un rectangle.	Déterminer l'aire d'un triangle, d'un losange et d'un trapèze en lien avec l'aire d'un rectangle.			

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 3 : Opérer sur des grandeurs - Périmètres, aires et volumes								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
			Calculer l'aire d'un polygone donné (rectangle, carré), à partir de dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.	Calculer l'aire d'un polygone donné (rectangle, carré, parallélogramme), à partir de dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.	Calculer l'aire d'un polygone donné (rectangle, carré, parallélogramme, losange, trapèze et triangle), à partir de dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.	Calculer l'aire d'une figure simple (triangle, quadrilatère, disque). Décomposer une surface complexe en plusieurs surfaces connues (triangles, quadrilatères, disques) pour en calculer l'aire, avec des formules préalablement construites.		
			Déterminer le volume d'une boite parallélépipédique ou cubique donnée en nombre d'étalons non conventionnels.	Déterminer le volume d'une boite parallélépipédique ou cubique donnée en : - nombre d'étalons non conventionnels ; - nombre d'unités conventionnelles (cm^3).	Calculer le volume d'un parallélépipède rectangle ou d'un cube donné, à partir des dimensions données ou mesurées, en appliquant la formule.		Calculer le volume d'un cube, d'un parallélépipède rectangle, d'un prisme droit et d'un cylindre. Calculer le volume d'un solide complexe en le décomposant en plusieurs volumes connus.	
		Choisir les unités de mesure du périmètre adaptées à la situation.	Choisir les unités de mesure de périmètre et d'aire adaptées à la situation.	Choisir les unités de mesure de périmètre, d'aire et de volume adaptées à la situation.	Choisir les unités de mesure de périmètre, d'aire et de volume adaptées à la situation.			
		Compétence Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des périmètres, des aires et des volumes, en situations significatives.	
		Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre de figures simples, en situations contextualisées, et verbaliser sa démarche.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre et d'aire de figures simples, en situations contextualisées, et expliquer sa démarche.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre et d'aire de figures simples, en situations contextualisées, et expliquer sa démarche.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de périmètre, d'aire et de volumes, en situations contextualisées, et expliquer sa démarche.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs d'aire et de périmètre de figures simples ou complexes, en situations contextualisées.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des calculs de volume de solides simples (cubes, parallélépipèdes rectangles, prismes droits et cylindres) ou complexes, en situations contextualisées.	

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 3 : Opérer sur des grandeurs - Périmètres, aires et volumes								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		Compétence Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, aires et volumes.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, aires et volumes.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, aires et volumes.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, aires et volumes.	Compétence Construire des démarches pour déterminer des variations en lien avec des calculs de périmètres, aires et volumes.		
		Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle en respectant le même périmètre.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle en respectant la même aire.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle en respectant la même aire et comparer leur périmètre.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des variations de dimensions d'un rectangle, en respectant le même périmètre, et comparer leur aire.	Représenter une figure simple dont l'aire est identique à celle d'une autre figure simple donnée. *Ex. : Représenter un rectangle dont l'aire est identique à celle d'un triangle donné.*		

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 4 : Agir puis opérer sur des grandeurs - Fractions								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	Savoir La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	Savoir La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	Savoir La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	Savoir La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).	Savoir La notion de fraction partage en lien avec des grandeurs d'objets (réels, représentés).			
Utiliser de manière adéquate les expressions : un demi de…, la moitié de…, un quart de…	Utiliser de manière adéquate les expressions : un demi de…, la moitié de…, un quart de… deux quarts de…, trois quarts de…	Utiliser de manière adéquate les expressions de grandeurs fractionnées plus petites ou égales à l'unité : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$, $\frac{.}{8}$, $\frac{.}{3}$, $\frac{.}{6}$ de…	Utiliser de manière adéquate les expressions de grandeurs fractionnées : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$, $\frac{.}{8}$, $\frac{.}{3}$, $\frac{.}{6}$, $\frac{.}{12}$, $\frac{.}{5}$, $\frac{.}{10}$, $\frac{.}{20}$, $\frac{.}{100}$, $\frac{.}{1\,000}$ de…	Utiliser de manière adéquate des expressions de grandeurs fractionnées. *Ex. : $\frac{3}{8}$ de tarte*	Utiliser de manière adéquate des expressions de grandeurs fractionnées. *Ex. : $\frac{3}{5}$ de pizza…*			
		Utiliser de manière adéquate les termes « numérateur » et « dénominateur » d'une fraction.	Utiliser de manière adéquate les termes « numérateur » et « dénominateur » d'une fraction.					
		Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.	Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.	Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.	Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction au départ de l'unité.			
				Énoncer qu'une fraction de dénominateur 100 exprime un pourcentage et inversement.	Énoncer qu'une fraction de dénominateur 100 exprime un pourcentage et inversement.			
				Écrire la mesure d'une grandeur fractionnée sous forme d'un pourcentage et d'un nombre décimal.	Écrire la mesure d'une grandeur fractionnée sous forme d'un pourcentage et d'un nombre décimal.			
Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.	Savoir-faire Exploiter des fractions partages et des pourcentages.		
Fractionner des objets en demis et en quarts au départ de matériels variés.	Fractionner des objets, selon leur longueur, leur capacité, leur aire, en demis et en quarts, au départ de matériels variés.	Fractionner - des objets selon une de leurs grandeurs en tiers, en sixièmes, en huitièmes ; - des mesures de : - longueurs : 1/2 m ; - capacités : 1/2 l, 1/4 l, 1/8 l ; - masses : 1/2 kg, 1/4 kg, 1/8 kg.						

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 4 : Agir puis opérer sur des grandeurs - Fractions								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Recomposer l'unité à partir de deux demis ou de quatre quarts.	Recomposer l'unité à partir de demi(s) et de quarts.	Recomposer l'unité à partir de tiers, sixièmes, huitièmes.	Recomposer l'unité à partir de cinquièmes, dixièmes.					
	Représenter des fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$ de...	Représenter des fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$, $\frac{.}{8}$, $\frac{.}{3}$, $\frac{.}{6}$ de...	Représenter des fractions partages : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$, $\frac{.}{8}$, $\frac{.}{3}$, $\frac{.}{6}$, $\frac{.}{12}$, $\frac{.}{5}$, $\frac{.}{10}$, $\frac{.}{20}$, $\frac{.}{100}$, de...					
	Reconnaitre des représentations de fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$ de...	Reconnaitre des représentations de fractions partages plus petites ou égales à l'unité : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$, $\frac{.}{8}$, $\frac{.}{3}$, $\frac{.}{6}$ de...	Reconnaitre des représentations de fractions : $\frac{.}{2}$, $\frac{.}{4}$, $\frac{.}{8}$, $\frac{.}{3}$, $\frac{.}{6}$, $\frac{.}{12}$, $\frac{.}{5}$, $\frac{.}{10}$, $\frac{.}{20}$, $\frac{.}{100}$, de...	Reconnaitre, parmi plusieurs représentations données de fractions inférieures, égales ou supérieures à l'unité, celle qui est nommée.	Identifier des représentations de fractions inférieures, égales ou supérieures à l'unité.			
			Additionner des grandeurs fractionnées de même dénominateur et simplifier le résultat obtenu.	Additionner des grandeurs fractionnées et simplifier le résultat obtenu.	Additionner des grandeurs fractionnées et simplifier le résultat obtenu.	Additionner deux fractions d'une même grandeur.		
			Multiplier une grandeur fractionnée par un nombre entier et simplifier le résultat obtenu.	Multiplier une grandeur fractionnée par un nombre entier et simplifier le résultat obtenu.	Multiplier une grandeur fractionnée par un nombre entier et simplifier le résultat obtenu.			
				Associer un fractionnement du carré de 100 au pourcentage correspondant, parmi plusieurs donnés et inversement.	Identifier les pourcentages donnés parmi plusieurs représentations de fractions inférieures, égales ou supérieures à l'unité.			
				Calculer 10 %, 20 %, 25 % et 50 % d'une quantité.	Calculer le pourcentage d'une quantité.	Calculer un pourcentage, en situations contextualisées.		

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 4 : Agir puis opérer sur des grandeurs - Fractions								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		Savoir-faire Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	Savoir-faire Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	Savoir-faire Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.	Savoir-faire Comparer des grandeurs fractionnées pour établir des équivalences, pour établir un ordre.			
		Établir l'équivalence de fractionnements d'objets, de mesures de grandeurs, et la traduire par une égalité.	Établir l'équivalence de fractionnements de mesures de grandeurs et la traduire par une égalité.	Établir l'équivalence de fractionnements de mesures de grandeurs et la traduire par une égalité.	Transformer en référence à des représentations une grandeur fractionnée en une grandeur fractionnée équivalente.			
		Établir l'ordre entre grandeurs fractionnées de même dénominateur.	Établir l'ordre entre grandeurs fractionnées de même dénominateur ou de même numérateur.	Établir l'ordre entre grandeurs fractionnées de même dénominateur ou de même numérateur.	Justifier l'ordre entre grandeurs fractionnées de même numérateur par le rôle des dénominateurs.			
		Compétence Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Compétence Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Compétence Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Compétence Résoudre des problèmes comportant des grandeurs fractionnées ou des pourcentages.	Compétence Résoudre des problèmes comportant au moins deux pourcentages.		
		Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées, dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées, dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées ou des pourcentages, dans des situations contextualisées.	Résoudre des problèmes faisant intervenir des représentations de grandeurs fractionnées ou des pourcentages, dans des situations contextualisées.	Comparer des offres faisant intervenir des pourcentages, dans une même situation contextualisée, afin d'en déterminer la plus avantageuse. Exploiter une ou plusieurs situations faisant intervenir des pourcentages successifs. *Ex. :* *10 % de 30 % de…,* *- 10 % puis + 20 %…,* *- 40 % puis - 10 %…*		

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 5 : Mettre en relation des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
				Savoir La relation de la proportionnalité directe.	Savoir La relation de la proportionnalité directe.	Savoir La relation de la proportionnalité directe.	Savoir La relation de la proportionnalité directe.	Savoir De la relation de proportionnalité directe à la relation entre variables.
								À partir du graphique d'une fonction : - Expliciter la démarche graphique permettant de déterminer une image ; - Expliciter un critère visuel permettant de lire un zéro, l'ordonnée à l'origine, le minimum, le maximum ; - Expliciter un critère visuel permettant de déterminer entre quelles valeurs la fonction est croissante ou décroissante ; - Expliciter un critère visuel permettant de déterminer entre quelles valeurs la fonction est positive ou négative.
				Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction rapport.	Énoncer les rôles du numérateur et du dénominateur d'une fraction rapport.		Décrire le rôle du coefficient de proportionnalité.	Pour la fonction du premier degré : - Définir le zéro et l'ordonnée à l'origine ; - Interpréter graphiquement : - le zéro et la valeur de l'ordonnée à l'origine ; - le signe du taux de variation ; - la valeur du taux de variation.

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 5 : Mettre en relation des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Exprimer que deux grandeurs directement proportionnelles sont « deux grandeurs multiples l'une de l'autre ».	Associer à des grandeurs directement proportionnelles une écriture du type y = a.x où a est le coefficient de proportionnalité. Associer le signe du coefficient de proportionnalité à la (dé)croissance de la relation.	Relier les différentes représentations d'une fonction du premier degré (tableau, graphique, expression analytique).
				Reconnaitre des grandeurs directement proportionnelles parmi un ensemble : - de représentations en graphe fléché ; - de tableaux de nombres.	Reconnaitre des grandeurs directement proportionnelles parmi un ensemble : - de représentations en graphe fléché ; - de tableaux de nombres ; - de situations libellées en français.	Reconnaitre des grandeurs directement proportionnelles, parmi un ensemble de situations libellées en français, de tableaux de nombres ou de représentations graphiques.	Reconnaitre des grandeurs directement proportionnelles, parmi un ensemble de situations libellées en français, de tableaux de nombres, de représentations graphiques ou d'expressions analytiques.	Reconnaitre des situations relevant d'un modèle de croissance linéaire (fonction du premier degré) de celles qui relèvent d'un autre modèle, à partir de graphiques ou d'expressions analytiques.
				Énoncer un lien entre deux grandeurs proportionnelles.	Énoncer un lien entre deux grandeurs proportionnelles.	Justifier que deux grandeurs sont ou ne sont pas directement proportionnelles, à partir d'une situation libellée en français, d'un tableau de nombres ou d'une représentation graphique.	Justifier que deux grandeurs sont ou ne sont pas directement proportionnelles, à partir d'une situation libellée en français, d'un tableau de nombres, d'une représentation graphique ou d'une expression analytique. Justifier qu'une relation de proportionnalité donnée est (dé) croissante, à partir de son tableau de nombres, de sa représentation graphique ou de son expression analytique.	Justifier qu'un modèle de croissance linéaire (fonction du premier degré) donné est (dé)croissant, à partir de son taux de variation ou de sa représentation graphique.

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 5 : Mettre en relation des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
				Savoir-faire Utiliser la proportionnalité directe pour exploiter la notion d'échelle.	Savoir-faire Utiliser la proportionnalité directe pour exploiter la notion d'échelle.			
				Associer une représentation en 2D à un objet réel, selon une échelle donnée ($\frac{1}{100}$, $\frac{1}{50}$, $\frac{1}{20}$, $\frac{1}{1}$).	Représenter, dessiner à l'échelle $\frac{1}{50}$ et $\frac{1}{100}$ des objets issus du quotidien.			
					Déterminer les dimensions à l'échelle d'une grandeur réelle, en tenant compte des rapports sur différents plans ($\frac{1}{50}$, $\frac{1}{100}$) ou sur différentes cartes (ex. : $\frac{1}{100\,000}$ et $\frac{1}{250\,000}$…) et inversement.			
				Calculer une distance réelle sur la base d'une carte et son échelle linéaire (la distance sur la carte et l'échelle linéaire étant données).	Calculer une distance réelle sur la base d'une carte et son échelle (la distance sur la carte et l'échelle étant données).			
Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe entre grandeurs.	Savoir-faire Exploiter des situations de proportionnalité directe.	Savoir-faire Exploiter des relations entre variables
								À partir du graphique de fonctions issues de situations contextualisées : - Déterminer une image, le(s) zéro(s), l'ordonnée à l'origine, le minimum, le maximum ; - Déterminer les valeurs entre lesquelles la fonction est croissante, décroissante, positive, négative.

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 5 : Mettre en relation des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Associer des représentations différentes (tableau, graphique) d'une même situation de proportionnalité.	Associer des représentations différentes (tableau, graphique, expression analytique) d'une même situation de proportionnalité.	
Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée) de proportionnalité directe (nombre de… pour…).	Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée) de proportionnalité directe (nombre de… pour…).	Déterminer une quantité dans une situation (vécue et manipulée ou contextualisée) de proportionnalité directe (nombre de… pour…).	Déterminer une quantité dans une situation contextualisée de proportionnalité directe (nombre de… pour…).	Déterminer une quantité dans une situation contextualisée de proportionnalité directe (nombre de… pour…).	Déterminer une quantité dans une situation contextualisée de proportionnalité directe (nombre de… pour…).		Calculer une quantité à partir de l'expression analytique d'une relation de proportionnalité directe.	Lire l'image et l'antécédent d'un réel à partir du graphique d'une fonction du premier degré. Calculer l'image d'un réel à partir de l'expression analytique d'une fonction du premier degré.
	Représenter une situation vécue et manipulée de proportionnalité directe de manière figurative.	Représenter une situation vécue et manipulée de proportionnalité directe, par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.	Représenter une situation contextualisée de proportionnalité directe, par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.	Représenter une situation contextualisée de proportionnalité directe, par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.	Représenter une situation contextualisée de proportionnalité directe, par un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité.	Construire un tableau de nombres, à partir d'un graphique représentant une relation entre deux grandeurs directement proportionnelles.	Construire un tableau de nombres, à partir d'une situation libellée en français, d'un graphique ou d'une expression analytique représentant une relation entre deux grandeurs directement proportionnelles.	

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 5 : Mettre en relation des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Construire un graphique, à partir d'un tableau de nombres représentant une relation entre deux grandeurs directement proportionnelles.	Construire un graphique, à partir d'une situation libellée en français, d'un tableau de nombres ou d'une expression analytique représentant une relation entre deux grandeurs directement proportionnelles.	Représenter le graphique d'une fonction du premier degré, à partir de son expression analytique ou d'un tableau. Vérifier, algébriquement et graphiquement, l'appartenance d'un point au graphique d'une fonction du premier degré. Représenter, graphiquement, une équation du premier degré (ax = b, ax = cx ; ax+b = c, ax+b = ax+c ;ax+b = cx+d) et en déduire la solution éventuelle.
			Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de proportionnalité.	Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de proportionnalité.	Identifier un lien (multiplicatif ou additif) entre deux grandeurs dans un tableau de proportionnalité.	Établir les liens multiplicatifs entre deux grandeurs directement proportionnelles dans un tableau.	Calculer un coefficient de proportionnalité dans des situations de proportionnalité directe.	Déterminer le taux de variation d'une fonction du premier degré, à partir d'un graphique, d'une expression analytique ou d'un tableau.
		Associer une situation de proportionnalité directe à un tableau de proportionnalité.	Compléter un tableau de proportionnalité, en lien avec une situation de proportionnalité directe.	Compléter un graphe fléché ou un tableau de proportionnalité, en lien avec une situation de proportionnalité directe.	Compléter un graphe fléché, un tableau de proportionnalité, en lien avec une situation de proportionnalité directe.	Compléter un tableau de proportionnalité directe entre deux grandeurs.		Déterminer le zéro et l'ordonnée à l'origine d'une fonction du premier degré à partir d'un graphique, d'une expression analytique ou d'un tableau. Construire le tableau de signes correspondant à la représentation graphique donnée d'une fonction du premier degré.

Des grandeurs à la relation entre variables

Bloc 5 : Mettre en relation des grandeurs								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
				Compétence Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Compétence Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Compétence Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Compétence Résoudre des situations de proportionnalité directe.	Compétence Exploiter la relation de proportionnalité directe puis la fonction du premier degré dans des situations contextualisées.
				Écrire le résultat et sa démarche de résolution d'une situation de proportionnalité directe.	Écrire le résultat et sa démarche de résolution d'une situation de proportionnalité.	Construire un tableau de nombres ou un graphique, à partir d'une situation de proportionnalité directe contextualisée. Résoudre un problème de proportionnalité directe.	Résoudre des problèmes en lien avec des situations de proportionnalité directe, à l'aide de différentes stratégies.	Déterminer le taux de variation d'une fonction du premier degré, à partir d'un contexte. Déterminer le zéro et l'ordonnée à l'origine d'une fonction du premier degré, à partir d'un contexte. Modéliser une situation contextualisée par une fonction du premier degré. Résoudre un problème nécessitant la modélisation par une fonction du premier degré. Résoudre un problème nécessitant la recherche graphique de l'intersection de deux fonctions (les graphiques étant donnés). Résoudre un problème nécessitant la recherche graphique et/ou algébrique de l'intersection de deux fonctions du premier degré. Utiliser l'outil informatique pour répondre à des questions, en lien avec une situation contextualisée faisant intervenir un modèle de croissance linéaire.

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.	Savoir Des nombres naturels aux nombres réels.
					Les savoirs requis en S1 sont une formalisation des savoir-faire exercés lors des dernières années du primaire.	Placer sur la droite graduée des nombres entiers positifs (naturels) et leurs opposés. Placer sur la droite graduée des nombres décimaux positifs et leurs opposés.		Placer sur la droite graduée un nombre rationnel en utilisant le théorème de Thalès.
Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro…	Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro…	Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro…	Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro…	Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro…	Utiliser des nombres pour communiquer : - une quantité ; - une position ; - un numéro…			
Utiliser, de manière adéquate, les dix chiffres utiles à l'écriture des nombres.	Utiliser, de manière adéquate, les noms des rangs (unité, dizaine).	Utiliser, de manière adéquate, les noms des rangs (unité, dizaine, centaine).	Utiliser, de manière adéquate, les noms des rangs (unité, dizaine, centaine) et les noms des classes (des mille, des unités simples, des millièmes).	Utiliser, de manière adéquate, les noms des rangs (unité, dizaine, centaine) et les noms des classes (des millions, des mille, des unités simples, des millièmes).	Utiliser, de manière adéquate, les noms des rangs (unité, dizaine, centaine) et les noms des classes (des millions, des mille, des unités simples, des millièmes).	Identifier un naturel, un entier, un rationnel positif ou négatif (écrit sous la forme fractionnaire, décimale). Associer la fraction nombre à un quotient ($69:4 = \frac{69}{4}$). Associer différentes écritures d'un même nombre : décimale, fractionnaire, pourcentage.		Distinguer un nombre rationnel d'un irrationnel.
						Associer 10 à 10^1, 100 à 10^2, 1 000 à 10^3 et au préfixe kilo, 1 000 000 à 10^6 et au préfixe méga, 10^9 au préfixe giga.	Associer le dixième à 10^{-1}, le centième à 10^{-2}, le millième à 10^{-3}…	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 39) à son écriture en chiffres.	Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 100) à son écriture en chiffres.	Associer le nom d'un nombre (naturel jusqu'à 1 000) à son écriture en chiffres.	Associer le nom d'un nombre naturel jusqu'à 100 000. Associer le nom d'un nombre composé d'une partie entière limitée aux centaines et d'une partie non entière limitée aux millièmes, à son écriture en chiffres.	Associer le nom d'un nombre naturel jusqu'aux millions. Associer le nom d'un nombre composé d'une partie entière limitée aux unités de mille et d'une partie non entière limitée aux millièmes, à son écriture en chiffres.	Associer le nom d'un nombre naturel jusqu'aux milliards. Associer le nom d'un nombre composé d'une partie entière limitée aux unités de mille et d'une partie non entière limitée aux millièmes à son écriture en chiffres.	Associer l'expression « opposé d'un nombre » à son écriture mathématique et à sa représentation sur une droite graduée. Associer l'expression « inverse d'un nombre » à son écriture mathématique (ex. : l'inverse de 2 est $\frac{1}{2}$).		
Reconnaitre les nombres de 1 à 20 en s'appuyant sur : - des schèmes structurés mettant en évidence les nombres 2, 5 ou 10 ; - des collections différentes de même quantité ; - des variations des positions des objets d'une même collection (invariance/ conservation) ; - des variations de l'origine et du sens de comptage des objets d'une même collection (indépendance du cardinal).	Reconnaitre les nombres de 1 à 100 en s'appuyant sur : - des schèmes structurés mettant en évidence les nombres 2, 5 ou 10 ; - des collections différentes de même quantité ; - des variations des positions des objets d'une même collection (invariance/ conservation) ; - des variations de l'origine et du sens de comptage des objets d'une même collection (indépendance du cardinal) ; - des représentations en dizaines et unités.	Reconnaitre les nombres de 1 à 1 000 sous forme de centaines, de dizaines et d'unités.	Reconnaitre les représentations : - de nombres inférieurs à l'unité et exprimés en dixièmes ; - de nombres composés d'une partie entière et d'une partie non entière.					
	Utiliser, de manière adéquate, les mots « pair » et « impair ».	Utiliser, de manière adéquate, les mots : - pair et impair ; - multiple et diviseur.	Utiliser, de manière adéquate, les mots : - pair et impair ; - multiple et diviseur.					

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir Les chaines numériques.	Savoir Les chaines numériques.	Savoir Les chaines numériques.	Savoir Les chaines numériques.	Savoir Les chaines numériques.				
Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 39.	Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 100.							
Compter par 2 et par 5 jusqu'à 20.	Compter par 2 jusqu'à 20 et par 5 jusqu'à 50 et par 10 jusqu'à 100.	Compter par 10, 20, 25, 50, 100, 200, 250 jusqu'à 1 000.	Compter : - par 100, 125, 200, 250, 500 jusqu'à 2 000 ; - par 1 000 jusqu'à 20 000.	Compter par 0,1 ; 0,2 ; 0,5 ; 0,25 ; 0,125 jusqu'à 2.				
Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.	Savoir De la comparaison de collections puis de nombres à la relation d'ordre.		
Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que ; - plus que, plus grand que.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que, autant en moins que ; - plus que, plus grand que, autant en plus que ; - vaut le double de, la moitié de…	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que, autant en moins que ; - plus que, plus grand que, autant en plus que ; - vaut autant de fois ; - vaut le double/moitié, le quadruple/quart de…	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que, autant en moins que ; - plus que, plus grand que, autant en plus que ; - vaut autant de fois ; - vaut le tiers/triple, le quart/quadruple de…	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la cardinalité : - égal à, le même nombre que, autant que ; - moins que, plus petit que, autant en moins que ; - plus que, plus grand que, autant en plus que ; - vaut autant de fois ; - vaut le dixième, centième millième de…	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à la comparaison de nombres (cardinalité).			
Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à ».	Associer les symboles d'ordre (<, >, =) aux expressions « est plus petit que », « est plus grand que », « est égal à » et à leurs positions respectives sur une droite orientée graduée.		
Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième… dernier.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième… dernier.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième… dernier.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième… dernier.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième… dernier.	Utiliser, de manière adéquate, les termes liés à l'ordinalité des nombres naturels : - avant, après, entre, juste avant, juste après ; - premier, deuxième… dernier.			

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Savoir L'approximation d'un nombre.		Savoir L'approximation d'un nombre.
						Expliquer les notions de valeur exacte, de valeurs approchées (par excès et par défaut) et d'arrondi.		
						Interpréter l'écriture décimale fournie par un outil numérique.		Interpréter l'écriture décimale d'un nombre irrationnel fournie par un outil numérique.
						Savoir La lettre et ses différents statuts.	Savoir La lettre et ses différents statuts.	
						Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres aux expressions algébriques (coefficient, inconnue d'une équation, terme indépendant, « terme en x », termes semblables…).		
						Expliciter et utiliser les conventions usuelles d'écriture algébrique ($3x = 3.x = x.3$, $a = a^1$, $a = 1a = 1.a$, $a = \frac{a}{1}$…).	Expliciter et utiliser les conventions usuelles d'écriture algébrique ($3x = 3.x = x.3$, $a = a^1$, $a = 1a = 1.a$, $a = \frac{a}{1}$…).	
Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres dans la numération décimale.	Savoir-faire Dire, lire, écrire et représenter les nombres sous différentes formes.		
Dire, lire les nombres jusqu'à 20 et les écrire en chiffres.	Dire, lire des nombres jusqu'à 100 et les écrire en chiffres.	Dire, lire des nombres jusqu'à 1 000 et les écrire en chiffres.	Dire, lire des nombres jusqu'à 100 000 et les écrire en chiffres. Dire, lire des nombres composés d'une partie entière limitée aux centaines et d'une partie non entière limitée aux millièmes et les écrire en chiffres.	Dire, lire des nombres jusqu'au million et les écrire en chiffres. Dire, lire des nombres composés d'une partie entière limitée aux unités de mille et d'une partie non entière limitée aux millièmes et les écrire en chiffres.	Dire, lire des nombres jusqu'aux milliards et les écrire en chiffres. Dire, lire des nombres composés d'une partie entière limitée aux unités de mille et d'une partie non entière limitée aux millièmes et les écrire en chiffres.	Transformer l'écriture d'un nombre en une écriture équivalente (écriture fractionnaire et écriture décimale).		

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Expliquer la présence du zéro dans l'écriture de 10 et de 20.	Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des dizaines et de 100.	Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'à 1 000.	Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'à 100 000.	Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'au million et dans un nombre décimal.	Expliquer la présence du zéro dans l'écriture des nombres jusqu'aux milliards et dans un nombre décimal.			
Représenter les nombres jusqu'à 20 : - avec du matériel de comptage ; - en dizaines et unités ; - à l'aide de schèmes.	Représenter les nombres de 20 à 100 : - avec du matériel de comptage ; - à l'aide de schèmes ; - en dizaines et unités.	Représenter des nombres jusqu'à trois chiffres : - avec du matériel de comptage ; - en centaines, dizaines et unités.	Représenter ou écrire des nombres jusqu'à quatre chiffres et des nombres inférieurs à 100 comprenant une partie non entière : - avec du matériel de comptage ; - en milliers, centaines, dizaines, unités, dixièmes, centièmes, millièmes ; - dans l'abaque.	Écrire des nombres comprenant une partie entière jusqu'à quatre chiffres et une partie non entière jusqu'aux millièmes dans l'abaque.				
Savoir-faire Dénombrer des collections à organiser.	Savoir-faire Dénombrer des collections à organiser.	Savoir-faire Dénombrer des collections à organiser.	Savoir-faire Dénombrer des collections à organiser.					
Dénombrer des collections (jusqu'à 20) en comptant par 1, par 2, par 5 à l'aide de matériel. et cardinaliser la totalité.	Dénombrer des collections (jusqu'à 100) en comptant par 1, par 2, par 5, par 10 à l'aide de matériel et cardinaliser la totalité.	Dénombrer des collections en comptant : - par 10, par 20, par 25, par 50 jusqu'à 200 ; - par 100, par 200, par 250 jusqu'à 1 000 et cardinaliser la totalité.	Dénombrer des collections en comptant : - par 100, par 125, par 200, par 250, par 500 jusqu'à 2 000 ; - par 1 000 jusqu'à 20 000 et cardinaliser la totalité.					
Savoir-faire Décomposer et recomposer les nombres.	Savoir-faire Décomposer et recomposer les nombres.	Savoir-faire Décomposer et recomposer les nombres.	Savoir-faire Décomposer et recomposer les nombres.	Savoir-faire Décomposer et recomposer les nombres.	Savoir-faire Décomposer et recomposer les nombres.			
Décomposer et recomposer des nombres de 1 à 20 en lien avec la numération décimale. *Ex. :* *17 c'est 1 D et 7 U.*	Décomposer et recomposer des nombres de 1 à 100 en lien avec la numération décimale. *Ex. :* *76 c'est 7 D et 6 U.*	Décomposer et recomposer des nombres de 1 à 1 000 en lien avec la numération décimale. *Ex. :* *764 c'est 7 C et 6 D et 4 U.*	Décomposer et recomposer des nombres de trois à six chiffres en lien avec la numération décimale. *Ex. :* *736 432 c'est 7 CM et 3 DM et 6 UM et 4 C et 3D et 2U.*	Décomposer et recomposer des nombres de trois à six chiffres en lien avec la numération décimale.	Décomposer et recomposer des nombres de trois à six chiffres en lien avec la numération décimale.			

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Décomposer et recomposer les nombres jusqu'à 20 : - en deux termes, de manière non ordonnée ; - en plusieurs termes dont l'addition réitérée.	Décomposer et recomposer des nombres jusqu'à 100 en deux termes, de manière non ordonnée.	Décomposer et recomposer des nombres jusqu'à 100 en deux termes, de manière non ordonnée.						
Décomposer et recomposer les nombres jusqu'à 20 multiplicativement sous forme de nombre de paquets de…	Décomposer et recomposer multiplicativement les nombres : 12, 24, 48, et les lier ; 12, 36, 72 et les lier ; 12, 60 et les lier ; 15, 45 et les lier.							
	Décomposer et recomposer le nombre 100 - additivement : • en deux termes ; • en plusieurs termes dont l'addition réitérée ; *Ex. : 100 c'est 80 et 20 ; 100 c'est 25 et 25 et 25 et 25.* - multiplicativement. *Ex. : 100 c'est 2 fois 50.*	Décomposer et recomposer le nombre 1 000 : - additivement ; - multiplicativement.	Décomposer et recomposer le nombre 1 : - additivement ; - multiplicativement.	Décomposer et recomposer le nombre 1 : - additivement ; - multiplicativement.				
			Décomposer un nombre en sa partie entière et sa partie non entière.	Décomposer un nombre en sa partie entière et sa partie non entière.	Décomposer un nombre en sa partie entière et sa partie non entière.			
Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.	Savoir-faire Comparer, ordonner, situer des nombres.
Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes <, > et = pour exprimer la comparaison de deux nombres.	Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes <, > et = pour exprimer la comparaison de deux nombres.	Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes <, > et = pour exprimer la comparaison de deux nombres.	Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes <, > et = pour exprimer la comparaison de deux nombres. *Ex. :* *12 = 12,0* *12,1 < 12,6.*	Utiliser le vocabulaire adéquat et les signes <, > et = pour exprimer la comparaison de deux nombres. *Ex. :* *12,6 = 12,600* *12,006 < 12,6.*	Comparer deux nombres en utilisant le symbole adéquat (<, >, =).	Comparer deux nombres (entiers, rationnels) en utilisant le symbole adéquat (<, >, =).		Comparer deux nombres (entiers, rationnels, irrationnels) en utilisant le symbole adéquat (<, >, =).
			Encadrer un nombre écrit sous forme décimale à l'unité près.	Encadrer un nombre écrit sous forme décimale au dixième près.	Encadrer un nombre écrit sous sa forme décimale au centième, au millième près.	Encadrer un nombre entier, un nombre rationnel à l'unité, au dixième ou au centième près.		Encadrer un nombre entier, un nombre rationnel, un nombre irrationnel à l'unité, au dixième ou au centième près.

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Ordonner des nombres (de 1 à 20) du plus petit au plus grand ou inversement.	Ordonner des nombres (de 1 à 100) du plus petit au plus grand ou inversement.	Ordonner des nombres (de 1 à 1 000) de façon croissante ou décroissante.	Ordonner des nombres de trois à six chiffres, avec ou sans virgule, de façon croissante ou décroissante.	Ordonner des nombres de trois à six chiffres, avec ou sans virgule, de façon croissante ou décroissante.	Ordonner des nombres de trois à six chiffres, avec ou sans virgule, de façon croissante ou décroissante.	Ordonner des nombres entiers, des nombres rationnels sous forme décimale et/ou fractionnaire, par ordre croissant ou décroissant.		Ordonner des nombres entiers, des nombres rationnels et des nombres irrationnels par ordre croissant ou décroissant.
Placer un nombre donné jusqu'à 20 sur une bande numérique.	Placer un nombre donné jusqu'à 100 : - sur une bande numérique ; - dans un tableau.	Placer un nombre donné jusqu'à 1 000 : - sur une portion de droite numérique graduée ; - dans une portion de tableau.	Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au dixième : - sur une portion de droite numérique graduée ; - dans le tableau de 0 à 10.	Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au millième : - sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée ; - dans des portions de tableaux numériques.	Placer un nombre, avec ou sans virgule, limité au millième : - sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée ; - dans des portions de tableaux numériques.	Placer un nombre (naturel, entier, rationnel positif ou négatif) sur une droite graduée.		Placer un nombre (naturel, entier, rationnel, valeur approchée d'un irrationnel) sur une droite graduée.
Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 20 (par encadrement, par approximation) sur une bande numérique.	Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 100 (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une bande numérique.	Exprimer la position d'un nombre jusqu'à 1 000 (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique.	Exprimer la position d'un nombre, sans ou avec virgule, limité au dixième (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique.	Exprimer la position d'un nombre, avec ou sans virgule, limité au millième (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique.	Exprimer la position d'un nombre, avec ou sans virgule, limité au millième (par encadrement, par approximation selon un degré de précision donné) sur une portion de droite numérique.	Déterminer la valeur approchée d'un rationnel par défaut ou par excès, le degré de précision étant donné.		Déterminer la valeur approchée d'un rationnel, d'un irrationnel par défaut ou par excès, le degré de précision étant donné.
	Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres (jusqu'à 100).	Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres (jusqu'à 100 ou jusqu'à 1 000).	Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres écrits sous leur forme décimale limité au dixième.	Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres écrits sous leur forme décimale limité au millième.	Compléter des portions d'un tableau numérique où sont donnés quelques nombres écrits sous leur forme décimale limité au millième.			
	Savoir-faire Créer des familles de nombres, relever des régularités.	Savoir-faire Créer des familles de nombres, relever des régularités.	Savoir-faire Créer des familles de nombres, relever des régularités.	Savoir-faire Créer des familles de nombres, relever des régularités.	Savoir-faire Créer des familles de nombres, relever des régularités.	Savoir-faire Généraliser des régularités au moyen d'expressions algébriques.	Savoir-faire Généraliser des régularités au moyen d'expressions algébriques.	
	Représenter les tables de multiplication par 2, par 5 et par 10 (T2, T5, T10) : - à partir de situations ; - avec des dessins ; - en mots ; - en calculs (additions réitérées et multiplications).	Représenter les tables de multiplication par 4, par 3 et par 6 (T4, T3, T6) : - à partir de situations ; - avec des dessins ; - en mots ; - en calculs (additions réitérées et multiplications).	Représenter les tables de multiplication par 7, par 8 et par 9 (T7, T8, T9) : - à partir de situations ; - avec des dessins ; - en mots ; - en calculs (additions réitérées et multiplications).					

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
	Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de T2, T5, T10 et les lier.	Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de : - T2, T4 et les lier ; - T3, T6 et les lier.	Exprimer, de diverses manières, les régularités observées au sein de : - T2, T4, T8 et les lier ; - T3, T6, T9 et les lier.	Exprimer les régularités observées dans les tables de multiplications pour les nombres jusqu'à 100.	Exprimer les régularités observées dans les tables de multiplications pour les nombres jusqu'à 100.			
		Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée. Ajouter au moins trois éléments à une suite de nombres donnée.	Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée. Ajouter au moins trois éléments à une suite de nombres donnée.	Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée. Compléter une suite de nombres donnée par des éléments qui en ont été extraits.	Déterminer la régularité présente dans une suite de nombres donnée. Compléter une suite de nombres donnée par des éléments qui en ont été extraits.	À partir d'une suite numérique ou illustrée (motifs constitués d'éléments) : - compléter la suite par quelques valeurs proches ; - décrire la régularité ; - déterminer le rang qui correspond à un motif ou une valeur donnée (rang proche de ceux donnés) ; - exprimer, avec ses mots, la relation entre le rang et le nombre d'éléments constituant le motif (ou la valeur du terme de la suite) ; - déterminer une valeur de la suite correspondant à un rang élevé ; - exprimer la relation entre le rang d'une figure et le nombre d'éléments constituant le motif (ou la valeur du terme de la suite) à l'aide des opérations mathématiques et du symbole « égal ».	À partir d'une suite numérique ou illustrée (motifs constitués d'éléments) : - exprimer à l'aide d'une expression algébrique la relation entre le rang d'une figure et le nombre d'éléments constituant le motif (ou la valeur du terme de la suite) ; - utiliser une expression algébrique pour déterminer un rang ou une valeur de la suite.	*Ce savoir-faire se poursuit en S3 dans le champ « Des grandeurs à la relation entre variables » dans le cadre de la relation du premier degré.*

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 1 : Appréhender le nombre puis la lettre dans tous leurs aspects								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Associer une expression, énoncée en langage courant, à une expression algébrique (nombre pair, nombre impair, carré de…, multiple de…, multiple de… augmenté de…, multiple de… diminué de…).	Associer une situation contextualisée à une expression algébrique.	
						Élaborer une expression algébrique du périmètre et de l'aire d'une figure. Ex. : Exprimer le périmètre d'un carré dont l'expression de la mesure du côté est 3a+1.	Élaborer une expression algébrique, à partir d'une expression énoncée en langage courant. Élaborer une expression algébrique du périmètre, de l'aire d'une figure ou du volume d'un solide.	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.	Savoir Les opérations et leurs propriétés.
Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - ».	Associer une opération à son symbole : - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x ».	Associer une opération à son symbole: - addition, « + » ; - soustraction, « - » ; - multiplication, « x ». - division, « : ».	Associer une opération à son résultat : - addition, somme ; - soustraction, différence ; - multiplication, produit ; - division, quotient.	Associer une opération à ses composantes et son résultat : - addition, termes, somme ; - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence ; - multiplication, facteurs, produit ; - division, dividende, diviseur, quotient, reste.	Associer une opération à ses composantes et son résultat : - addition, termes, somme ; - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence, - multiplication, facteurs, produit ; - division, dividende, diviseur, quotient, reste.	Dans un contexte numérique : associer une opération à ses composantes et son résultat : - addition, termes, somme ; - soustraction, premier terme, deuxième terme, différence ; - multiplication, facteurs, produit ; - division, dividende, diviseur, quotient, reste ; - puissance, base et exposant.		Utiliser le symbole « radical » (√) dans le cadre de la résolution des équations-produits et dans le contexte des triangles rectangles.
						Associer à l'addition et à la soustraction de deux nombres entiers ou décimaux (positifs ou négatifs) un déplacement ou un écart sur la droite numérique.		
						Énoncer les règles permettant de multiplier, de diviser deux nombres entiers.	Énoncer les règles permettant d'additionner, de soustraire, de multiplier et de diviser deux fractions.	
						Définir une puissance à exposant naturel, la base étant positive.	Énoncer l'effet de la parité de l'exposant sur une puissance lorsque la base est négative.	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
						Dans un contexte algébrique : - reconnaitre une somme, une différence, un produit d'expressions algébriques ; - associer une expression algébrique comportant une somme à la longueur d'un segment, un produit à l'aire d'une surface ; - associer le carré d'une expression algébrique à l'aire d'un carré, le cube d'une expression algébrique au volume d'un cube.	Associer, dans un contexte algébrique, une expression comportant une distributivité simple ou double (y compris le carré d'une somme ou d'une différence) à sa représentation géométrique.	
							Décrire la transformation appliquée dans une expression algébrique (réduction des termes semblables, distributivité, règle des signes, suppression des parenthèses).	Décrire la transformation appliquée dans une expression algébrique (réduction des termes semblables, distributivité, règle des signes, suppression des parenthèses, mise en évidence, factorisation…
Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à ».	Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à ».	Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».	Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».	Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».	Associer le symbole « = » à l'expression « est égal à » et le symbole « ≠ » à l'expression « n'est pas égal à » ou « est différent de ».			
Les savoirs requis en S1 sont une formalisation des savoir-faire exercés lors des dernières années du primaire.						Énoncer, en langage courant, et illustrer, numériquement, les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant).	Énoncer, en langage courant et en langage algébrique, et illustrer, numériquement, les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant).	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
		Reconnaitre les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.	Reconnaitre les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.	Reconnaitre les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.	Reconnaitre les parenthèses comme symbole intervenant dans des procédures de calcul.	Justifier des techniques de calcul mental (multiplication par 5, 9, 11…), à l'aide de la décomposition et de la distributivité. Justifier les étapes d'un calcul numérique au moyen des propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant).	Justifier les étapes d'un calcul algébrique, au moyen des propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant, distributivité).	
							Justifier les propriétés des puissances. Énoncer et illustrer, numériquement, les propriétés des puissances. Justifier que deux expressions algébriques sont équivalentes, à l'aide des propriétés des puissances.	
Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.	Savoir Les automatismes de base en calcul.
Connaitre de mémoire : - les additions dont le résultat vaut 10 ; - les additions dont le résultat vaut maximum 10 ; - les soustractions dont le premier terme est maximum 10.	Connaitre de mémoire : - les tables d'addition des dix premiers nombres ; - les doubles jusqu'à 20 et les moitiés des nombres pairs jusqu'à 20.	Connaitre de mémoire : - les tables d'addition des dix premiers nombres ; - les décompositions de 100 en deux termes ou en deux facteurs.	Connaitre de mémoire les décompositions de 100 en deux termes ou en deux facteurs.	Connaitre de mémoire les décompositions : - de 100 en deux termes ou en deux facteurs ; - de 1, en dixièmes, en deux termes ou en deux facteurs.	Connaitre de mémoire les décompositions : - de 100 en deux termes ou en deux facteurs ; - de 1, en dixièmes, en centièmes, en deux termes ou en deux facteurs.			
	Connaitre de mémoire les tables de multiplication T2, T5 et T10.	Connaitre de mémoire les tables de multiplication T2, T4, T5, T10, T3 et T6.	Connaitre de mémoire les tables de multiplication jusqu'à T10.	Connaitre de mémoire les tables de multiplication jusqu'à T10.	Connaitre de mémoire les tables de multiplication jusqu'à T10.	Énoncer les carrés des quinze premiers naturels.		Énoncer la racine carrée des quinze premiers carrés parfaits.
							Associer 10^{-1} à l'inverse de 10^{1}, 10^{-2} à l'inverse de 10^{2}, 10^{-3} à l'inverse de 10^{3}…	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
						Savoir Les expressions algébriques et les équations.	Savoir Les expressions algébriques et les équations.	Savoir Les expressions algébriques et les équations.
								Définir les processus de factorisation et de distributivité. Reconnaitre une méthode de factorisation : mise en évidence, différence entre deux carrés, trinôme carré parfait.
						Expliciter les principes d'équivalence d'une égalité.	Définir la solution d'une équation.	
						Justifier les étapes d'une résolution d'équation (ax=b, ax+b=c), à l'aide des principes d'équivalence.	Justifier les étapes d'une résolution d'équation (ax=b, ax+b=c, ax+b=cx+d), à l'aide des principes d'équivalence. Formuler, en langage courant, la dernière ligne de la résolution d'une équation du premier degré (la solution de l'équation est…).	Justifier les étapes d'une résolution d'équation, à l'aide des principes d'équivalence et de la règle fondamentale des proportions. Interpréter, en langage courant, la dernière ligne de la résolution d'une équation du premier degré (la solution de l'équation est…, l'équation n'a pas de solution, tous les nombres réels sont la solution de l'équation).

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Savoir-faire Construire le sens des opérations.	Savoir-faire Construire le sens des opérations.	Savoir-faire Construire le sens des opérations.	Savoir-faire Construire le sens des opérations.	Savoir-faire Construire le sens des opérations.	Savoir-faire Construire le sens des opérations.			
Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. *Ex. :* *- Ajouter, avancer de, monter de, mettre en plus…* *- Regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec…* *- Reculer, enlever, retirer, cacher, perdre…* *- Faire des tas, des paquets, des piles de…* *- Partager, répartir en… tas, distribuer à…*	Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. *Ex. :* *- Ajouter, avancer de, monter de, mettre en plus…* *- Regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec…* *- Reculer, enlever, retirer, cacher, perdre…* *- §Chercher l'écart entre, la différence…* *- Faire des tas, des paquets, des piles de…* *- Partager, répartir en… tas, distribuer à…*	Utiliser, en situations concrètes, le vocabulaire familier lié aux quatre opérations. *Ex. :* *- Ajouter, augmenter de, avancer de, monter de, mettre en plus…* *- Regrouper, rassembler, mettre ensemble, mettre avec…* *- Reculer, enlever, retirer, cacher, perdre…* *- Chercher l'écart, la différence…* *- Faire des tas, des paquets, des piles de…* *- Prendre plusieurs fois…* *- Partager, répartir en… tas, distribuer à…*	Identifier l'opération, à partir d'une situation.	Identifier une opération ou une suite d'opérations, à partir d'une situation.	Identifier une opération ou une suite d'opérations, à partir d'une situation.			
Savoir-faire Appréhender et utiliser l'égalité.	Savoir-faire Appréhender et utiliser l'égalité.	Savoir-faire Appréhender et utiliser l'égalité.	Savoir-faire Appréhender et utiliser l'égalité.	Savoir-faire Appréhender et utiliser l'égalité.	Savoir-faire Appréhender et utiliser l'égalité.	*Ce savoir-faire est utilisé dans le calcul numérique, le calcul algébrique et les équations.*		
Montrer et verbaliser ce qui est le même ou pas, ce qui est égal ou pas, entre deux collections d'objets ou deux représentations d'objets.	Montrer et verbaliser ce qui est le même ou pas, ce qui est égal ou pas, entre deux collections d'objets ou deux représentations d'objets.							
Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition et soustraction jusqu'à 20.	Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition, soustraction jusqu'à 100, multiplication en lien avec les tables et les nombres étudiés. Utiliser l'égalité en termes d'équivalence : nombres jusqu'à 20. *Ex. :* *12 + 7 = 19* *19 = 12 + 7* *12 + 7 = 20 - 1* *15 + 5 = 4 x 5*	Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition, soustraction jusqu'à 1 000, multiplication et division jusqu'à 100. Utiliser l'égalité en termes d'équivalence : nombres jusqu'à 100. *Ex. :* *72 + 17 = 89* *89 = 72 + 17* *72 + 17 = 90 - 1*	Utiliser l'égalité en termes de résultat : addition, soustraction jusqu'à 10 000, multiplication et division jusqu'à 1 000. Utiliser l'égalité en termes d'équivalence : nombres jusqu'à 200. *Ex. :* *190 = 62 + 128* *152 + 17 = 190 - 21* *52 x 3 = 200 - 44*	Utiliser l'égalité en termes de résultat (addition, soustraction, multiplication et division). Utiliser l'égalité en termes d'équivalence. *Ex. :* *190 = 62 + 128* *152 + 17 = 190 - 21* *12 x 3 = 72 : 2*	Utiliser l'égalité en termes de résultat (addition, soustraction, multiplication et division). Utiliser l'égalité en termes d'équivalence. *Ex. :* *190 = 62 + 128* *152 + 17 = 190 - 21* *12 x 3 = 72 : 2*			

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
		Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires. *Ex. :* *12 x 5 = (12 x 10) : 2* *= 120 : 2* *= 60*	Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires. *Ex. :* *12 x 5 = (12 x 10) : 2* *= 120 : 2* *= 60*	Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires. *Ex. :* *(12 + 4) - (3 + 2) + 2* *= 16 - 5 + 2* *= (16 - 5) + 2* *= 11 + 2* *= 13*	Utiliser l'égalité adéquatement dans les enchainements opératoires. *Ex. :* *(12 + 4) - (3 + 2) + 2* *= 16 - 5 + 2* *= (16 - 5) + 2* *= 11 + 2* *= 13*			
		Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. *Ex. :* *12 + 23 = 35 + 2 = 37* *devient* *12 + 23 = 35* *35 + 2 = 37* *ou (12 + 23) + 2 = 37*	Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. *Ex. :* *120 + 140 = 260 : 2 = 130* *devient* *120 + 140 = 260* *260 : 2 = 130* *ou (120 + 140) : 2 = 130*	Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. *Ex. :* *64 + 56 = 120 x 3 = 360* *devient* *64 + 56 = 120* *120 x 3 = 360* *ou (64 + 56) x 3 = 360*	Ajuster les fausses égalités pour qu'elles deviennent vraies. *Ex. :* *12 x 40 = 480 + 35 = 515* *devient* *12 x 40 = 480* *480 + 35 = 515* *ou (12 x 40) + 35 = 515*			
						Savoir-faire Exploiter des expressions algébriques.	Savoir-faire Exploiter des expressions algébriques.	Savoir-faire Exploiter des expressions algébriques.
						Transformer une expression algébrique à l'aide des outils : - réduction de termes semblables ; - produit de facteurs (monômes de degré 1).	Transformer une expression algébrique à l'aide des outils : - réduction de termes semblables ; - règle de suppression de parenthèses ; - produit de facteurs ; - propriétés des puissances.	Factoriser à l'aide des outils algébriques (mise en évidence, différence entre deux carrés, trinôme carré parfait).
							Effectuer une distributivité simple et une distributivité double (en ce compris les cas particuliers du carré d'une somme, du carré d'une différence et d'un produit de binômes conjugués).	Identifier une expression algébrique qui ne peut pas être factorisée, à l'aide des outils algébriques (mise en évidence, différence entre deux carrés, trinôme carré parfait).
						Calculer la valeur numérique d'une expression algébrique.	Calculer la valeur numérique d'une expression algébrique contenant des puissances.	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
						Savoir-faire Résoudre une équation.	Savoir-faire Résoudre une équation.	Savoir-faire Résoudre une équation.
						Résoudre une équation du premier degré à une inconnue du type : ax=b, ax+b=c (à l'aide de graphes fléchés, des principes d'équivalence…), « a, b, c » étant des nombres entiers.	Résoudre une équation du premier degré à une inconnue du type : ax=b, ax+b=c, ax+b=cx+d « a, b, c et d » étant des nombres entiers ou des nombres rationnels.	Résoudre une équation du premier degré à une inconnue du type : ax+b=cx+d « a, b, c et d » étant des nombres entiers ou des nombres rationnels. Résoudre une équation en utilisant la règle du « produit nul ». Résoudre une équation en utilisant la règle du « produit en croix » (règle fondamentale des proportions).
						Vérifier la solution d'une équation du premier degré à une inconnue (ax=b, ax+b=c).	Vérifier la solution d'une équation du premier degré à une inconnue (ax=b, ax+b=c, ax+b=cx+d).	Vérifier la solution d'une « équation produit nul » à une inconnue.
						Écrire une équation du premier degré dont la solution est donnée.	Écrire au moins deux équations du premier degré dont la solution est donnée.	Écrire une équation dont deux solutions sont données.
Savoir-faire Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Savoir-faire Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Savoir-faire Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Savoir-faire Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Savoir-faire Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	Savoir-faire Utiliser les propriétés des opérations pour remplacer un calcul par un autre plus simple.	*Ce savoir-faire est formalisé en S1 et utilisé lors des opérations effectuées sur les expressions algébriques.*		
Utiliser la commutativité de l'addition.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser la commutativité de l'addition et de la multiplication.			
	Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.	Utiliser l'associativité de l'addition et de la multiplication.			

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul mental pour trouver le résultat plus facilement.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul numérique en lien avec les propriétés des opérations.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul numérique en lien avec les propriétés des opérations.	Savoir-faire Utiliser des procédures de calcul numérique en lien avec les propriétés des opérations.
	Utiliser la technique de décomposition pour effectuer une addition, ou une soustraction.	Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi : - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation.	Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi : - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation.	Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi : - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation.	Utiliser, pour effectuer une opération, une technique parmi : - la décomposition ; - la distributivité ; - la compensation.	*Ce savoir-faire devient un savoir en S1 : Justifier des techniques de calcul mental, à l'aide de propriétés.*		
		Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. Ex. : *Si 6 x 12 = 72* *alors 60 x 12 = …*	Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. *Ex. :* *Si 6 x 12 = 72* *alors 60 x 12 = …*	Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. *Ex. :* *Si 5 x 12 = 60* *alors 0,5 x 12 = …* *et 5 x 1,2 = …*	Utiliser la comparaison des nombres pour effectuer une opération. *Ex. :* *Si 8 x 0,125 = 1* *alors 8 x 12,5 = …* *et 0,8 x 0,125 = …*			
	Effectuer des multiplications spécifiques par 10 et par 20.	Effectuer des multiplications spécifiques par 10, par 100, par 20, par 4 et par 8.	Effectuer des multiplications spécifiques par 9, par 11, par 5, par 50.	Effectuer des multiplications spécifiques par 0,1, par 0,5 par 0,25, par 9, par 99, par 11, par 101, par 110, par 25.	Effectuer des multiplications spécifiques par 0,1, par 0,5, par 0,25, par 250.			
		Effectuer des divisons spécifiques par 10 et par 4.	Effectuer des divisions spécifiques par 10, par 100, par 5, par 4 et par 8.	Effectuer des divisions spécifiques par 50 et par 25.	Effectuer des divisions spécifiques par 0,1 par 0,5 et par 0,25.			
						Écrire une fraction équivalente à une autre. Simplifier une fraction. Rendre une fraction irréductible.		
						Calculer une somme, une différence, un produit et un quotient de nombres entiers.	Calculer une somme, une différence, un produit et un quotient de deux fractions.	

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
						Calculer (nombres entiers et décimaux) en utilisant les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant, distributivité). Calculer (nombres entiers et décimaux) en utilisant les priorités des opérations.	Calculer (nombres rationnels) en utilisant les propriétés des opérations (commutativité, associativité, neutre, absorbant, distributivité). Calculer (nombres rationnels) en utilisant les priorités des opérations.	
						Calculer une puissance dont la base et l'exposant sont des nombres naturels.	Calculer une puissance dont la base est un nombre entier et l'exposant un nombre naturel. Calculer une puissance dont la base est une fraction et l'exposant un nombre naturel.	Calculer en utilisant des puissances de 10 à exposants entiers.
Savoir-faire Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	Savoir-faire Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	Savoir-faire Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	Savoir-faire Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	Savoir-faire Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.	Savoir-faire Appliquer un algorithme de calcul écrit pour en comprendre le mécanisme.			
		Effectuer des additions de trois termes maximum.	Effectuer des additions de maximum trois termes (limités au dixième).	Effectuer des additions de maximum trois termes (limités au millième).	Effectuer des additions de maximum trois termes (limités au millième).			
		Effectuer des soustractions (technique de l'emprunt et/ou de la compensation).	Effectuer des soustractions limitées au dixième (technique de l'emprunt et/ou de la compensation).	Effectuer des soustractions limitées au millième (technique de compensation et/ou emprunt).	Effectuer des soustractions limitées au millième (technique de compensation et/ou emprunt).			
			Effectuer des multiplications de nombres naturels dont le multiplicateur est limité à un chiffre.	Effectuer des multiplications de nombres naturels dont le multiplicateur est limité à deux chiffres.	Effectuer des multiplications dont le produit est un nombre limité à deux chiffres après la virgule.			
				Effectuer des divisions de nombres naturels dont le diviseur est limité à un chiffre.	Effectuer des divisions dont le diviseur est un nombre naturel limité à 20 et le quotient est un nombre limité à un chiffre après la virgule.			

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
			Savoir-faire Utiliser une calculatrice.	Savoir-faire Utiliser une calculatrice.	Savoir-faire Utiliser une calculatrice.	Savoir-faire Utiliser une calculatrice.	Savoir-faire Utiliser une calculatrice.	Savoir-faire Utiliser une calculatrice.
			Utiliser, en fonction de l'opération et des nombres, la calculatrice pour effectuer des opérations.	Utiliser, en fonction de l'opération et des nombres, la calculatrice pour effectuer des opérations.	Utiliser, en fonction de l'opération et des nombres, la calculatrice pour effectuer des opérations.	Utiliser la calculatrice pour effectuer un calcul comportant plusieurs opérations.	Utiliser la calculatrice pour effectuer un calcul comportant des puissances.	Utiliser la calculatrice pour obtenir une approximation de la valeur d'une racine carrée.
	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.	Savoir-faire Estimer et vérifier.
		Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition et soustraction), avant de calculer précisément.	Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition, soustraction et multiplication), avant de calculer précisément.	Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition, soustraction et multiplication, division), avant de calculer précisément.	Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération (addition, soustraction et multiplication, division), avant de calculer précisément.	Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat.	Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat.	Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat.
	Vérifier la plausibilité d'un résultat.	Vérifier la plausibilité d'un résultat.	Vérifier la plausibilité d'un résultat.	Vérifier la plausibilité d'un résultat.	Vérifier la plausibilité d'un résultat.	Vérifier la plausibilité d'un résultat (cohérence avec l'estimation ou cohérence avec la situation).	Vérifier la plausibilité d'un résultat (cohérence avec l'estimation ou cohérence avec la situation).	Vérifier la plausibilité d'un résultat (cohérence avec l'estimation ou cohérence avec la situation).
		Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (addition, soustraction, multiplication).	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (nombres entiers et décimaux).	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (nombres rationnels).	Utiliser la calculatrice pour vérifier le résultat d'une opération (nombres rationnels et irrationnels).
	Utiliser les opérations réciproques (+, -) pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.	Utiliser les opérations réciproques (+, -) et (x, :) pour vérifier le résultat d'une opération.			

De l'arithmétique à l'algèbre

Bloc 2 : Opérer sur des nombres et sur des expressions algébriques								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres et des opérations.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et des outils algébriques.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et des outils algébriques.	Compétence Résoudre des problèmes en mobilisant des nombres, des opérations et des outils algébriques.
						Traduire une situation contextualisée par un schéma, par une expression algébrique ou par une équation. Choisir parmi un ensemble de situations contextualisées, celle qui correspond à l'équation donnée.	Traduire une situation contextualisée par une expression algébrique ou par une équation.	
Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres : - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation, puis l'écriture d'une opération mathématique (+, -) ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision.	Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres : - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation, puis l'écriture d'une opération mathématique (+, -, x) ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision, et verbaliser sa démarche.	Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres : - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation, puis l'écriture d'opérations mathématiques (+, -, x) ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision ; - en vérifiant la plausibilité de la réponse, et verbaliser sa démarche.	Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres : - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation, puis l'écriture d'opérations mathématiques (+, -, x, :) ; - en estimant le résultat ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision ; - en vérifiant la plausibilité de la réponse, et verbaliser sa démarche.	Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation, puis l'écriture d'opérations mathématiques (+, -, x, :) ; - en estimant le résultat ; - en effectuant les calculs - en communiquant le résultat avec précision ; - en vérifiant la plausibilité de la réponse, et verbaliser sa démarche.	Résoudre un problème faisant intervenir des opérations sur les nombres - en traduisant une situation contextualisée par un dessin, une verbalisation, puis l'écriture d'opérations mathématiques (+, -, x, :) ; - en estimant le résultat ; - en effectuant les calculs ; - en communiquant le résultat avec précision ; - en vérifiant la plausibilité de la réponse, et verbaliser sa démarche.	Résoudre un problème à l'aide des opérations et de leurs propriétés.	Résoudre un problème à l'aide des opérations et de leurs propriétés. Résoudre un problème qui nécessite l'utilisation des outils algébriques.	Résoudre un problème à l'aide des opérations et de leurs propriétés. Résoudre un problème qui nécessite l'utilisation des outils algébriques.
	Imaginer une situation en partant de la communication du résultat. *Ex. : maman a payé 12 euros.*	Imaginer une situation en partant de la communication du résultat. *Ex. : papa a payé 60 euros.*	Rédiger un énoncé en partant : - de la communication du résultat ; *Ex. : à la fin de la récré, Antoine a 18 cartes de collection.* - d'un calcul et de son résultat ; *Ex. : 5 x 12 euros = 60 euros.*	Rédiger un énoncé en partant : - de la communication du résultat ; *Ex. : mon école compte 124 élèves.* - de maximum deux calculs consécutifs et des résultats ; *Ex. :* *6 x 1,5 l = 9 l* *9 x 2 € = 18 €*	Rédiger un énoncé en partant : - de la communication du résultat ; *Ex. : mes parents ont commandé pour 480 € de fournitures.* - de maximum trois calculs consécutifs et des résultats ; *Ex. :* *15 l : 1,5 l = 10* *10 x 0,25 € = 2,5 €* *10 € - 2,5€ = 7,5€*	Rédiger un énoncé traduisant une expression algébrique, une équation ou un schéma.	Rédiger un énoncé traduisant une expression algébrique, une équation ou un schéma.	Rédiger un énoncé traduisant une expression algébrique, une équation ou un schéma.

De l'organisation de données à la statistique

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Savoir L'organisation d'objets, de données	Savoir L'organisation d'objets, de données	Savoir L'organisation d'objets, de données	Savoir L'organisation d'objets, de données	Savoir L'organisation d'objets, de données	Savoir L'organisation d'objets, de données	Savoir Des notions de statistique.	Savoir Des notions de statistique.	Savoir Des notions de statistique.
Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas …» (selon le critère défini) ; *Ex. : la couleur.* - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère) ; *Ex. : rouge, jaune, bleu…*	Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas …» (selon le critère défini) ; *Ex. : la couleur.* - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère) ; *Ex. : rouge, jaune, bleu…*	Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas …» (selon le critère défini) ; *Ex. : la couleur.* - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère) ; *Ex. : rouge, jaune, bleu…*	Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas …» (selon le critère défini) ; *Ex. : la couleur.* - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère) ; *Ex. : rouge, jaune, bleu…*	Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas …» (selon le critère défini) ; *Ex. : la couleur.* - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère) ; *Ex. : rouge, jaune, bleu…*	Utiliser les mots : - trier : « a ou n'a pas …» (selon le critère défini) ; *Ex. : la couleur.* - classer (selon des caractéristiques définies au sein d'un critère) ; *Ex. : rouge, jaune, bleu…*		Expliquer le vocabulaire statistique : population, échantillon, variable, modalité, effectif, effectif cumulé, fréquence, fréquence cumulée, étendue.	
						Identifier la population, la variable statistique, les modalités, les effectifs, les fréquences, l'étendue.	Identifier la population et la variable statistique.	Identifier la population, la variable statistique, les classes, les centres des classes.
						Caractériser la variable étudiée (qualitative ou quantitative).		Caractériser la variable étudiée (qualitative, quantitative discrète ou continue).
	Reconnaitre une représentation de données en : - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.	Reconnaitre une représentation de données en : - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.	Reconnaitre une représentation de données en : - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.	Reconnaitre une représentation de données en : - tableau ; - ensembles ; - arbre (dichotomique) ; - diagramme à bandes.	Reconnaitre une représentation de données en : - tableau ; - ensembles ; - arbre (multichotomique) ; - diagramme à bandes.	Identifier le diagramme donné : diagramme en bâtonnets (variables quantitatives discrètes) ou diagramme à bandes (variables qualitatives) ou diagramme circulaire.		Identifier le diagramme donné : diagramme en bâtonnets (variables quantitatives discrètes) ou diagramme à bandes (variables qualitatives) ou histogramme (variables quantitatives continues).
						Savoir Les paramètres de position.	Savoir Les paramètres de position.	
						Décrire le concept de moyenne arithmétique (variable discrète).	Décrire les concepts de moyenne arithmétique, de mode et de médiane (variable discrète).	

De l'organisation de données à la statistique

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Savoir-faire Recueillir des informations	Savoir-faire Recueillir des informations	Savoir-faire Recueillir des informations	Savoir-faire Recueillir des informations	Savoir-faire Recueillir des informations	Savoir-faire Recueillir des informations			
Collecter des informations à partir d'une question exigeant une réponse par oui ou par non.	Collecter des informations à partir d'une question : - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.	Collecter des informations à partir d'une question : - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.	Formuler une question exigeant une réponse par oui ou par non. Collecter des informations à partir d'une question permettant un classement des données récoltées.	Formuler une question : - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.	Formuler une question : - exigeant une réponse par oui ou par non ; - permettant un classement des données récoltées.			

De l'organisation de données à la statistique

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Savoir-faire Trier, classer des objets ou des données.	Savoir-faire Trier, classer des objets ou des données.	Savoir-faire Trier, classer des objets ou des données.	Savoir-faire Trier, classer des objets ou des données.	Savoir-faire Trier, classer des objets ou des données.	Savoir-faire Trier, classer des objets ou des données.	Savoir-faire Traiter des données.	Savoir-faire Traiter des données.	Savoir-faire Traiter des données.
Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon maximum trois caractéristiques déterminées, au sein d'un critère.	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées, au sein d'un critère.	Organiser des objets représentés et des données : - par tri selon deux critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées, au sein d'un critère.	Organiser des objets représentés et des données : - par tri selon trois critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées, au sein d'un critère.	Organiser des données : - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées, au sein d'un critère.	Organiser des données : - par tri selon des critères considérés successivement ; - par classement selon des caractéristiques déterminées, au sein d'un critère.	À partir d'une situation libellée en français, d'un tableau de distribution ou d'un diagramme statistique (en bâtonnets, à bandes, circulaire) : - décrire la population et la variable statistique étudiées ; - caractériser la variable étudiée (qualitative, quantitative) ; - déterminer : • l'effectif total d'une population ; • l'effectif associé à une modalité ; • la fréquence associée à une modalité.	À partir d'une situation libellée en français, d'une liste de données, d'un tableau de distribution (groupé ou non) ou d'un diagramme statistique (en bâtonnets, à bandes, circulaire) : - décrire la population et la variable statistique étudiées ; - caractériser la variable étudiée (qualitative, quantitative) ; - déterminer : • l'effectif total d'une population ; • l'effectif associé à une modalité ou à une classe (variable discrète groupée) ; • la fréquence associée à une modalité ou à une classe (variable discrète groupée) ; • les effectifs et les fréquences cumulées. Calculer l'effectif d'une modalité ou d'une classe (variable discrète groupée), à partir de la fréquence correspondante et de l'effectif total.	À partir d'une situation libellée en français, d'une liste de données, d'un tableau de distribution (groupé ou non), d'un diagramme statistique (en bâtonnets, à bandes, circulaire, histogramme) : - décrire la population et la variable statistique étudiées ; - caractériser la variable étudiée (qualitative, quantitative, discrète ou continue) ; - déterminer : • l'effectif total d'une population ; • l'effectif associé à une modalité ou à une classe ; • la fréquence associée à une modalité ou à une classe ; • les effectifs et fréquences cumulés. Calculer l'effectif d'une modalité ou d'une classe, à partir de la fréquence correspondante et de l'effectif total.

De l'organisation de données à la statistique

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Déterminer le critère appliqué dans l'organisation d'objets réels ou représentés.	Déterminer le critère appliqué dans l'organisation d'objets réels ou représentés.	Déterminer les critères appliqués dans l'organisation d'objets représentés.	Déterminer les critères appliqués dans l'organisation d'objets représentés.	Déterminer les critères appliqués dans l'organisation de données.	Déterminer les critères appliqués dans l'organisation de données.			
Choisir un critère à appliquer pour trier des objets réels ou représentés.	Choisir, pour organiser des objets réels ou représentés : - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et au moins deux caractéristiques à appliquer à un classement.	Choisir, pour organiser des objets représentés : - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et au moins deux caractéristiques à appliquer à un classement.	Choisir, pour organiser des objets représentés : - un critère à appliquer à un tri ; - un critère et ses caractéristiques à appliquer à un classement.	Choisir, pour organiser des données, un critère et ses caractéristiques.	Choisir, pour organiser des données, un critère et ses caractéristiques.			
						Savoir-faire Calculer des paramètres de position.	Savoir-faire Calculer des paramètres de position.	Savoir-faire Calculer des paramètres de position.
						Calculer la moyenne arithmétique d'une variable quantitative discrète.	Déterminer la moyenne arithmétique, le(s) mode(s) éventuel(s) et la médiane d'une variable quantitative discrète.	Déterminer la moyenne arithmétique d'une variable quantitative discrète ou continue. Rechercher, graphiquement et algébriquement, une valeur approchée de la médiane, à partir de la courbe donnée des effectifs cumulés ou des fréquences cumulées.

De l'organisation de données à la statistique

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.	Savoir-faire Présenter des données.
Compléter le support donné, en fonction de la situation, pour représenter un tri ou un classement : - des ensembles disjoints ; - un tableau à double entrée.	Compléter le support donné, en fonction de la situation, pour représenter un tri ou un classement : - des ensembles disjoints ; - un arbre dichotomique (un seul critère) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Compléter le support donné, en fonction de la situation, pour représenter un tri ou un classement : - deux ensembles incluant une intersection ; - un arbre dichotomique (deux critères) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Compléter le support donné, en fonction de la situation, pour représenter un tri ou un classement : - deux ensembles incluant une intersection ; - un arbre dichotomique (trois critères) ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Représenter, à l'aide du support déterminé, en fonction de la situation, un tri ou un classement par : - trois ensembles incluant une intersection ; - un arbre dichotomique ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Représenter, à l'aide du support déterminé, en fonction de la situation, un tri ou un classement par : - trois ensembles incluant une intersection ; - un arbre multichotomique ; - un tableau à double entrée ; - un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Relier entre elles différentes présentations d'une même situation (liste de données, tableau de distribution, diagrammes). Présenter une liste de données à l'aide d'un diagramme en bâtonnets et à bandes.	Présenter une liste de données, sous la forme d'un tableau de distribution, pour une variable quantitative discrète. Présenter une liste de données, à l'aide d'un diagramme en bâtonnets, à bandes et d'un diagramme circulaire. Construire un tableau de distribution à partir d'un diagramme des effectifs.	Présenter une liste de données relative à une variable quantitative continue, sous la forme d'un tableau de distribution, les classes étant données. Présenter une liste de données relative à une variable continue, à l'aide d'un histogramme. Construire un tableau de distribution à partir d'un diagramme des effectifs.
							Générer un diagramme statistique à l'aide d'un outil numérique.	Générer un histogramme à l'aide d'un outil numérique.

De l'organisation de données à la statistique

Collecter, organiser, représenter et interpréter des données								
P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**S1**	**S2**	**S3**
Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.	Compétence Lire et interpréter des données pour en extraire de l'information.
Prélever des informations issues d'une représentation : - d'ensembles disjoints ; - d'un tableau à double entrée.	Prélever des informations issues d'une représentation : - d'ensembles disjoints ; - d'un arbre dichotomique (un seul critère) ; - d'un tableau à double entrée ; - d'un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Prélever des informations issues d'une représentation : - de deux ensembles incluant une intersection ; - d'un arbre dichotomique (deux critères) ; - d'un tableau à double entrée ; - d'un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Prélever des informations issues d'une représentation : - de deux ensembles incluant une intersection ; - d'un arbre dichotomique (trois critères) ; - d'un tableau à double entrée ; - d'un diagramme à bandes horizontales ou verticales.	Prélever des informations issues d'une représentation : - d'ensembles incluant des intersections ; - d'un arbre ; - d'un tableau ; - d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire).	Prélever des informations issues d'une représentation : - d'ensembles incluant des intersections ; - d'un arbre ; - d'un tableau; - d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire).	Interpréter une valeur obtenue en lien avec le caractère étudié et le contexte. Lire des informations présentées à partir de supports différents pour répondre à des questions. Choisir, à partir d'un ensemble d'informations (moyenne, effectifs, effectif total, fréquence, diagrammes, tableau de distribution), l'élément pertinent permettant de répondre à une question posée.	Interpréter une valeur obtenue en lien avec le caractère étudié et le contexte. Lire des informations présentées à partir de supports différents pour répondre à des questions. Déterminer la modalité répondant à une condition en lien avec « … plus de… », « … au plus… », « … moins de… », « … au moins… ». Décrire une situation, à partir d'informations présentées dans différents registres : langage courant, langage mathématique, tableaux et diagrammes. Choisir un paramètre ou un support adéquat pour répondre à la question posée.	Interpréter une valeur obtenue en lien avec le caractère étudié et le contexte. Critiquer des informations (calculées ou obtenues par un outil numérique) portant sur une même situation. Choisir un paramètre ou un support adéquat pour répondre à la question posée.
Compétence Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Compétence Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Compétence Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Compétence Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Compétence Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.	Compétence Résoudre des problèmes en utilisant les données prélevées.			
Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à neuf cases.	Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à neuf cases.	Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à seize cases.	Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à seize cases.	Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à vingt-cinq cases.	Résoudre des problèmes de logique déductive, en complétant un tableau à double entrée limité à vingt-cinq cases.			

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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

Juin 2022

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Pacte pour un Enseignement d'excellence
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL DE SCIENCES

TRONC COMMUN

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les sciences étudient l'organisation du monde naturel et les phénomènes qui s'y déroulent. Elles procèdent par des démarches d'investigation dans lesquelles les idées générales des scientifiques (hypothèses et théories) sont soumises à des contrôles rigoureux, le plus souvent expérimentaux qui en assurent au maximum l'objectivité.

Les sciences sont au cœur de la société, notamment à travers leurs applications et au travers des grands enjeux de ce siècle (santé, environnement, climat, technologie…), si bien que l'étude de concepts fondamentaux et de l'activité scientifique est une des clés de la compréhension des questions de société qui se posent au citoyen. Le monde actuel se caractérise par des progrès scientifiques sans précédent au regard de l'Histoire humaine.

L'enseignement des sciences s'impose dès l'école maternelle. Grâce à l'apprentissage des sciences, les élèves acquièrent des connaissances fondamentales, développent une pensée scientifique, un raisonnement critique et une maitrise progressive du langage spécifique aux sciences. Cet apprentissage outille les élèves, futurs citoyens engagés, à relever de nombreux défis sociétaux, économiques, environnementaux et de santé. Il est attendu que la construction de connaissances ainsi que l'exercice de modes de raisonnement et de méthodes propres aux disciplines scientifiques suscitent l'envie et la possibilité chez un grand nombre d'élèves de comprendre le monde dans lequel ils vivent et éventuellement de poursuivre leur formation dans des filières scientifiques et techniques.

Les enjeux de l'enseignement des sciences cités dans cette introduction se concrétisent à travers quatre visées en lien les unes avec les autres :

Visée 1 **« Pratiquer des sciences »** : les élèves acquièrent des savoir-faire et des attitudes nécessaires à la pratique des sciences ainsi que des connaissances scientifiques.

Visée 2 **« Apprendre les sciences »** : les élèves développent des connaissances et des savoir-faire spécifiques aux sciences pour comprendre le monde.

Visée 3 **« Apprendre à propos des sciences »** : les élèves comprennent la construction des connaissances scientifiques au cours du temps et les caractéristiques de la pensée scientifique.

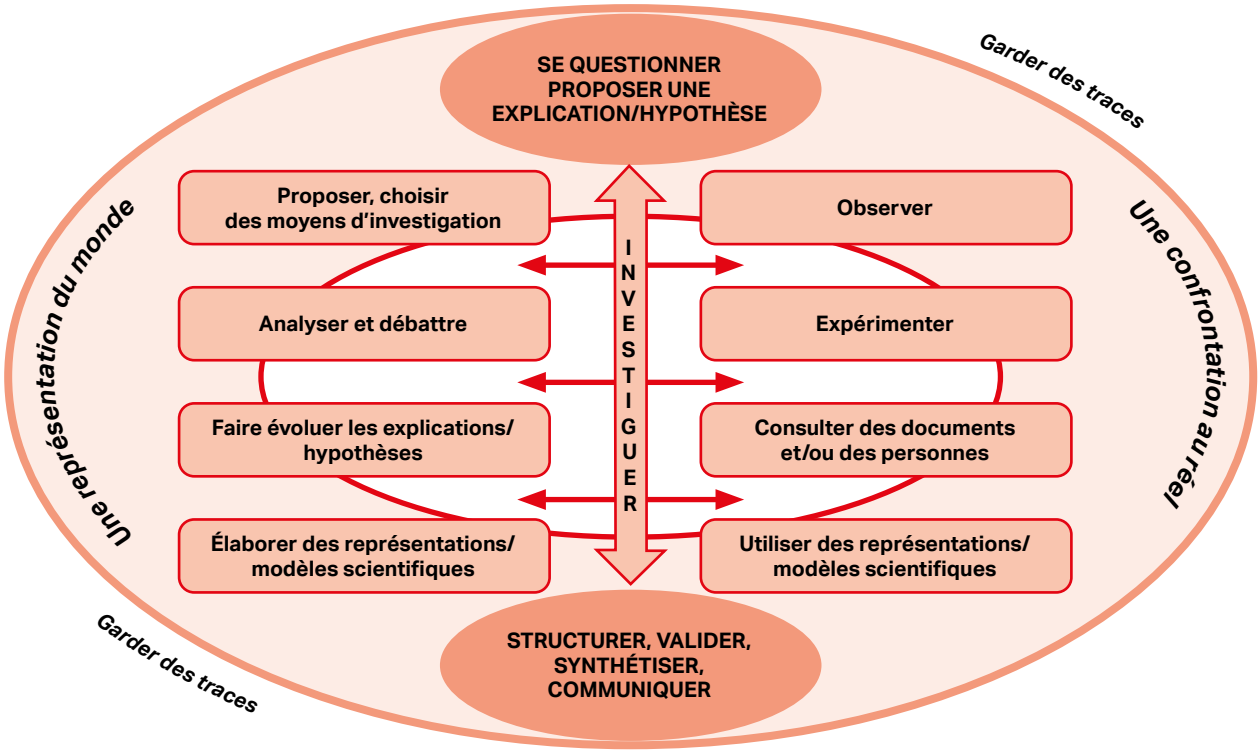
Visée 4 **« Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »** : les élèves se positionnent face à des enjeux sociétaux (liés à l'environnement, à la santé, à la consommation…) et planétaires, en s'appuyant sur des méthodes, des modèles et des concepts scientifiques et agissent en conséquence.

VISÉES DES SCIENCES AU SEIN DU TRONC COMMUN

VISÉE 1 : PRATIQUER DES SCIENCES

S'il est possible d'apprendre des contenus sans pratiquer de démarches d'investigation scientifique, apprendre à « Pratiquer des sciences » nécessite pour les élèves d'apprendre à pratiquer des démarches d'investigation. Celles-ci sont mises en œuvre au départ d'un questionnement faisant sens pour les élèves. Ils les mobilisent autour de la construction de savoirs. Ainsi, petit à petit, ils travaillent des attitudes, des savoir-faire et des savoirs nécessaires à la pratique des sciences.

L'illustration ci-dessous présente les aspects essentiels des démarches d'investigation scientifique.



Dans les démarches d'investigation, les élèves explorent une question d'ordre scientifique à propos de ce qui les entoure.
À l'aide de leurs conceptions premières, ils tentent de proposer une explication, voire de formuler une hypothèse et proposent des pistes d'investigation.
Durant ces investigations, des allers-retours entre les tentatives d'explications (hypothèses) et les informations recueillies (faits, données, résultats…) amènent des débats argumentés et une adaptation éventuelle des explications et des hypothèses proposées. L'investigation fait donc appel, de manière complémentaire, à l'imagination créative, à une forme de représentation du monde (partie gauche du schéma) et à la confrontation rigoureuse et méthodique au réel (partie droite du schéma), ce qui amène à élaborer progressivement des explications et des modèles scientifiques.
Les démarches scientifiques requièrent la mobilisation de différents savoir-faire qui seront installés progressivement tout au long du tronc commun et mobilisés sur certains objets d'apprentissage.

Une structuration et une validation des informations recueillies permettent une synthèse des résultats mise en relation avec le questionnement de départ afin de vérifier si celui-ci est résolu. Dès lors, une communication des savoirs construits est envisagée.
Il est évident que tant le rôle d'étayage de l'enseignant que la conservation de traces évolutives sont nécessaires à chaque moment des démarches d'investigation.
L'utilisation d'outils numériques a toute sa place dans les démarches d'investigation et ce, à tous moments notamment par l'utilisation, à titre exemplatif, d'un tableur, du traitement de texte et d'un outil de présentation (en privilégiant dans la mesure des possibles contextuels leur version collaborative), une plateforme de travail collaboratif (ENT), des instruments numériques de mesure (intégrés dans certains cas aux appareils personnels), des journaux de démarches d'investigation reprenant mesures et commentaires de l'étudiant, des outils de visualisation, des applications de modélisation, des applications de réalité augmentée et de réalité virtuelles.

Le tableau ci-dessous présente les savoir-faire (en gras) en lien avec les démarches d'investigation scientifique, à développer durant le parcours d'apprentissage du tronc commun.

<table>
<tr><th colspan="3">Savoir-faire liés aux démarches d'investigation</th></tr>
<tr><td>Se questionner</td><td colspan="2">Se questionner, s'approprier un questionnement.
Identifier et formuler une question d'ordre scientifique correspondant au problème posé.

Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.
Distinguer les faits établis des jugements de valeur.
Formuler une hypothèse et la confronter à celles des autres pour sélectionner celle(s) à tester.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Investiguer et garder des traces évolutives</td><td>Représentation du monde</td><td>Confrontation au réel</td></tr>
<tr><td>Proposer, adapter des moyens d'investigation.
Rechercher et identifier des facteurs/des paramètres susceptibles d'influencer la situation envisagée.
Formuler des moyens/des modalités d'investigation en lien avec la question d'ordre scientifique et avec les hypothèses.

Analyser et débattre.
Analyser et interpréter des données collectées (résultats expérimentaux, observations, informations…).
Poser un regard critique sur les expériences, les résultats et proposer des moyens pour les améliorer.

Faire évoluer les explications/les hypothèses.
Confronter son explication de départ/ hypothèse aux données récoltées.
Élaborer des représentations/des modèles scientifiques.
Construire un modèle en vue d'expliquer la réalité.</td><td>Observer.
Proposer les critères d'observation et utiliser les modes d'observation en lien avec la question d'ordre scientifique.
Recueillir et décrire les observations qualitatives et quantitatives en utilisant le vocabulaire adéquat.

Expérimenter et traiter les résultats.
Suivre un protocole expérimental.
Concevoir un protocole, le mettre en œuvre et le modifier si nécessaire.
Utiliser le matériel et l'instrument de mesure proposé et exprimer le résultat de la mesure avec l'unité appropriée.
Schématiser une situation expérimentale.
Mettre en évidence une relation entre deux variables lors de l'expérimentation.

Consulter des documents et/ou des personnes.
Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources.
Vérifier si l'information répond à la question de départ.

Utiliser des représentations/des modèles scientifiques.
Utiliser des modèles pour comprendre une réalité complexe.
Utiliser les symboles relatifs à la biologie, la chimie et la physique.</td></tr>
</table>

Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer	**Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension**. Comparer des éléments afin de les organiser de manière scientifique : trier, classer. Mettre en évidence les relations entre deux variables. Rassembler les données collectées en utilisant différents modes de représentation formalisés (tableaux de données, graphiques, modèles…), notamment grâce à des outils numériques. Comparer et structurer des informations provenant de sources différentes et préciser le titre et l'auteur. Compléter un rapport d'expérience ou d'observation. **Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats**. Accepter ou rejeter un constat provisoire et/ou partiel et justifier son choix. Valider les résultats d'une recherche en lien avec les savoirs établis. Répondre à la question d'ordre scientifique en s'appuyant sur les faits donnés, les résultats, les discussions, issus de la démarche d'investigation. **Synthétiser**. Construire une synthèse des concepts qui ont été appris. **Communiquer sur les résultats**, **les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre**. Réaliser une trace relative au questionnement de départ, au déroulement de la démarche et à la conclusion en utilisant le support le plus adéquat (dessin, maquette, photo, panneau, rapport d'expérience, support numérique...). S'exprimer de manière structurée en utilisant une terminologie appropriée à la situation.

Les sciences participent également au développement d'attitudes qui facilitent l'engagement des élèves dans les démarches d'investigation et d'apprentissage. Par exemple :

- la curiosité conduit à s'étonner, à se poser des questions sur les phénomènes qui nous entourent et à y rechercher des réponses ;
- l'effort et la persévérance permettent d'avancer et de surmonter les obstacles rencontrés ;
- l'esprit d'équipe, l'écoute et l'intérêt pour la confrontation des idées à celles de son entourage permettent de collaborer efficacement ;
- le sens de l'initiative, de la coopération et des responsabilités est nécessaire au travail en groupe ;
- l'honnêteté intellectuelle consiste à rapporter ce que l'on observe et non ce que l'on pense devoir observer et à reconnaitre les limites du travail entrepris. La rigueur intellectuelle nécessite de s'investir dans une étude sérieuse, approfondie et une analyse critique des questions mises en débat ;
- l'équilibre entre l'ouverture d'esprit et le doute suppose, entre autres, d'être ouvert aux idées nouvelles et inhabituelles, mais de rester objectif, de reconnaitre les explications inconsistantes, les généralisations abusives et les failles dans une argumentation. Il importe de chercher à se documenter à diverses sources, en confrontant les informations recueillies, et de poser un regard critique sur la démarche mise en œuvre.

Les sciences visent également le développement d'attitudes qui facilitent l'apprentissage. Citons par exemple la rigueur, le sens du travail soigné, méthodique et structuré et le souci d'une communication efficace.

VISÉE 2 : APPRENDRE LES SCIENCES

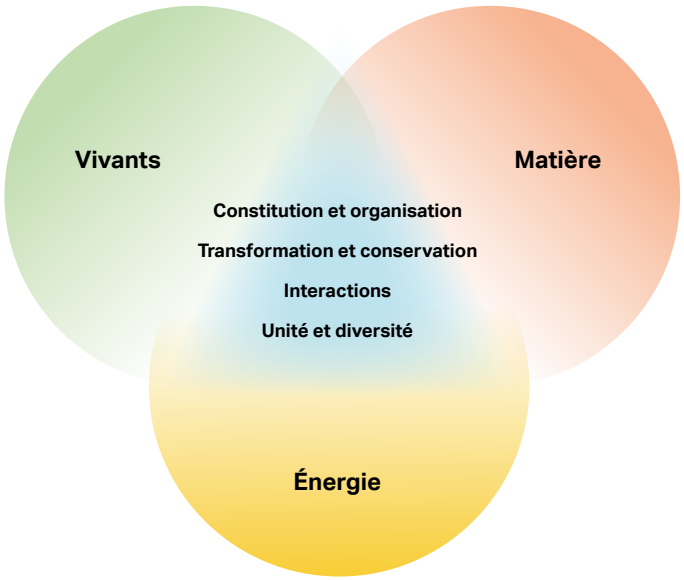
Les élèves acquièrent des savoirs à visées explicatives et des savoir-faire spécifiques qui servent de repères pour comprendre le monde. En termes de compétences, il s'agit de décrire, d'expliquer, d'interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet.
Des savoirs et des savoir-faire en biologie, en chimie et en physique s'installent et se renforcent au travers de trois champs intitulés : les vivants, la matière et l'énergie. Dans ces trois champs, les concepts fondamentaux pour organiser les savoirs scientifiques sont : « constitution et organisation », « transformation et conservation », « interactions », « unité et diversité ».

Constitution et organisation : toute matière (vivante ou inerte) est composée d'éléments organisés entre eux, selon des lois physiques, biologiques et chimiques. La nature de ces éléments et leur organisation définissent les propriétés de la matière.

Transformation et conservation : la transformation est le passage d'une forme de matière ou d'énergie à une autre forme de matière ou d'énergie en conservant leur identité. Lors de ces transformations, la quantité totale de matière et d'énergie dans l'Univers est conservée.

Interactions : des interactions sont des relations réciproques entre des objets, des vivants ou des phénomènes.

Unité et diversité : toute matière (vivante ou inerte), bien que diversifiée, est constituée d'éléments communs qui reflètent leur unité dans leur diversité.



Le schéma ci-contre montre que les quatre concepts fondamentaux interviennent dans les trois champs (vivants, matière, énergie) dans l'enseignement primaire. Ceux-ci évolueront vers les trois disciplines que sont la « biologie », la « chimie » et la « physique » dans l'enseignement secondaire.
Si la plupart des savoirs du champ « vivants » se retrouvent en « biologie », les savoirs des champs « matière » et « énergie » se retrouvent différemment répartis entre la « chimie » et la « physique ».
La construction des contenus scientifiques est envisagée de manière spiralaire. Pour assurer un continuum des concepts, il est important de « poser des jalons » des notions vues en aval et de renforcer les acquis précédents. Au début de chaque année d'études, un tableau synoptique présente la progression des contenus du tronc commun.

Ces contenus scientifiques peuvent être également travaillés dans d'autres disciplines.

Le tableau synoptique ci-dessous présente la construction spiralaire des concepts tout au long du tronc commun. À chaque niveau d'études, les prérequis sont réinvestis de façon à dépasser des obstacles adaptés à l'âge des enfants. Dans les pages qui suivent, l'introduction annuelle propose au lecteur une version de ce tableau plus spécifique à chaque année d'études.

Tableau synoptique

Thèmes abordés au long du tronc commun	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
BIODIVERSITÉ	✘	✘			✘		✘	✘	✘	
ÉTAPES DE LA VIE	✘		✘	✘		✘		✘		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS	✘	✘		✘	✘		✘			✘
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	✘	✘			✘			✘	✘	
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	✘	✘	✘	✘	✘	✘		✘		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	✘			✘		✘		✘	✘	✘
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	✘		✘		✘			✘		
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE				✘			✘			✘
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	✘		✘	✘		✘	✘	✘		✘
FORCE ET PRESSION		✘			✘				✘	✘

VISÉE 3 : APPRENDRE À PROPOS DES SCIENCES

Les élèves comprennent comment les savoirs scientifiques se construisent au cours du temps ; ils appréhendent les caractéristiques de la pensée scientifique ainsi que les relations entre les sciences et la société. Celles-ci constituent une composante importante de la culture passée et actuelle et contribuent à faire la différence entre sciences et croyances. Il s'agit de saisir la manière dont les scientifiques travaillent et raisonnent.

Le tableau ci-dessous présente des éléments de réflexion sur les sciences, regroupés en quatre parties. Ceux-ci sont à installer, progressivement et explicitement, lors des activités pratiquées en classe.

Spécificités des sciences	
Les caractéristiques des sciences	L'objet d'étude des sciences est le monde réel.
	Les sciences résultent d'une construction de l'esprit qui doit être confrontée au réel.
	Le savoir scientifique diffère des croyances.
Les liens entre sciences et société	Les sciences se construisent à partir de questions liées à des contextes historiques, sociaux, culturels, économiques…
	Les sciences ont des implications sociales, économiques, politiques, éthiques.
Le raisonnement scientifique	L'observation scientifique dépend du cadre théorique et du projet de l'observateur.
	La pratique du raisonnement scientifique permet de construire des concepts, des modèles et des lois.
	Le doute, les essais et les erreurs font partie du raisonnement scientifique.
	Le raisonnement scientifique implique la confrontation entre « ce qui pourrait être » (les possibles) et « ce qui est » (le réel).
La construction des savoirs scientifiques	Les scientifiques collaborent entre eux et font preuve d'esprit critique, ce qui participe au processus de construction et de validation du savoir scientifique.
	La pensée créative est indispensable à l'élaboration du savoir scientifique.
	Le savoir scientifique évolue et constitue la meilleure représentation possible d'un phénomène à un moment donné, dans un champ de validité déterminé.
	Les concepts, les théories ont une histoire.

VISÉE 4 : ORIENTER SES CHOIX ET AGIR EN S'APPUYANT SUR LES SCIENCES

Les élèves se positionnent face à des enjeux sociétaux (liés à l'environnement, à la santé, à la consommation…) et planétaires, en s'appuyant sur des méthodes, des modèles et des concepts scientifiques et agissent en conséquence.

En termes de compétences, il s'agit de développer une aptitude à mettre en relation des choix et des actions avec des savoirs scientifiques construits. Les sciences participent également au développement d'attitudes qui facilitent la responsabilisation des élèves par rapport à eux-mêmes et à la société. Il s'agit notamment du souci de la santé et de la sécurité, le respect de la vie et de l'environnement et de la possibilité donnée à chacun d'orienter sa carrière professionnelle uniquement en fonction de son propre choix et ce, sans restriction liée au genre ou à l'origine. Cette réflexion au départ des sciences contribue à une prise de conscience du fait que, même si une majorité des découvertes scientifiques sont attribuées à des hommes, la visibilité et la présence des femmes parmi les figures scientifiques retenues dans l'histoire ont fortement progressé depuis le milieu du siècle passé. Les savoir-faire et les attitudes en lien avec cette visée sont regroupés en trois parties dans le tableau ci-dessous :

Savoir-faire et attitudes	Attendus
Se soucier de la santé et de la sécurité ainsi que du respect de l'environnement	Reconnaitre l'équilibre des systèmes en interaction dans l'environnement.
	Développer un sentiment d'appartenance à la nature.
	Reconnaitre ses besoins fondamentaux en matière de santé, de sécurité et de milieu de vie et identifier ses possibilités pour y répondre.
	S'intéresser à des enjeux environnementaux.
Analyser et débattre	Exprimer un avis personnel en lien avec les sciences.
	Écouter sans jugement les avis d'autrui.
	Évaluer l'impact d'un choix posé sur les personnes, la société et sur l'environnement.
	Alimenter ses opinions personnelles à l'aide des faits scientifiques et/ou d'une recherche documentaire à partir de sources considérées comme fiables.
	Reconsidérer son avis en se basant sur les faits scientifiques découverts et/ou sur l'avis des autres.
	Mettre en évidence des interactions et des liens de cause à effet.
Poser un choix et agir en s'appuyant sur des faits scientifiques	Envisager un projet en lien avec l'environnement et/ou la santé sur base de faits scientifiques et en tenant compte de ses conséquences.
	Mettre en place des stratégies collectives pour réaliser un projet (choisir, planifier, exécuter, réguler…).
	Identifier des comportements propices à la santé, au respect de la vie animale et à l'environnement dans sa vie quotidienne.
	Contribuer à la construction de choix collectifs en tenant compte des connaissances issues de différents domaines.
	Prendre sa part de responsabilité dans la réalisation d'un projet collectif.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P2

2e PRIMAIRE

Introduction

En 2e année primaire, toute activité scientifique reste ancrée dans le vécu commun de la classe et dans l'environnement immédiat. Petit à petit, les élèves vont utiliser des raisonnements plus objectifs qui cohabitent encore avec des raisonnements intuitifs et des réactions spontanées. Ils apprennent à trier plus objectivement les moyens d'investigation proposés à la suite du questionnement initial. Ce raisonnement plus objectif permet aussi d'envisager la réversibilité de certains phénomènes, comme les changements d'état de l'eau, ou encore de prendre en compte certaines découvertes contre-intuitives concernant par exemple, la matérialité de l'air.

Les élèves apprennent aussi progressivement à mettre en relation différents moments et éléments des démarches. Dès lors, en lien avec une question d'ordre scientifique, les observations et expérimentations diverses permettent d'établir des récurrences et des liens de cause à effet comme premières lois momentanément acceptables. Les collaborations à cet âge sont un peu plus évidentes, car ces enfants commencent à prendre en compte la perception du monde par les autres. Cela marque le début de la socialisation par les pairs.

Ces réalités conditionnent le choix d'aborder les trois champs. Plus précisément le champ des « vivants » abordera les étapes de la vie d'animaux. Le champ « matière » se centrera sur l'environnement immédiat des élèves à travers la météorologie, l'air, l'eau et les matières qui les entourent. Le champ « énergie » permettra une initiation à une première forme d'énergie et à ses transformations et utilisations : l'électricité.

Tableau synoptique

PRIMAIRE	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
				VIVANTS						
BIODIVERSITÉ	✘	✘					✘	✘	✘	
RELATIONS VIVANTS/MILIEU	✘	✘		✘	✘			✘	✘	
ÉTAPES DE LA VIE : plantes vertes et animaux	✘		✘			✘		✘		
NUTRITION ET SYSTÈMES ASSOCIÉS : chez les animaux	✘	✘			✘		✘			✘
NUTRITION : chez les plantes vertes	✘			✘						✘
				MATIÈRE						
ENVIRONNEMENT ET RESSOURCES NATURELLES	✘		✘	✘	✘	✘	✘	✘		
ÉTATS DE LA MATIÈRE ET CHANGEMENTS D'ÉTAT	✘		✘		✘			✘		
CONSTITUTION DE LA MATIÈRE	✘			✘		✘		✘	✘	✘
TRANSFORMATION CHIMIQUE DE LA MATIÈRE							✘			✘
				ÉNERGIE						
FORCE ET PRESSION		✘			✘				✘	✘
ÉLECTRICITÉ	✘		✘			✘				✘
SON ET LUMIÈRE	✘			✘						
SOURCES, FORMES ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉNERGIE	✘						✘	✘		

Les croix noires sont dédiées au primaire.
Les croix grises correspondent soit à ce qui est abordé en maternelle, soit à ce qui le sera en secondaire.

P2

Démarches d'investigation scientifique

Lorsque les élèves pratiquent des démarches d'investigation concernant des questions scientifiques, ils font des sciences (visée 1), apprennent les sciences (visée 2) et peuvent ainsi orienter leurs choix et agir en s'appuyant sur les sciences (visée 4). Les savoir-faire sont exercés dans le cadre de la mise en œuvre de ces démarches pour construire certains contenus d'apprentissage de l'année. Dans le tableau ci-dessous, des savoir-faire travaillés en 1re année primaire (toujours à entrainer) sont présentés en gris et ceux initiés en 2e année primaire le sont en noir. Lors des évaluations sommatives, il est recommandé de se centrer sur les attendus en gris qui ont été exercés plus longtemps, et non sur les attendus en noir dont l'apprentissage a uniquement été initié. Ces savoir-faire sont à travailler sur des objets au choix.

Savoir-faire liés aux démarches d'investigation scientifique		DIS
Se questionner		
Se questionner, s'approprier un questionnement.	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les questions spontanées en question d'ordre scientifique.	23
Proposer des explications possibles d'un phénomène et/ou émettre une hypothèse.	Proposer son explication et écouter celle des autres.	24
Investiguer et garder des traces évolutives		
Proposer, adapter des moyens d'investigation.	Explorer le sujet par essais/erreurs pour proposer ensemble (élèves et enseignant) des moyens d'investigation.	25
	Reformuler les moyens d'investigation proposés avec ses mots.	26
Observer.	Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique.	27
Expérimenter et traiter les résultats.	Imaginer et réaliser une expérience simple.	28
	Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple.	29
	Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité.	30
	Utiliser l'instrument de mesure adéquat.	31
Analyser et débattre.	Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et résultats trouvés.	32
Consulter des documents et/ou des personnes.	Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports (document audiovisuel, photo, croquis…).	33
Faire évoluer les explications/ hypothèses.	Reformuler ensemble (élèves et/ou enseignant) les explications proposées.	34
Structurer les résultats, les valider, les synthétiser et communiquer		
Structurer des informations sous une forme qui favorise la compréhension.	Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : trier, classer.	35
	Identifier l'effet d'une action.	36
	Rassembler les informations et les résultats obtenus, avec l'aide de l'enseignant.	37
Vérifier si la question de départ et la réponse sont concordantes, puis valider les résultats.	Confronter ensemble (élèves et/ou enseignant) les informations et résultats trouvés, en rapport avec la question de départ.	38
Synthétiser.	Construire ensemble (élèves et/ou enseignant) une conclusion qui met en évidence ce qui a été appris.	39
Communiquer sur les résultats, les connaissances acquises et la démarche mise en œuvre.	Réaliser une trace en utilisant le support le plus adéquat (dessin, maquette, photo, panneau, présentation orale filmée…).	40

P2

VIVANTS

Les étapes de la vie des animaux

Les années d'études précédentes, les élèves ont constaté qu'un vivant nait, grandit, se reproduit et meurt, et que dans la nature, il existe une grande diversité de vivants.

En 2e année primaire, les élèves découvrent les étapes de la vie de quelques animaux et constatent que chez la plupart d'entre eux, il existe des mâles et des femelles. Ils mettent en évidence le fait qu'un petit se développe à l'intérieur (vivipare) ou à l'extérieur du corps de la femelle (ovipare). Ils identifient que certains animaux se développent de manière continue, tandis que d'autres subissent des métamorphoses. Dans le cadre des visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et expliquent le mode de reproduction et les étapes de la vie d'un animal, et qu'ils expliquent à l'aide d'exemples que le vivant provient du vivant. En 5e année primaire, les élèves abordent la reproduction chez les humains et les étapes de la vie des plantes vertes.

Savoirs	Attendus	SC
Étapes de la vie des animaux. - Fécondation. - Naissance. - Croissance avec ou sans métamorphose. - Mort.	Décrire les différentes étapes de la vie d'animaux : fécondation, naissance, croissance avec ou sans métamorphose et mort.	35
Reproduction sexuée des animaux. - Mâle. - Femelle.	Énoncer la nécessité d'un mâle et d'une femelle pour la reproduction.	36
Lieux de développement du petit (stade juvénile). - Ovipare. - Vivipare.	Distinguer des animaux vivipares des animaux ovipares.	37
Vocabulaire.	Utiliser les termes : ovipare, vivipare, mâle, femelle, naissance, croissance, mort.	38

Savoir-faire	Attendus	SC
Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique : les animaux à différentes étapes de leur vie.	Recueillir et décrire des observations à propos des étapes de la vie des animaux, en fonction de critères préalablement définis.	39
Réaliser une trace des étapes de la vie d'un animal, en utilisant le support le plus adéquat : les étapes de la vie des animaux.	Ordonner des représentations des étapes de la vie d'un animal.	40
Établir un lien entre des phénomènes.	Établir un lien entre la croissance et l'alimentation.	41

Compétence	Attendus	SC
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences »		
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base d'une démarche d'investigation scientifique : la reproduction et les étapes de la vie d'un animal.	Décrire et expliquer le mode de reproduction et les étapes de la vie d'un animal. Expliquer à l'aide d'exemples que le vivant provient du vivant.	42 43

P2

MATIÈRE

La météorologie

À l'école maternelle, les élèves abordent les notions de matière, d'états solide et liquide et ils commencent à percevoir l'existence de l'air. Ils observent la météo du jour.

En 2e année primaire, les élèves découvrent que l'eau peut exister à l'état liquide, solide et gazeux et se transformer de façon réversible. Ces propriétés de l'eau sont abordées au travers de phénomènes météorologiques. Ils mettent également en évidence la présence d'air et d'eau dans une situation donnée. Dans le cadre de la visée 2 « Apprendre les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et expliquent les modifications du milieu de vie, au fil des saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : température, luminosité, type de précipitations, aspect des plantes, comportement des animaux, aspect des animaux...). Ce thème est l'occasion de travailler des savoir-faire des démarches d'investigation scientifique.

En 3e année primaire, les élèves élargissent leurs connaissances aux notions de mélanges et en 4e année primaire, aux changements d'état et au cycle naturel de l'eau.

Savoirs	Attendus	SC
Milieu de vie. - Modification (saisons, météorologie). - Ressources d'eau.	Décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : présence de soleil, de pluie, de neige, de grêle...). Identifier différentes ressources d'eau dans l'environnement (ex. : pluie, océan, lac, rivière...).	44 45
Instruments de météorologie. - Thermomètre. - Pluviomètre. Objets en lien avec le vent. - Drapeau, girouette, moulin à vent...	Associer : - le thermomètre à la température ; - le pluviomètre à la quantité de pluie tombée ; - le moulin à vent, le drapeau, la girouette à la présence/l'orientation du vent.	46
Caractéristiques de la matière. - Solide, liquide, gaz. - Masse. - Espace occupé par la matière. - Forme.	Identifier que la matière possède une masse et qu'elle occupe de l'espace. Identifier que la matière peut être solide, liquide, gazeuse. Préciser que les liquides se distinguent des solides par leur variabilité de forme lorsqu'on les transvase.	47 48 49
Changements d'état. - Fusion, solidification. - Conditions.	Préciser que pour que l'eau change d'état, il faut la chauffer ou la refroidir.	50

P2

Eau. - Matière. - Transvasement, écoulement. - Formes de l'eau. - État solide, liquide, gazeux.	Identifier que l'eau est de la matière. Identifier quelques caractéristiques de l'eau liquide (ex. : l'eau peut être transvasée, s'écoule et modifie le mouvement des objets...). Identifier les différentes formes de l'eau (ex. : neige, givre, buée, nuage, brouillard...) dans l'environnement. Identifier de l'eau solide et de l'eau liquide dans l'environnement. Préciser que l'eau sous forme de gaz ne se voit pas.	51 52 53 54 55
Air. - Matière. - Présence, déplacement. - Force exercée sur un objet.	Percevoir la présence de l'air pour identifier que l'air est de la matière. Identifier que l'air peut se déplacer, faire tourner ou déplacer des objets.	56 57
Vocabulaire.	Utiliser les termes : neige, givre, buée, nuage, brouillard, masse, saison, printemps, été, automne, hiver, thermomètre, pluviomètre, météo, girouette, moulin à vent, température, solide, liquide, gaz, air, eau.	58

Savoir-faire	Attendus	SC
Imaginer et réaliser une expérience simple pour répondre à la question d'ordre scientifique à propos : - des changements d'état de l'eau ; - de l'existence de l'air. Utiliser le matériel avec soin et respecter les consignes de sécurité. Verbaliser et illustrer les étapes d'une expérience simple. Utiliser l'instrument de mesure adéquat.	Mettre en évidence expérimentalement : - que la glace, la neige, la pluie et l'eau liquide sont toutes constituées de la même matière : de l'eau ; - une condition nécessaire pour faire fondre un glaçon, pour faire geler de l'eau ; - le passage de la glace à l'eau liquide et inversement ; - la variation de l'espace occupé par l'eau lorsqu'elle gèle et qu'elle dégèle. Mettre en évidence expérimentalement l'existence de l'air. Utiliser un thermomètre pour relever des températures, un pluviomètre pour mesurer la quantité de pluie tombée, une girouette/moulin à vent pour montrer la présence/l'orientation du vent.	59 60 61
Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis : les solides et les liquides.	Observer des solides donnés dans le but de les caractériser (ex. : ne change pas de forme lorsqu'on le transvase, dur, cassant, pliable...). Observer des liquides donnés dans le but de les caractériser (ex. : change de forme lorsqu'on le transvase, surface horizontale, s'écoule plus ou moins vite...).	62 63
Comparer des éléments en vue de les organiser de manière scientifique : classer les solides et les liquides.	Comparer des solides et des liquides pour dégager des similitudes et/ou des différences. Classer des matières en matières solides ou en matières liquides et justifier le choix.	64 65
Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique : les modifications de milieu de vie.	Observer les modifications du milieu de vie au fil des saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : paysages, température, luminosité, type de précipitations, aspect des plantes, comportement des animaux, aspect des animaux...).	66

P2

Relever une information en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports : le bulletin météo.	Repérer des informations dans un bulletin météorologique iconographique.	67
Structurer les informations sous une forme qui favorise la compréhension : un calendrier météo.	Compléter un calendrier avec la météo journalière, en utilisant des indicateurs qualitatifs et quantitatifs variés (ex. : présence de soleil, de pluie, de neige, de grêle…).	68
Identifier l'effet d'une action : la température et les états de l'eau.	Relier la présence de certaines formes de l'eau à la température qu'il fait. Relier les changements d'état de l'eau dans l'environnement à la variation de température.	69 70

Compétence	Attendu	SC
Visées 1 « Pratiquer des sciences » et 2 « Apprendre les sciences »		
Décrire, expliquer, interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, sur la base d'une démarche d'investigation scientifique : les modifications du milieu de vie au fil des saisons.	Décrire et expliquer les modifications du milieu de vie au fil des saisons, en utilisant des indicateurs variés (ex. : température, luminosité, type de précipitations, aspect des plantes, comportement des animaux, aspect des animaux…).	71

ÉNERGIE

Les appareils électriques

À l'école maternelle, les élèves découvrent la lumière dans le cadre de la formation des ombres.

En 2e année primaire, les élèves abordent une autre forme d'énergie : l'électricité. Ils constatent que l'électricité permet de faire fonctionner de nombreux appareils de la vie de tous les jours, avec comme conséquence, la production d'énergie mécanique, d'énergie thermique et/ou de lumière. Dans le cadre de la visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences », il est attendu que les élèves décrivent et justifient des gestes permettant de réduire l'utilisation d'électricité. Cette partie est également l'occasion de travailler le respect des règles de sécurité en matière d'électricité.

En 3e année primaire, les élèves élargissent leurs savoirs à d'autres formes d'énergie : le son et la lumière. En 5e année primaire, les élèves testent la conductivité de différents matériaux pour réaliser un projet nécessitant un circuit électrique.

Les années d'études suivantes, ils abordent les ressources énergétiques, les formes, les transformations et les transferts d'énergie.

P2

Savoirs	Attendus	SC
Électricité. - Utilisations. - Appareils électriques.	Identifier et nommer quelques appareils qui fonctionnent grâce à l'électricité.	72
Piles/batteries.	Préciser que les piles/batteries permettent le fonctionnement d'un appareil électrique. Préciser que les piles/batteries sont nocives pour l'environnement et qu'elles doivent être recyclées.	73 74
Transformation d'énergie électrique en énergie mécanique, énergie thermique et/ou énergie lumineuse.	Identifier que l'électricité peut produire un mouvement, de la chaleur et/ou de la lumière.	75
Vocabulaire.	Utiliser les termes : électricité, température, lumière, mouvement, lampe, fil électrique, pile/batterie, interrupteur, chaleur.	76

Savoir-faire	Attendus	SC
Observer les objets, les phénomènes, en fonction de critères préalablement définis en lien avec la question d'ordre scientifique : les effets du courant électrique.	Observer des effets obtenus lors du fonctionnement d'objets électriques : production de lumière, de mouvement, de chaleur.	77
Réaliser une expérience simple.	Observer les éléments nécessaires pour allumer une lampe dans un circuit électrique simple : pile/batterie, fils électriques, lampe.	78

Compétence	Attendu	SC
Visée 4 « Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences »		
Développer une aptitude à mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : l'électricité.	Décrire et justifier des gestes permettant de réduire l'utilisation d'électricité.	79

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

- Se connaitre 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 connaitre le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Se connaitre et s'ouvrir aux autres

Se connaitre 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.

En sciences, l'enfant se découvre et s'identifie en tant qu'être vivant ayant des besoins essentiels. En exerçant ses sens, il prend conscience de la richesse de ses facultés ; en partageant ses observations avec les autres, il se rend compte de son rôle dans un groupe et en verbalisant ses observations et ses gestes, il améliore sensiblement ses capacités à communiquer avec les autres. Dans le domaine « Éducation physique, Bien être et Santé », l'apprentissage de savoirs tels que la composition de l'air, l'alimentation, les interactions entre les différents systèmes contribue à identifier des comportements responsables liés à sa propre santé et à celle des autres.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de soi et de l'autre : connaitre et exprimer ses besoins, ses gouts, ses projets.	Repérer, interpréter et exploiter des informations dans des étiquettes, des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : l'équilibre alimentaire (SF, S3).
	Besoins essentiels des êtres vivants : air, eau, nourriture, relation avec les autres vivants (S, P1).
	Utiliser des connaissances scientifiques pour justifier des choix en relation avec la contraception et/ou la protection contre des IST et préciser qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre les partenaires (C, S1).
Prendre conscience du temps.	Classification scientifique actuelle (classification phylogénétique) (S, P6).
	Expliquer l'intérêt des arbres phylogénétiques (arbres de parenté) dans la compréhension de l'histoire du vivant (S2).
Se situer dans son environnement.	Identifier les particularités de quelques milieux de vie proches de l'école ou lors de sorties (SF, P2).

Les contenus abordés en lien avec l'EVRAS contribuent également au développement de la conscience de soi et de l'autre et sont travaillés dans le cadre de relations humaines basées sur la bienveillance, le respect des orientations sexuelles et des identités. Ils permettent également d'apprendre le respect de l'égalité des genres, de comprendre ce qui peut guider son comportement et celui des autres et d'alimenter ses opinions personnelles.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de soi et de l'autre.	Étapes de la vie humaine, système reproducteur masculin et féminin, fécondation (S, P5).
	Système reproducteur masculin et féminin, puberté, cycle menstruel, fécondation et grossesse, prévention contre les IST, méthodes contraceptives (S, S1).

Enfin, l'ErE permet de développer une conscience du collectif, en élaborant des règles communes favorisant le vivre-ensemble et des stratégies collectives, pour résoudre des problèmes environnementaux. Cette prise de conscience constitue une base importante pour amener l'élève à apprendre à poser ses propres choix dans le domaine de l'environnement.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience du temps et de l'espace et se situer dans son environnement.	Recueillir, interpréter et exploiter des informations dans des documents (numériques et/ou autres) et/ou auprès de personnes-ressources : les impacts de l'humain sur un écosystème (SF, S2).
	Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable de l'énergie (C, P6).

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.

« Apprendre à apprendre », c'est notamment modifier son comportement d'apprentissage et les représentations de sa manière d'apprendre en acquérant des stratégies plus performantes. Dans ce cadre, les sciences visent, entre autres, le développement d'attitudes qui favorisent l'apprentissage.
Ainsi, « Pratiquer des sciences » contribue à aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage. En effet, en passant par différentes étapes des démarches d'investigation, les élèves apprennent à se questionner, choisir des pistes d'investigation, investiguer, structurer, valider et synthétiser leurs connaissances. L'explicitation est essentielle pour amener les élèves à faire évoluer leurs représentations sur la manière d'apprendre.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser. Développer des capacités à observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire.	Ordonner des représentations des étapes de la vie d'un animal (SF, P2).
	Classer des vivants en vue de les organiser de manière scientifique (SF, P6).
	Utiliser un modèle pour comprendre une réalité complexe : le cycle de transformation d'un objet (SF, S1).
	Comparer et classer des animaux en vue de les organiser de manière scientifique : les ensembles emboités/les arbres phylogénétiques (SF, S2).
	Confronter les informations obtenues avec celles des autres à propos du son et de la lumière, pour réaliser une synthèse commune (SF, P3).
Élaborer des outils de modélisation.	Utiliser une représentation simplifiée pour comprendre une réalité complexe : l'origine de l'eau potable et le devenir des eaux usées (SF, P3), le trajet des aliments (SF, P4).
	Élaborer un modèle pour comprendre une réalité complexe : le réseau trophique (SF, S1), la composition de la matière (SF, S1 et S2).
Développer son environnement personnel d'apprentissage.	Garder des traces tout au long de l'investigation, pour aider la métacognition (aider les élèves à décrire les étapes de la construction du savoir) (SF, démarches d'investigation, chaque année).
	Construire une synthèse des concepts qui ont été appris (SF, démarches d'investigation, chaque année).
Être capable d'expliciter le sens de ce que l'on fait et pourquoi on le fait de cette manière.	Proposer au moins un moyen pour diminuer la quantité d'énergie électrique utilisée dans une perspective de consommation responsable et justifier son choix sur la base de connaissances scientifiques (C, S3). Expliquer l'intérêt des arbres phylogénétiques (arbres de parenté) dans la compréhension de l'histoire du vivant (S, S2).

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.

En sciences, « Apprendre à propos des sciences » et « Pratiquer des sciences » contribuent à développer une pensée critique et complexe. Au travers de démarches spécifiques associées à la pratique des sciences, les élèves acquièrent des modes de pensées propres à cette discipline et appréhendent une réalité complexe. Ils apprennent également à distinguer « sciences » et « croyances » en se basant sur des faits et en les vérifiant.
De même, prendre conscience de la manière dont les sciences se construisent et du caractère évolutif des savoirs scientifiques permet de distinguer sciences et croyances de façon à argumenter scientifiquement une position jugée momentanément acceptable par une communauté scientifique donnée.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Lutter contre les généralisations *(distinguer sciences et croyances).*	Expliquer, à partir d'un arbre phylogénétique, que des animaux d'une collection donnée ont des liens de parenté et partagent des ancêtres communs (C, S2).
Appréhender les causalités circulaires *(mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables qui relient les éléments d'un système).*	Décrire et expliquer une situation expérimentale vécue dans laquelle le mouvement d'un objet est modifié ou la forme d'un objet changée (C, P1).
	Identifier l'effet d'une action : la température et les changements d'état (SF, P2).
	Établir des liens entre des adaptations des vivants et leurs chances de survie (SF, P4).
	Mettre en évidence les relations de cause à effet entre deux variables : les impacts du cycle de transformation d'un objet (SF, S1), les causes et conséquences des grandes extinctions (SF, S2).
Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations.	Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : la croissance d'une plante (C, P3).
	Confronter les informations obtenues avec celles des autres à propos du son et de la lumière, pour réaliser une synthèse commune (SF, P3).
	Recueillir, extraire et noter des informations en lien avec une question d'ordre scientifique, à partir de différents supports : l'utilisation de l'énergie en Belgique (SF, P6).
	Récolter des informations à propos de la présence de certains gaz et de particules fines dans certaines circonstances (ex. : l'air pollué, l'air inspiré et expiré, l'air « pur »…) (SF, S2).

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.

« Pratiquer des sciences » se concrétise par la conduite de démarches d'investigation scientifique. De nombreuses activités en lien avec ces démarches contribuent à développer la créativité, l'esprit et l'envie d'entreprendre.
À travers « Apprendre à propos des sciences », le développement d'une culture scientifique nourrie de l'histoire des sciences montre l'impact des découvertes scientifiques sur notre société et met en valeur l'importance de la créativité et l'esprit d'entreprendre dans l'émergence des découvertes et des inventions scientifiques.
« Orienter ses choix et agir en s'appuyant sur les sciences » contribue à développer la créativité et l'esprit d'entreprendre lorsque les thèmes scientifiques étudiés débouchent sur des projets ou des réalisations, notamment en matière de respect de l'environnement et d'utilisation responsable des ressources. Les productions et actions des élèves participent au développement de leur créativité.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, s'engager dans des actions concrètes. Anticiper les conséquences et les effets de sa production. Découvrir différentes stratégies pour résoudre les tâches. Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets.	Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : la croissance d'une plante (C, P3).
	Pratiquer des démarches d'investigation scientifique : projet intégrant l'électricité (C, P5).
	Décrire, expliquer et interpréter un phénomène sur la base de démarches d'investigation scientifique : l'évolution des vivants (C, S2).
	Développer une aptitude à mettre en relation des choix et des actions avec des connaissances scientifiques : l'électricité (C, P2), les ressources en eau (C, P3), la biodiversité (C, S2).

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

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

« Apprendre les sciences », c'est se centrer sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire et compétences spécifiques qui servent de repères aux élèves pour comprendre le monde. Dans le cadre des démarches d'investigation, les élèves peuvent être amenés à rencontrer des acteurs du monde associatif, des acteurs de l'éducation à l'environnement, des personnages emblématiques dans leur domaine, à découvrir des milieux professionnels et des métiers. Ils peuvent également interroger ces acteurs sur les filières de formation qui les ont conduits à exercer leurs différents métiers.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations. Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.	Les thèmes suivants seront des occasions de découvrir une diversité de métiers : - Son et lumière (S, P3) : techniques du cinéma, médecine, optique… - Alimentation (S, P4) : agriculture, boulangerie, fromagerie… - Pollinisation (S, P5) : apiculture, horticulture… - Environnement (S, S1) : sylviculture, ornithologie, guide nature, activités en lien avec des secteurs d'activités tels que traitement des déchets, recyclage, traitement de l'eau… - Moyens contraceptifs et protection contre les IST (S, S1) : médecine, secteurs sociaux et infirmiers… activités en lien avec des secteurs d'activités tels que les industries de la chimie, du vivant, pharmaceutique… La découverte de personnages emblématiques (contemporains ou non) dans leur domaine ainsi que leurs parcours peut constituer une source d'inspiration ou de motivation et peut contribuer à éclairer les élèves sur leur future orientation. « Apprendre à propos des sciences » amène par ailleurs à comprendre la manière dont les scientifiques travaillent et construisent des connaissances qui évoluent avec le temps (exemples de personnages : Charles Darwin, Archimède, Dimitri Mendeleïev, Isaac Newton, Marie Curie, Antoine Laurent de Lavoisier et Marie-Anne Pierrette Paulze… et des scientifiques contemporains liés à des questions d'actualité). *Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou des sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.*

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 connait 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.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer leur capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	Le développement de cette capacité à pouvoir agir peut être travaillé via la prise de conscience par l'élève de l'impact de ses comportements quotidiens sur sa santé, la sécurité et sur l'environnement.
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun.	Une prise de conscience des proportions filles/garçons qui s'orientent dans certaines filières « sciences et technologies » et des raisons de ce phénomène contribue à modifier les tendances observées.
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	« Apprendre à propos des sciences » contribue à la compréhension des modalités de construction des connaissances scientifiques et des caractéristiques de la pensée scientifique. La découverte du monde scientifique et de son fonctionnement doit inciter les élèves à réfléchir et à poser des choix, en toute connaissance, en termes de poursuite de leur parcours après le tronc commun vers des filières scientifiques.
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	La perpétuelle évolution des sciences et technologies et l'impact du développement des sciences et des innovations technologiques qui en découlent sur la société, (que ce soit en termes de santé ou de développement économique et social) peuvent faire émerger chez les élèves une envie de participer à cet essor en devenant eux-mêmes des acteurs de changement.
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	La connaissance de la diversité des métiers et des filières scolaires ainsi que celle des métiers en émergence ouvrent à tous des perspectives de choix et de réorientations éventuelles, tout au long du parcours de vie.
Argumenter leurs choix.	L'ancrage des connaissances scientifiques dans l'actualité et dans le vécu des élèves permet de donner du sens à celles-ci dans la société, sur le marché du travail et d'utiliser des arguments en faveur d'un choix de formation. Le savoir-faire transversal « analyser et débattre » outille les élèves à cette argumentation.

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 discipline[16]. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

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

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

16 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant 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 accroitre 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 maitrise du français et cette maitrise 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 maitrise 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.

			P2
SCIENCES	Comparer des solides et des liquides pour dégager des similitudes et/ou des différences. (SF)	Classer des objets donnés en lien avec un objet de référence en trois catégories (plus/moins/aussi) selon la capacité, la longueur, la masse. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Classer des matières en matières solides ou matières liquides et justifier le choix. (SF)	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon des caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	
	Classer des matières en matières solides ou matières liquides et justifier le choix. (SF)	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF)	FMTTN[18]
	Décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saisons, en utilisant des indicateurs variés. (C)	Décrire des durées et leurs découpages (année et son découpage en saisons) en s'appuyant, selon les cas, sur la météo, la longueur du jour, l'observation de la nature, des personnes, l'activité exercée par l'enfant ou par ses proches. (S)	FHGES[19]

18 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

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

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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

Juin 2022

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Pacte pour un Enseignement d'excellence
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE



TRONC COMMUN

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Ce référentiel se veut être le vecteur d'une ouverture au monde en proposant à l'élève de développer une culture commune liée à quatre pôles : manuel, technique*, technologique et numérique.

La construction de cette culture commune est un élément essentiel d'intégration permettant de s'affirmer comme citoyen responsable, outillé pour participer à la société et au développement de celle-ci. Cette culture met en exergue la reconnaissance universelle de l'ingéniosité, de l'imagination, de l'inventivité de l'Homme dont les réalisations résultent du produit cumulé de gestes maitrisés et d'interactions constantes en fonction des contextes et des défis à relever.

Tout au long du cursus, l'élève est progressivement informé de la palette des métiers. De plus, il doit s'interroger, porter un regard critique et une réflexion éthique sur les usages et l'évolution des outils, des techniques*, des technologies et du numérique.

Afin de prendre en compte une évolution continue des techniques* et des technologies, ce référentiel s'appuie sur des concepts les plus invariants possibles.

Enjeux pour l'élève

L'élève est amené à produire des réalisations concrètes mettant en valeur des gestes de la vie quotidienne ou professionnelle. Ces réalisations, source de motivation et de plaisir d'apprendre, sont autant d'occasions d'observer, d'expérimenter, de découvrir, de questionner, de réfléchir individuellement ou collectivement, de poser des gestes techniques*, de développer sa créativité.

La variété des approches stimule la curiosité tout en contribuant au développement des habiletés individuelles et au partage des ressources lors du travail collaboratif.

Les affinités révélées peuvent contribuer à la construction d'un projet personnel d'orientation. Ses réalisations concrètes offrent à l'élève l'occasion de mettre en avant de nouvelles ressources et habiletés, et de développer d'autres aptitudes. Cette approche a aussi pour vocation d'améliorer ses représentations des métiers manuels, techniques*, technologiques et numériques et d'ouvrir ceux-ci à toutes et à tous.

Le développement de connaissances, d'habiletés, de compétences concourt à rendre l'élève de plus en plus autonome*, capable de poser des choix avisés qui prennent en compte les impacts individuels, sociaux, économiques et écologiques. Les apprentissages passent également par la prise de conscience des risques et des dangers liés à l'environnement de travail*.

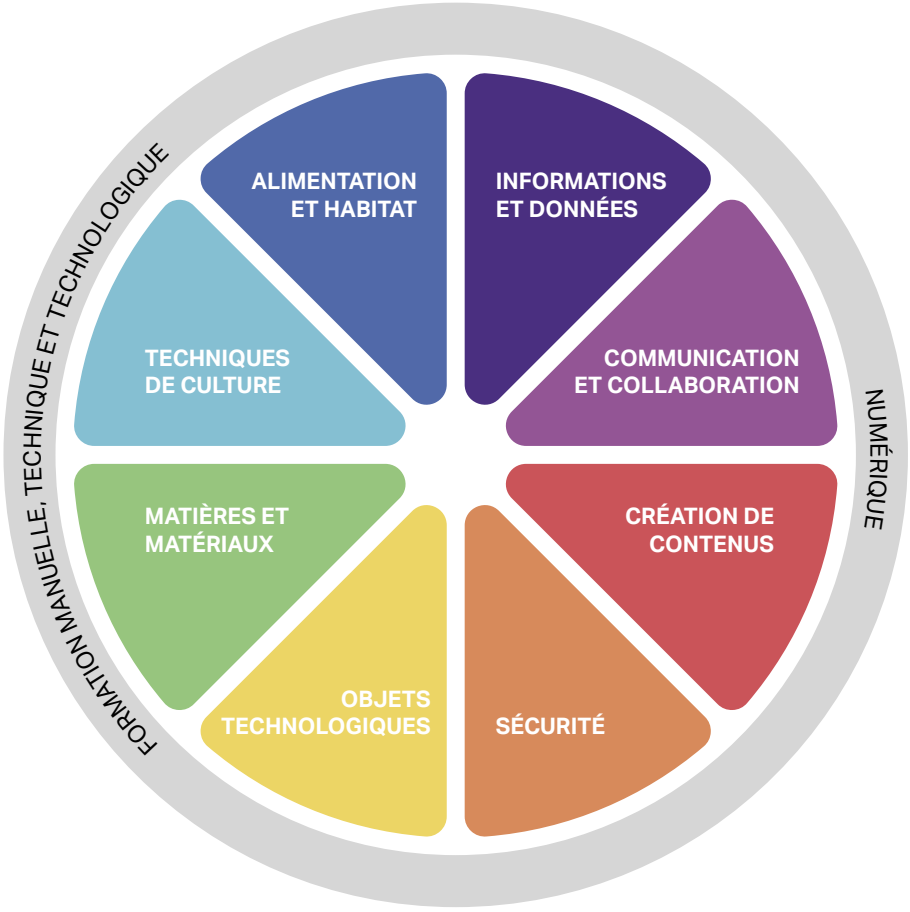
* Certains termes et expressions spécifiques sont précisés dans le glossaire. Ils sont identifiés dans le référentiel par un astérisque.

Orientations du référentiel « Formation manuelle, technique, technologique et numérique »

Ce référentiel propose deux volets distincts intrinsèquement liés : le volet « Formation manuelle, technique et technologique » et le volet « Numérique ».

Au sein de chaque volet, quatre champs d'apprentissage sont en interaction.

Ces volets, tout comme ces champs, ne constituent pas des catégories étanches.



L'appropriation des compétences de l'ensemble de ces champs nécessite une démarche réflexive s'appuyant sur des savoirs et des savoir-faire à mobiliser au niveau des :

- informations à rechercher ;
- procédures à suivre ;
- matériaux* et matières à mettre en œuvre ;
- outils à utiliser ;
- techniques* à appliquer.

La ventilation des savoirs, considérés comme essentiels, tient compte du développement cognitif de l'élève, évite des sauts conceptuels trop importants ou des ruptures. Pour favoriser l'ancrage des savoirs, il s'agit de les présenter, de les fixer, de les exploiter et de les réactiver dans des contextes significatifs. La construction des savoir-faire s'effectue dans le respect du développement psychologique et psychomoteur de l'enfant et pour faire sens, dans un contexte concret, ancré dans la réalité.

Dans un souci de continuité, l'enseignant doit prendre en considération les contenus et les attendus définis en amont et en aval de chaque année d'enseignement. **De cette façon, il peut non seulement réactiver des acquis, mais également sensibiliser progressivement les élèves aux apprentissages prévus pour les années suivantes.**

Le tableau ci-dessous illustre la répartition des contenus d'apprentissage par champ thématique et par année d'études tout au long du tronc commun. La distribution et la progressivité de ces contenus assurent la continuité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		✘		✘		✘			✘
HABITAT		✘			✘			✘	
TECHNIQUES DE CULTURE			✘		✘				✘
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	✘	✘		✘		✘	✘	✘	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				✘		✘	✘	✘	✘
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			✘	✘			✘	✘	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					✘		✘		✘
CRÉATION DE CONTENUS			✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
SÉCURITÉ						✘	✘		

Au-delà de la planification de ce tableau, l'architecture de ce référentiel repose sur une logique d'acquisitions spiralaires caractérisée par trois dimensions :

- l'itération des apprentissages en vue de les renforcer ;
- l'intégration des apprentissages en vue de les articuler les uns aux autres ;
- la complexification des situations, des problématiques, des tâches, traitées par les élèves.

Ainsi, chaque année offre à l'élève l'opportunité de franchir de nouvelles étapes.

Profil de sortie

À l'issue du tronc commun, l'élève disposera d'un bagage technique nécessaire à tout citoyen, à toute citoyenne, dans des situations de la vie quotidienne :

- aménager un espace de vie ;
- sécuriser un poste de travail* ;
- travailler des matières et des matériaux* ;
- concevoir et préparer un plat ;
- cultiver et entretenir un végétal ;
- sélectionner et utiliser les objets techniques* de manière adéquate ;
- concevoir, construire un objet technologique* ;
- diagnostiquer un dysfonctionnement d'un objet technologique* et y remédier dans la mesure du possible ;
- chercher et traiter des informations et des données numériques ;
- communiquer et collaborer dans un espace virtuel ;
- créer du contenu numérique sous différentes formes ;
- paramétrer son matériel* numérique, assurer sa sécurité et celle des autres en ligne.

En outre, l'élève prend conscience de l'impact social, économique et écologique de chacun de ses choix. Dès la S1, il situe également des outils, des techniques* et des objets technologiques et numériques dans une perspective historique.

L'élève, de plus en plus autonome*, pourra s'appuyer sur ses acquis et ses expériences pour promouvoir sa créativité et se positionner par rapport à son orientation scolaire future.

PRÉSENTATION DES CHAMPS D'APPRENTISSAGE DE CHAQUE VOLET

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

Ce champ s'articule autour de l'aménagement d'un espace de vie et d'activités liées à l'alimentation.
L'aménagement d'un espace de vie est d'abord perçu comme un lieu de « vivre-ensemble » pouvant être amélioré suivant les besoins de chacun, le confort, l'esthétisme. Cette découverte se conçoit notamment grâce à la réalisation d'une maquette de la classe. Par la suite, l'aménagement s'élargit à tous types de lieux de vie en tenant particulièrement compte des possibilités de réduction de la consommation énergétique et de l'amélioration du bien-être.
Les activités liées à l'alimentation proposent la réalisation et la valorisation de plats en aiguisant, au fil de la scolarisation, un regard critique sur les ingrédients utilisés, la sécurité et l'hygiène tout en développant l'autonomie* et le travail collaboratif.

TECHNIQUES DE CULTURE

Ce champ développe l'apprentissage de techniques* horticoles de base en mettant en valeur les facteurs influençant positivement le développement des cultures.
Des premières plantations avec l'aide de l'enseignant aux techniques* de culture plus complexes, effectuées de manière autonome*, il est accepté des irrégularités dans les productions, l'Homme ne pouvant maitriser toutes les lois naturelles. Dès la 5e primaire, il est tenu compte de différents impacts écologiques à prendre en compte dans le cadre d'un développement durable.

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Ce champ s'articule, dans un premier temps, autour d'activités d'initiation à des techniques* variées. Par la suite, les activités se concentrent sur le développement d'habiletés manuelles et de techniques spécifiques via le travail du métal, du bois, des textiles, des matériaux* de construction ainsi que sur la compréhension et la réalisation de montages électriques, en lien avec le champ « Objets technologiques ».
Tout au long du tronc commun, les ouvrages* à réaliser permettent l'utilisation d'outils et de techniques*, la lecture de divers documents techniques, l'utilisation systématique des termes techniques appropriés ainsi que l'application d'un mode opératoire. L'ensemble de ces ouvrages* participe à la découverte de matières, de matériaux*, d'outils, de techniques*.
Par ailleurs, ces ouvrages* variés invitent à la créativité de l'élève et peuvent comporter des défauts et des imprécisions. C'est donc le processus qui est visé et non le produit. L'élève est sensibilisé à l'utilisation rationnelle et raisonnée des ressources matérielles et des énergies.
Les acquis issus de ce champ d'apprentissage sont particulièrement remobilisables dans d'autres champs.

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Ce champ a pour objectif de développer une culture générale de la technologie dans un souci de découverte des principes de fonctionnement des objets technologiques rencontrés au quotidien.
Les contenus sont déclinés à partir de la 4e année primaire selon un degré de complexité croissant. L'élève débute par la construction d'un instrument de mesure. S'ensuit la réalisation d'objets technologiques intégrant des machines simples, un circuit électrique simple doté d'un capteur, pour aboutir à un système automatisé intégrant plusieurs capteurs.
À chacune de ces étapes, l'élève est capable de démonter et remonter des objets technologiques en vue d'agir sur un dysfonctionnement éventuel. Il apprend à utiliser des représentations adaptées.

Contenus communs aux différents champs

Certains contenus et attendus du volet « Formation manuelle, technique et technologique » sont communs aux quatre champs d'apprentissage. Ils concernent les contenus suivants :

- Savoirs
  - Dangers et risques.
  - Équipements de protection.
  - Contextualisation des techniques*.
- Savoir-faire
  - Préparer le poste de travail*, le matériel* et les consommables*.
  - Gérer l'espace de travail.
  - Valoriser les déchets produits.
  - Observer l'évolution historique et culturelle.

Attendus en matière de sécurité

L'organisation de l'environnement de travail* est une condition incontournable pour préserver l'intégrité des personnes et du matériel*.

Quels que soient les savoir-faire exercés et les compétences développées, l'élève doit :

- associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail*, aux caractéristiques des matériaux*, à l'utilisation d'outils, de consommables*, de machines, d'ustensiles et à la mise en œuvre de techniques* ;
- identifier et utiliser les équipements de protection requis ;
- respecter les règles de sécurité, d'hygiène et d'ergonomie.

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

Ce volet se base sur le DIGCOMP, cadre européen des compétences digitales et sur les compétences en éducation aux médias, proposées par le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM).

Il vise à développer conjointement la littératie numérique et médiatique de l'élève par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de compétences.

Ce référentiel fixe des attendus spécifiques à partir de la 3e année primaire.

Chaque élève utilise, comprend et s'approprie le numérique dans un processus de création, d'interactions et de partage, tout en préservant sa sécurité et celle des autres (réseaux sociaux, gestion de son matériel, partage de contenus, réalités virtuelle et augmentée…). Il apprend ainsi à porter un regard critique sur tout document ou dispositif médiatique dont il est destinataire ou usager. Il apprend en outre à porter un regard critique et est amené à percevoir le potentiel des outils, à évaluer l'impact de leur utilisation, notamment sur les plans sociétal et démocratique, écologique, de la sécurité sur le Web et de la gestion de son identité numérique*.

Dès lors, le numérique ne doit pas être considéré, dans le cadre de ce référentiel, comme une aide à l'enseignement, mais comme un objet d'apprentissage pour lui-même. Il s'agit donc bien, ici, d'une formation **AU** numérique et non pas, **PAR** le numérique.

Certains contenus rencontrés visent plus particulièrement les dimensions informationnelle, technique* et sociale propres à l'éducation aux médias numériques.

Le volet numérique s'étend sur quatre champs évoqués ci-dessous :

INFORMATIONS ET DONNÉES

L'élève s'approprie progressivement les outils de recherche. Il est amené à élaborer des stratégies de recherche pertinentes et est initié au regard critique à porter sur les résultats obtenus, notamment en termes de fiabilité des sources.
L'élève développe peu à peu son autonomie* dans l'organisation des informations et des données.

COMMUNICATION ET COLLABORATION

L'élève communique et partage des contenus. Il apprend à collaborer avec ses pairs, au moyen d'un dispositif synchrone* ou asynchrone*, en tenant compte des dimensions informationnelle, technique* et sociale propres aux médias numériques.
Pas à pas, il devient autonome* quant au choix et au paramétrage des outils utilisés.

CRÉATION DE CONTENUS

L'élève traite numériquement des images et du son puis les combine pour créer des contenus multimédias. Parallèlement, il se forme progressivement au traitement de texte et au tableur.
En abordant des notions de logigramme* et de programmation, au travers d'exercices simples de lecture et d'écriture, l'élève développe sa pensée informatique et algorithmique.
L'élève élabore des supports numériques de présentation.
À la fin du cursus, il intègre ses acquis de création de contenus numériques au sein d'un travail collaboratif.

SÉCURITÉ

Alors qu'il devient autonome* dans l'usage des outils numériques, l'élève aborde des notions de sécurité au travers de la protection des données et des personnes. Il tend vers une utilisation sociale, citoyenne et éthique des médias numériques avec un minimum de risques.

VISÉES ANNUELLES : PRÉSENTATION

Les visées annuelles des différents champs d'apprentissage peuvent être décrites selon cinq concepts : l'autonomie*, la cognition, la créativité, la collaboration et le souci des autres, le développement durable. Chacun de ces concepts est à comprendre dans ce référentiel comme suit :

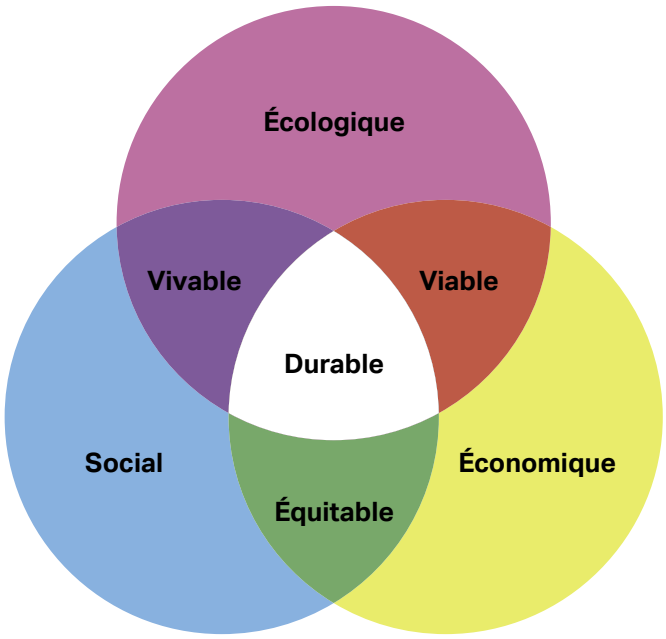
Autonomie*
Ce concept renvoie à la capacité d'un élève à poser des choix raisonnés qui prennent en compte l'ensemble des contraintes inhérentes à la tâche à réaliser. Complémentairement à son autonomie* dans la gestion de l'activité, il est primordial qu'il prenne en considération les risques et les dangers pour lui et autrui, en adoptant une attitude qui garantit l'exécution de la tâche en toute sécurité.

Cognition
Ce concept renvoie aux processus et activités psychologiques par lesquels une personne acquiert et développe des savoirs, des savoir-faire, des compétences.

Créativité
Ce concept décrit la capacité d'une personne ou d'un groupe à imaginer ou à construire et à mettre en œuvre un concept neuf, un objet nouveau ou à découvrir une solution originale à un problème.

Collaboration, souci des autres
Ce concept décrit un mode de travail, hiérarchisé ou non, dans lequel des personnes mettent en commun leur créativité ainsi que leurs compétences, afin d'atteindre un objectif commun, dans le respect des règles fixées, en prenant en compte avec bienveillance, les spécificités, le bien-être et l'intérêt de chacun.

Développement durable
Ce concept se trouve à la confluence de trois préoccupations majeures : les enjeux écologiques, économiques et sociaux.



CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

P2

2e PRIMAIRE

Introduction

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Formation manuelle, technique et technologique									
ALIMENTATION		✘		✘		✘			✘
HABITAT		✘			✘			✘	
TECHNIQUES DE CULTURE			✘		✘				✘
MATIÈRES ET MATÉRIAUX	✘	✘		✘		✘	✘	✘	
OBJETS TECHNOLOGIQUES				✘		✘	✘	✘	✘
Numérique									
INFORMATIONS ET DONNÉES			✘	✘			✘	✘	
COMMUNICATION ET COLLABORATION					✘		✘		✘
CRÉATION DE CONTENUS			✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
SÉCURITÉ						✘	✘		

Cette année d'études permet de découvrir et développer des techniques* dans les champs de l'alimentation et de l'habitat.

Autonomie

En 2e primaire, l'élève applique, avec l'aide de l'enseignant, des gestes techniques* élémentaires comme nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, mouler sur des matériaux* d'usage courant. Les consommables*, les outils et les techniques* sont imposés. L'espace de travail est maintenu propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.
Il n'est donc pas demandé à l'élève de poser tous les choix ou de travailler de manière autonome.

Cognition

L'élève suit un mode opératoire visuel et réalise une recette simple sur la base d'images ou d'une capsule vidéo. Il prélève des quantités spécifiques et identifie les étapes d'une préparation.
Il touche pour la première fois à la représentation de l'espace à travers la réalisation d'une maquette de la classe. Il est invité à expliquer ses propositions d'aménagement.
L'utilisation du vocabulaire spécifique s'effectue lors d'applications ou de réalisations concrètes, et non pas sous la forme de listes de mots à mémoriser ou encore, d'images non contextualisées.

Créativité - Collaboration, souci des autres

La créativité est sollicitée au travers de la réalisation d'un ouvrage* et des propositions d'aménagement de la classe. Celles-ci prennent en compte les spécificités de chaque élève. Cette réalisation ou ces propositions peuvent être le fruit d'un travail individuel ou collaboratif.

Développement durable

L'attention est particulièrement portée sur les aliments issus de la production locale et de saison. L'élève utilise rationnellement les consommables* et les énergies. Il veille à limiter l'impact écologique de ses activités, notamment en triant les déchets produits.

P2

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

ALIMENTATION

Savoirs	Attendus	FMTT
Aliments	Nommer les fruits et les légumes de saison choisis par l'enseignant.	17
Ustensiles et techniques* de transformation d'aliments	Utiliser, dans son cadre d'application*, le vocabulaire spécifique aux ustensiles et aux techniques* d'épluchage et de découpe.	18
Matériel* et techniques* de nettoyage	Utiliser, dans son cadre d'application*, le vocabulaire spécifique au matériel* et aux techniques* de nettoyage des ustensiles et du plan de travail.	19
Principes de sécurité sanitaire des aliments	Énoncer un protocole de lavage des mains qui garantit la sécurité sanitaire des aliments.	20

Savoir-faire	Attendus	FMTT
Appliquer des gestes techniques* pour transformer un aliment.	Appliquer des gestes techniques pour transformer un aliment dont éplucher, découper et prélever une quantité.	21
Lire un document technique*.	Sur la base d'une recette en images, énoncer les ingrédients, les étapes, la technique* et les ustensiles utilisés dont ceux destinés à prélever des quantités (cuillère à soupe, cuillère à café, pincée ou autre étalon).	22
Assurer la sécurité sanitaire des aliments.	Se laver les mains en respectant une procédure.	23

Compétences	Attendus	FMTT
Réaliser un plat.	Sur la base d'une recette accompagnée d'images et/ou d'une capsule vidéo, préparer, avec l'aide de l'enseignant, un plat simple ou un aliment constitutif d'un plat, en appliquant la technique* appropriée et en utilisant les ustensiles adéquats.	24
Présenter un plat réalisé.	Valoriser un plat, avec l'aide de l'enseignant, au travers d'un dressage soigné.	25

HABITAT

Savoir-faire	Attendus	FMTT
Réaliser une maquette.	Associer des solides préparés par l'enseignant aux objets qu'ils représentent : murs, portes, fenêtres, mobilier.	26
	Réaliser, à l'aide de solides proportionnés préparés par l'enseignant, la maquette d'une salle de classe observée in situ.	27

P2

Compétence	Attendus	FMTT
Aménager un espace de vie.	Matérialiser, sur une maquette réalisée, des aménagements de cet espace qui répondent à des besoins liés aux utilisateurs et/ou aux activités.	28
	Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins et tiennent compte des contraintes identifiées.	29

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Savoirs	Attendus	FMTT
Consommables*	Utiliser, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, le nom de matériaux*, de matières* dont papier, carton, corde, bois, plastique, fil métallique, verre, sable.	30
Outils de mesure et de contrôle : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage* à réaliser	Utiliser, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure dont mètre pliant, mètre roulant.	31
Outils, consommables* et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage* à réaliser	Identifier, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables*, de maintien et de fixation dont agrafeuse, agrafe, marteau, clou, pince coupante, pince à bec.	32
Outils et machines de transformation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage* à réaliser	Reconnaitre les outils de transformation, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, dont la scie, le moule, le couteau.	33
Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l'ouvrage* à réaliser	Utiliser, en fonction de l'ouvrage* à réaliser par les élèves, les termes dont mesurer, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.	34

Savoir-faire	Attendus	FMTT
Utiliser des techniques* et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes techniques* dont mesurer, contrôler, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.	35
Appliquer un mode opératoire.	Suivre un mode opératoire présenté sous forme d'images, de pictogrammes, de croquis*.	36

Compétence	Attendu	FMTT
Réaliser un (des) ouvrage*(s).	Réaliser un (des) ouvrage*(s), avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables* et les techniques* imposés.	37

P2

Contenus communs aux différents champs

Savoirs	Attendus	FMTT
Dangers et risques	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail*, aux consommables*, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques*.	38
Équipements de protection	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail*, les consommables*, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques*.	39

Savoir-faire	Attendus	FMTT
Préparer le poste de travail*, le matériel* et les consommables* nécessaires à une tâche.	Choisir, prélever, disposer le matériel* et les consommables* parmi ceux préparés par l'enseignant.	40
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.	41
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	42
Éviter le gaspillage des consommables* et des énergies.	Utiliser rationnellement les consommables* et les énergies.	43
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	44

Compétence	Attendu	FMTT
Exécuter une tâche en toute sécurité.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail* et de l'exécution des gestes techniques*, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	45

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

- Se connaitre 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 connaitre le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Se connaitre et s'ouvrir aux autres

Se connaitre 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.

L'élève prend confiance en lui au travers de réalisations techniques, manuelles et de productions numériques accessibles. La diversité des approches dans les différents domaines contribue à sa familiarisation au monde qui l'entoure. Il peut ainsi exprimer ses besoins, ses gouts, ses avis dans le respect des règles propres aux domaines abordés.
Par le travail collaboratif, l'apprenant communique et coopère dans un respect mutuel.
Dans un monde où les technologies et le numérique sont omniprésents, l'élève est amené à poser des choix grâce à ses observations et à ses réalisations individuelles et collectives.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de soi et de l'autre : connaitre et exprimer ses besoins, ses gouts, ses projets.	Cultiver, en autonomie, un végétal selon un mode de culture choisi par l'élève (C, S3).
	Choisir le matériel et les consommables parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail. Vérifier l'opérationnalité du matériel (SF, S1-S2-S3).
Prendre conscience du temps.	Construire et mettre en service un objet technologique intégrant un circuit électrique simple, incluant le choix d'un capteur utilisé comme interrupteur (C, S1).
Se situer dans son environnement.	Argumenter les choix d'aménagement permettant de réduire la consommation énergétique et d'améliorer le bien-être, en tenant compte des contraintes identifiées et de l'impact sur la santé et sur l'environnement (C, S2).

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 maitriser 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.

Tout au long du processus d'acquisition de gestes techniques, l'élève organise, compare, modélise, conceptualise, raisonne. Concomitamment, il acquiert progressivement de l'autonomie.
À partir des réalisations individuelles et collectives, l'élève tire profit de ses réussites, de ses erreurs et des dysfonctionnements, notamment par l'amélioration de ses productions.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser. Développer des capacités à observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire.	Sur la base d'une recette, préparer en équipe un plat du terroir ou du patrimoine local combinant plusieurs aliments, en appliquant des techniques appropriées et en utilisant les ustensiles adéquats (C, P6).
	Appliquer des gestes techniques dont estimer/mesurer, reporter, tracer, contourner, coller, attacher, coudre, fixer, peindre, (dé)couper, poncer… (SF, P1-P2-P4-P6-S1-S2-S3).
Élaborer des outils de modélisation.	Modéliser numériquement un objet et le réaliser, à l'aide d'un outil de fabrication numérique (imprimante 3D, découpeuse LASER…) (SF, S2).
	Réaliser un croquis à main levée (SF, P4). Représenter en 2D (dessin) ou en 3D (maquette) un objet technologique (SF, P6). Réaliser le schéma du circuit électrique simple (SF, S1).
Développer son environnement personnel d'apprentissage.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel, propre et rangé, organisé (SF, P1 à S3).
	Organiser des données numériques afin de faciliter leur gestion (C, S1).
Être capable d'expliciter le sens de ce que l'on fait et pourquoi on le fait de cette manière.	Interroger/analyser le potentiel d'un algorithme (ex. : en matière d'intelligence artificielle [IA] et d'objets connectés [IoT]) (C, S3).

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.

Grâce aux informations reçues, recherchées, échangées, observées et traitées, l'élève est amené à développer son esprit critique, en se questionnant et en posant des choix responsables, parfois à justifier, quant à l'utilisation d'outils, de techniques, de consommables*, d'énergies, tout en tenant compte de l'évolution technologique et de l'impact environnemental.

Dès lors, il agit en consommateur responsable et respectueux de l'environnement. Il prend également conscience de la notion de développement durable, notamment, au travers du parcours d'un consommable.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Lutter contre les généralisations.	Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données (C, P6).
Appréhender les causalités circulaires.	Citer les dimensions sociale, économique, écologique à prendre en compte pour évaluer le caractère durable d'un aliment (S, P6).
	Relever les signes d'une obsolescence programmée sur un objet technologique (C, S2).
	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques (S, P1 à S3).
	Réagir, de manière responsable, face aux risques de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cyberdépendance (C, P6-S1).
Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations.	Au départ d'une étiquette, d'un emballage mentionnant la provenance et le poids ou calibre d'un aliment, poser un choix, en fonction du plat à réaliser, qui limite le cout, le gaspillage et les impacts écologiques (SF, P4).
	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables (SF, P1 à S3).
	Rechercher une information au moyen d'un outil de recherche imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos…), des mots-clés choisis collectivement puis individuellement, des opérateurs et/ou des options avancées, en justifiant sa stratégie (C, P3-P4-S2).
	Traduire un logigramme en langage de programmation, le tester, le déboguer, l'optimiser (C, S1-S2).

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.

L'élève développe sa créativité, entre autres, par la réalisation et la présentation de plats, par l'aménagement d'un espace de vie, par la culture d'un végétal, par la conception d'un ouvrage, d'un objet technologique. Il crée des contenus numériques variés.
Par ailleurs, dans le cadre de ses réalisations individuelles et collectives, il fait preuve d'esprit d'entreprise en prenant des initiatives, en planifiant ses productions…

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, s'engager dans des actions concrètes. Anticiper les conséquences et les effets de sa production. Découvrir différentes stratégies pour résoudre les tâches. Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets.	Aménager un lieu de production, en vue de rencontrer les conditions de réussite de semis ou de plantation (C, P5).
	Concevoir et réaliser un(des) ouvrage(s) en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés (C, S1-S2).
	Concevoir, construire et mettre en service un objet technologique (C, P4-P6-S1-S2-S3).
	Valoriser un plat en créant un dressage (C, P6-S3).
	Éditer et enrichir un contenu (C, S1).
	Produire un document sonore et/ou vidéo (C, P5).
	Produire et traiter des contenus multimédias de manière collaborative (C, S3).
	Concevoir un logigramme (C, P5-S1-S2-S3).
	Traduire un logigramme en langage de programmation, le tester et le déboguer (C, P5-P6-S1-S2).

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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers, ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences 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 « Formation manuelle, technique, technologique et numérique » est au centre du monde actuel tant dans ses aspects technologiques que numériques. Tout au long de ce cursus spécifique, l'élève est progressivement informé de la palette des métiers du XXIe siècle. En portant un regard critique et une réflexion éthique sur les usages et l'évolution des outils, des techniques, des technologies et du numérique, il s'ouvre au monde des activités professionnelles.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Découvrir différentes options et filières de formation ultérieure qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations. Relier des savoir, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.	*Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou des sphères professionnelles avec les options et les filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.* Exemples de métiers à découvrir : - Alimentation (S, P4-P6-S3) *Maraichage, ferme, boucherie, restauration…* - Habitat (S, P2-P4-S2) *Architecture (intérieure, extérieure), maçonnerie…* - Techniques de culture (C, P3-P5-S3) *Culture, jardinerie, agronomie…* - Matières et matériaux (C, P4-P5-S1) *Menuiserie, ferronnerie, ingénierie…* - Objets technologiques (S, P4-P6-S1-S2-S3) *Électronique, électricité, automatisation…* - Informations et données (C, P4-S1-S2) *Programmation…* - Communication et collaboration (Compétence, S3) *Business process analytic, Lead consultance…* - Création de contenus (C, P5 à S3) *Réalisation, Webdesign, programmation à…* - Sécurité (C, P6-S1) *Architecture de projet informatique, security officer…* *Identifier des personnages emblématiques (contemporains ou non) dans leur domaine ainsi que leurs parcours peut constituer une source d'inspiration ou de motivation et peut contribuer à éclairer les élèves sur leur future orientation.* *Cette démarche amène à comprendre la manière dont les métiers manuels et d'ingénierie imposent une évolution dans la façon de se former et de construire des connaissances qui évoluent avec le temps.* *Des personnages liés à ces métiers font partie intégrante de l'Histoire (par exemple : John Cockerill, Zénobe Gramme, Ernest Solvay, Henri Maus, Katherine Johnson, Dorothy Vaughan, Mary Jackson, Ada Lovelace, Mark Zuckerberg, Bill Gates…).*

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 connait 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, gouts, 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.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer leur capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	Le développement de cette capacité à pouvoir agir peut être travaillé via la prise de conscience par l'élève de l'impact de ses comportements quotidiens sur sa santé, sa sécurité et son environnement.
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun.	Une prise de conscience des proportions filles/garçons qui s'orientent dans certaines filières technologiques et des raisons de ce phénomène contribue à modifier les tendances observées.
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	La découverte du monde technologique et du monde numérique, ainsi que leur fonctionnement, doit inciter les élèves à réfléchir et à poser des choix en termes de poursuite de leur parcours après le tronc commun vers des filières technologiques et/ou numériques, en toute connaissance.
Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	La perpétuelle évolution des technologies et du numérique et l'impact des innovations qui en découlent sur la société, tant au niveau du développement économique que social, peuvent faire émerger chez les élèves, une envie de participer à cet essor en devenant eux-mêmes des acteurs de changement.
Être sensibilisé au caractère non définitif de ses choix et aux perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie, notamment dans le contexte des évolutions professionnelles.	La connaissance de la diversité des métiers et des filières scolaires ainsi que celle des métiers en émergence ouvrent, à tous, des perspectives de choix et de réorientations éventuelles, tout au long du parcours de vie.
Argumenter leurs choix.	L'ancrage des connaissances technologiques dans l'actualité et dans le vécu des élèves permet de donner du sens à celles-ci dans la société, sur le marché du travail et d'utiliser des arguments en faveur d'un choix de formation.

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 discipline[17]. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

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

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

17 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant 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 accroitre 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 maitrise du français et cette maitrise 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 maitrise 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.

			P1
FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE, TECHNOLOGIQUE ET NUMÉRIQUE	Reconnaitre les techniques, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, dont estimer/mesurer, tracer, contourner, coller, attacher, coudre, maintenir, fixer, peindre, (dé)couper. (S, Matières et matériaux)	Connaitre des gestes transformateurs (ex. : coller, plier, couper, déchirer, assembler…). (S)	ECA[18]
	Réaliser un (des) ouvrage(s) avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables et les techniques imposés. (C, Matières et matériaux)	Imaginer une production plastique à partir de techniques et de gestes simples. (C)	
	Utiliser des techniques et des outils pour tracer. (SF, Matières et matériaux)	Utiliser la latte pour tracer, sur papier vierge, une droite sans contrainte. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Utiliser des techniques et des outils pour mesurer. (SF, Matières et matériaux)	Effectuer le mesurage d'une longueur, à l'aide d'un étalon non conventionnel choisi (corporel, familier et socialisé - commun à la classe) et en exprimer le résultat approximatif. (SF)	
	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables. (SF, Contenus)	Organiser des objets réels ou représentés : - par tri selon un critère déterminé ; - par classement selon maximum trois caractéristiques déterminées au sein d'un critère. (SF)	
	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques. (S, Contenus)	Repérer un danger potentiel de l'environnement. (S)	EP&S[19]

18 ECA : Éducation culturelle et artistique.

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

TABLEAUX SYNOPTIQUES

Contenus communs aux deux volets

SAVOIR	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Contextualisation des apprentissages.					Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.	Associer des apprentissages à des activités quotidiennes ou professionnelles.

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Éviter le gaspillage des consommables et des énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.	Utiliser rationnellement les consommables et les énergies.
Adopter une posture ergonomique.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	Appliquer la posture ergonomique recommandée par l'enseignant.	Appliquer une posture ergonomique adaptée.	Appliquer une posture ergonomique adaptée.	Adopter une posture ergonomique.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

ALIMENTATION ET HABITAT

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Aliments.		Nommer les fruits et les légumes de saison choisis par l'enseignant.		Nommer des aliments issus d'un circuit court de production, choisis par l'enseignant ; les classer par famille : fruits et légumes, produits laitiers, viandes (ou substituts), poissons, œufs.		Nommer des aliments constitutifs d'un plat du terroir ou du patrimoine, choisi par l'enseignant ; les classer par famille : féculents (sucres lents), sucres rapides, matières grasses.			Nommer des épices, des aromates et des herbes aromatiques. Classer des condiments par famille : épices, aromates.
Alimentation.									Énoncer les caractéristiques d'une assiette équilibrée (ration, proportion).

ALIMENTATION ET HABITAT

Ustensiles et techniques de transformation d'aliments.		Utiliser, dans son cadre d'application, le vocabulaire spécifique aux ustensiles et aux techniques. d'épluchage et de découpe.		Utiliser, dans son cadre d'application, le vocabulaire spécifique : - aux ustensiles dont balance de cuisine, pot mesureur gradué, minuteur ; - aux techniques de mesure dont peser ; - aux techniques de transformation d'aliments dont fouetter, mélanger.		Utiliser, dans son cadre d'application, le vocabulaire spécifique lié au matériel, aux ustensiles et aux techniques de cuisson et de pâtisserie.			Utiliser, dans son cadre d'application, le vocabulaire spécifique lié aux techniques de transformation de textures.
Matériel et techniques de nettoyage.		Utiliser, dans son cadre d'application, le vocabulaire spécifique au matériel et aux techniques de nettoyage des ustensiles et du plan de travail.							Utiliser, dans son cadre d'application, le vocabulaire spécifique lié au matériel et aux techniques de nettoyage et de désinfection.
Principes de sécurité sanitaire des aliments.		Énoncer un protocole de lavage des mains qui garantit la sécurité sanitaire des aliments.		Identifier, parmi les aliments utilisés, ceux qui doivent être conservés au réfrigérateur.		Énoncer, dans leur cadre d'application, les précautions à prendre pour assurer la sécurité sanitaire des aliments au regard des risques encourus.			Énoncer, dans leur cadre d'application, les précautions à prendre pour assurer la sécurité sanitaire des aliments au regard des risques encourus, y compris les allergies.
									Citer des conséquences du non-respect de la sécurité sanitaire des aliments utilisés.
						Citer des conditions de stockage et de conservation des préparations culinaires réalisées.			Citer les conditions de stockage et de conservation (chaine du froid, taux d'hygrométrie, chaleur, lumière) des aliments utilisés et des préparations réalisées, en vue d'assurer la sécurité sanitaire.

ALIMENTATION ET HABITAT

Principe de développement durable.						Citer les dimensions sociale, économique et écologique à prendre en compte, pour évaluer le caractère durable d'un aliment.			Citer des impacts de l'utilisation d'un aliment, en tenant compte de son mode et de son lieu de production (industrie agroalimentaire, circuit court, agriculture biologique), de son conditionnement (préemballé, en conserve, en vrac) et de la saison.
Éléments techniques d'un habitat.					Identifier les éléments apparents, fixes et mobiles, constitutifs d'un espace de vie scolaire, observés in situ dont les installations techniques (sources de lumière, de chaleur, d'aération, d'eau, d'alimentation électrique).			Caractériser les matériaux employés en termes de pouvoir isolant, d'impact sur la santé et sur l'environnement.	
								Caractériser les appareils employés en termes de consommation énergétique, d'impact sur la santé et sur l'environnement.	

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Utiliser des instruments pour mesurer.				Utiliser l'instrument de mesure adapté à la tâche dont la balance de cuisine, le pot mesureur gradué.					
Appliquer des gestes techniques pour transformer un aliment.		Appliquer des gestes techniques pour transformer un aliment dont éplucher, découper et prélever une quantité.		Appliquer des gestes techniques pour transformer un aliment : fouetter, mélanger.		Appliquer des gestes techniques pour cuire un aliment dont vérifier l'état de cuisson.			Appliquer des gestes techniques pour transformer la texture d'un aliment.

ALIMENTATION ET HABITAT

Lire un document technique.		Sur la base d'une recette en images, énoncer les ingrédients, les étapes, la technique et les ustensiles utilisés dont ceux destinés à prélever des quantités (cuillère à soupe, cuillère à café, pincée ou autre étalon).		Sur la base d'une recette accompagnée d'une capsule vidéo, énoncer les ingrédients, les étapes, les techniques et les ustensiles utilisés dont ceux destinés à peser des quantités.	Expliquer des informations reprises sur un plan d'architecte simplifié.	Décoder les labels officiels de production (AB, AOC, AOP, IGP) figurant sur l'étiquette d'un emballage, pour poser un choix favorisant les circuits courts de production et les produits du terroir local.		Décoder une étiquette énergétique.	Expliquer les informations utiles relatives à l'utilisation d'un appareil de cuisine, en fonction de la technique à appliquer.
						Retrouver sur l'étiquette d'un emballage les informations relatives aux allergènes pour prévenir tout risque d'intolérance et d'allergie.			Expliquer le champ d'application, le mode d'utilisation sur la base d'informations techniques fournies avec un produit de nettoyage, de désinfection.
				Au départ d'une étiquette, d'un emballage mentionnant la provenance et le poids ou calibre d'un aliment, poser un choix, en fonction du plat à réaliser, qui limite le cout, le gaspillage et les impacts écologiques.		Expliquer les informations nutritionnelles d'un aliment, pour poser un choix assurant un équilibre alimentaire.			
				Au départ d'une étiquette, d'un emballage mentionnant les consignes de stockage et de conservation d'un aliment, poser les gestes adéquats pour éviter toute détérioration ou tout risque alimentaire.		Adapter des quantités proposées dans une recette au nombre de consommateurs.			
Produire un document technique.					Représenter, à l'échelle sur un plan, des aménagements d'un espace au sein de l'école.			Représenter, à l'aide d'un outil numérique, des aménagements d'un espace de vie, dans le but de réduire la consommation énergétique et de favoriser le bien-être.	

ALIMENTATION ET HABITAT

Assurer la sécurité sanitaire des aliments.		Se laver les mains, en respectant une procédure.							Manipuler les ingrédients et les préparations, dans le respect de la chaine du froid.
									Désinfecter le plan de travail et les ustensiles utilisés.
Réaliser une maquette.		Associer des solides préparés par l'enseignant aux objets qu'ils représentent : murs, portes, fenêtres, mobilier.							
		Réaliser, à l'aide de solides proportionnés préparés par l'enseignant, la maquette d'une salle de classe observée in situ.							

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Réaliser un plat.		Sur la base d'une recette accompagnée d'images et/ou d'une capsule vidéo, préparer, avec l'aide de l'enseignant, un plat simple ou un aliment constitutif d'un plat, en appliquant la technique appropriée et en utilisant les ustensiles adéquats.		Sur la base d'une recette accompagnée d'images et/ou d'une capsule vidéo, préparer, en sous-groupe et sous la supervision de l'enseignant, un plat simple ou un aliment constitutif d'un plat, en appliquant des techniques appropriées et en utilisant les ustensiles adéquats.		Sur la base d'une recette, préparer en équipe, un plat du terroir ou du patrimoine local combinant plusieurs aliments, en appliquant des techniques appropriées et en utilisant les ustensiles adéquats.			Concevoir, planifier la réalisation et préparer, en binôme, dans un temps imparti, un plat équilibré combinant plusieurs aliments de saison, sains et durables, et variant les gouts et les textures.
Présenter un plat réalisé.		Valoriser un plat, avec l'aide de l'enseignant, au travers d'un dressage soigné.		Valoriser un plat, sous la supervision de l'enseignant, au travers d'un dressage soigné.		Valoriser un plat en créant un dressage, en équipe.			Valoriser un plat en créant un dressage, en binôme.

ALIMENTATION ET HABITAT

Aménager un espace de vie.		Matérialiser, sur une maquette réalisée, des aménagements de cet espace qui répondent à des besoins liés aux utilisateurs et/ou aux activités.			Proposer des aménagements d'un espace au sein de l'école, dans le but d'améliorer le confort et/ou l'esthétique.			Proposer des aménagements d'un espace de vie, dans le but de favoriser le bien-être et de réduire la consommation énergétique.	
		Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins et tiennent compte des contraintes identifiées.			Expliquer en quoi les aménagements proposés répondent aux besoins d'amélioration et tiennent compte des contraintes identifiées.			Argumenter les choix d'aménagement permettant de réduire la consommation énergétique et d'améliorer le bien-être, en tenant compte des contraintes identifiées et de l'impact sur la santé et sur l'environnement.	

TECHNIQUES DE CULTURE

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Composants organiques.			Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux composants organiques dont substrat, semence, plant, racine, bulbe.		Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux composants organiques.				Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux composants organiques dont amendement, compost, déchet vert, plante adventice.
Causes possibles d'anomalie d'un végétal.									Énoncer des causes possibles d'anomalies : parasites, maladies, pollution, hydratation, température, exposition à la lumière, au vent, taille abusive.
									Évaluer l'impact de ces anomalies sur l'utilisation du végétal.

TECHNIQUES DE CULTURE

Caractéristiques des matériaux.									Énoncer des caractéristiques, des fonctions, des avantages et des inconvénients de l'amendement et du compost.
									Énoncer les composants d'un compost équilibré.
Outils et techniques d'horticulture.			Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié : - aux outils dont semoir, plantoir ; - aux techniques dont préparer le substrat, semer, planter, étiqueter.		Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié : - aux outils dont tuteur, bêche, râteau, sécateur ; - aux techniques dont ligaturer, tailler, couper, bouturer.				Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux techniques dont amender, fertiliser le substrat.
									Utiliser, en fonction de la tâche à réaliser par les élèves, le vocabulaire spécifique lié aux modes de culture dont conventionnelle, biologique, alternative (ex. : permaculture, hydroponie, myciculture).
Impact écologique.					Proposer au moins une possibilité de valoriser (réduire, réutiliser, réparer, recycler, composter) la partie non utilisée d'un consommable, d'un végétal.				Repérer des impacts environnementaux et humains liés aux techniques de culture.

TECHNIQUES DE CULTURE

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Appliquer des techniques pour effectuer des travaux horticoles de production et d'entretien, en utilisant des outils ou des appareils de mesure adaptés.			Appliquer des gestes techniques horticoles, avec l'aide de l'enseignant, dont préparer le substrat, semer, planter.		Appliquer des gestes techniques horticoles, sous la supervision de l'enseignant, dont préparer le substrat, éclaircir, multiplier des plantes (récolte des graines, bouturage).				Appliquer, en autonomie, des gestes horticoles dont amender, fertiliser le substrat.
					Appliquer des soins aux plants dont tuteurer, ligaturer, tailler.				Appliquer, en autonomie, des gestes horticoles dont lutter contre les plantes adventices.
									Appliquer des soins aux végétaux, en fonction de l'état observé (écarts et/ou anomalies).
Lire un document technique.			Expliquer le mode de mise en œuvre et les conditions de culture, sur la base d'informations techniques principalement visuelles, fournies avec les semis, le plant.		Expliquer le mode de mise en œuvre et les conditions de culture, sur la base d'informations techniques visuelles et textuelles fournies et recherchées sur les semis, le plant (calendrier cultural).				

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Cultiver et entretenir un végétal.			Cultiver un végétal, avec l'aide de l'enseignant, selon un mode de culture défini.		Cultiver, sous la supervision de l'enseignant, un végétal selon un mode de culture défini, en tenant compte du lieu et des conditions de production (substrat, calendrier des semis, température, luminosité, hygrométrie).				Cultiver, en autonomie, un végétal, selon un mode de culture choisi par les élèves.
					Aménager un lieu de production, en vue de rencontrer les conditions de réussite de semis ou de plantation.				

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Consommables.	Reconnaitre un matériau, une matière dont le papier, le carton, le tissu, la corde, le bois, le plastique, le métal, le verre, la terre glaise, le sable.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de matériaux, de matières dont papier, carton, corde, bois, plastique, fil métallique, verre, sable.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de matériaux, de matières dont caoutchouc, polystyrène, pierre, plâtre, laine, coton.			Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de différents métaux dont aluminium, acier, cuivre, étain.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de matériaux, de matières dont textiles naturels (lin, coton) et synthétiques, pierre, céramique, béton, brique.	
Propriétés et champs d'utilisation des consommables.						Énoncer un ou plusieurs usage(s) courant(s) de matériaux et de-matières.	Nommer des propriétés de matériaux et de matières dont conducteur (électrique, thermique), isolant, inoxydable, malléable, transparent, élastique.		
Outils de mesure et de contrôle : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage à réaliser.	Reconnaitre des gabarits, des étalons-comme instruments de mesure non conventionnels.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure dont mètre pliant, mètre roulant.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure dont règle, mètre ruban.			Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure et de contrôle dont pied à coulisse, multimètre.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de mesure et de contrôle dont niveau.	
Outils de traçage : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage à réaliser.						Identifier, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de traçage dont compas, pointe à tracer, équerre.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de traçage dont pointe à tracer, équerre, poinçon.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de traçage sur textile dont papier calque, patron, craie.	

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Outils, consommables et machines pour l'assemblage, le maintien et la fixation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation, en fonction de l'ouvrage à réaliser.	Reconnaitre les outils, les consommables et les machines d'assemblage, de maintien et de fixation, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, dont l'aiguille, l'attache parisienne, l'attache trombone.	Identifier, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables, de maintien et de fixation dont agrafeuse, agrafe, marteau, clou, pince coupante, pince à bec.		Identifier, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables, de maintien et de fixation dont aiguille, pistolet à colle, crochet, tournevis, clé plate, clé à molette, clé Allen, maillet, vis, écrou, pince universelle.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables et de machines d'assemblage, de maintien et de fixation dont serre-joint, visseuse, boulon, clés, foreuse.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables et de machines d'usage courant d'assemblage, de maintien et de fixation pour le travail du métal et l'installation des composants d'un circuit électrique simple dont marteau, pince à riveter, rivets, fer à souder, pince à bec, pince à dénuder, clés, tournevis plat, tournevis cruciforme, visseuse, vis, écrou, boulon, étau.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils, de consommables et de machines d'usage courant d'assemblage, de maintien et de fixation pour le travail du bois et des textiles dont fil, aiguille à coudre, serre-joint, tenaille, thermocollant.	
Outils et machines de transformation : identification, caractéristiques et champs d'utilisation en fonction de l'ouvrage à réaliser.	Reconnaitre les outils de transformation, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves.	Reconnaitre les outils de transformation, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves dont la scie, le moule, le couteau.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils et de machines de transformation dont scie, moule, couteau.			Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils et de machines de transformation du métal et de montage électrique dont scie à métaux, cisaille, perceuse à colonne, mèches à métaux, établi, fer à souder.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils et de machines, de transformation du bois, de textiles et de construction dont scie sauteuse, truelle, scie à bois, ciseau à bois, rabot, mèches à bois et à béton, fer à repasser.	
Outils, consommables et machines de finition : identification, caractéristiques et champs d'utilisation en fonction de l'ouvrage à réaliser.	Reconnaitre les outils de finition, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, dont le papier de verre, le pinceau.			Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'outils de finition dont pinceau, rouleau.					

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

Techniques de mesure, contrôle, traçage, assemblage, maintien, fixation, transformation et finition, en fonction de l'ouvrage à réaliser.	Reconnaitre les techniques en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, dont mesurer, tracer, contourner, coller, attacher, coudre, maintenir, fixer, peindre, (dé)couper.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, les termes dont mesurer, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de techniques dont coudre, agrafer, coller, enfoncer, scier.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de techniques dont graver, couper, boulonner, contrôler.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de techniques dont marteler, riveter, braser, dénuder, visser, pincer, cisailler, percer, ébavurer.	Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom de techniques dont décalquer, épingler, couler, jointoyer, entailler, raboter, thermocoller, défroisser.	
Dessin technique.				Reconnaitre une représentation graphique : croquis.		Identifier une représentation graphique : dessin de vues, dessin de perspective.		Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, les termes spécifiques au dessin technique : projections, traits, cotes, vues, perspectives, cartouche, échelle. Identifier une représentation graphique : patron de coupe.	

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Utiliser des techniques et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer, parachever.	Appliquer des gestes techniques dont, mesurer, reporter, tracer, contourner, coller, attacher, coudre, fixer, peindre, (dé)couper, poncer.	Appliquer des gestes techniques dont mesurer, tracer, nouer, serrer, perforer, pincer, clouer, arracher, mouler.		Appliquer des gestes techniques dont mesurer, tracer, coudre, visser, agrafer, coller, enfoncer, clouer, scier.		Appliquer des gestes techniques dont nouer (nœuds de base), contrôler, graver, couper, boulonner.	Appliquer des gestes techniques dont mesurer, contrôler, marteler, tracer, riveter, braser, dénuder, visser, pincer, cisailler, percer, ébavurer.	Appliquer des gestes techniques dont décalquer, épingler, couler, jointoyer, coudre, entailler, poncer, raboter, thermocoller, défroisser.	
Lire un document technique.				Expliquer des informations d'un document technique visuel concernant des consommables et l'utilisation de techniques et d'outils.		Expliquer des informations d'un document technique visuel et/ou textuel, en lien avec des consommables et l'utilisation des techniques et des outils.	Expliciter des informations d'une fiche technique, d'un mode d'emploi, en lien avec des consommables et l'utilisation des techniques et des outils.	Expliciter des informations d'un dessin technique, d'une fiche technique et/ou d'un mode d'emploi.	
Appliquer un mode opératoire.		Suivre un mode opératoire présenté sous forme d'images, de pictogrammes, de croquis.		Suivre un mode opératoire présenté sous forme de verbes d'action, au sein de phrases courtes, associés à des images, des pictogrammes et/ou des croquis.		Suivre un mode opératoire présenté majoritairement sous forme textuelle.		Suivre un mode opératoire.	

MATIÈRES ET MATÉRIAUX

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Concevoir et réaliser un (des) ouvrage(s).	Réaliser un (des) ouvrage(s), avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables et les techniques imposés.	Réaliser un (des) ouvrage(s), avec l'aide de l'enseignant, en utilisant les outils, les consommables et les techniques imposés.		Réaliser un (des) ouvrage(s), sous la supervision de l'enseignant, en sélectionnant et en utilisant les outils, les consommables et les techniques proposés.		Réaliser un (des) ouvrage(s), en sélectionnant et en utilisant les outils, les consommables et les techniques proposés.	Concevoir et réaliser un (des) ouvrage(s), en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés.	Concevoir et réaliser un (des) ouvrage(s), en choisissant les outils, les consommables et les techniques adaptés.	

OBJETS TECHNOLOGIQUES

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Caractéristiques et champs d'utilisation d'un objet technologique d'usage courant.				Utiliser, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le nom d'instruments de mesure (voire estimation) dont balance, sablier, chronomètre, thermomètre, contenant gradué.		Identifier, en fonction de l'ouvrage à réaliser par les élèves, le type d'énergie (électrique ou mécanique), les machines simples (roue, levier, poulie et courroie, engrenage) et leurs effets (démultiplication, transmission).	Traduire les symboles technologiques figurant sur un schéma électrique : générateur (pile/batterie), interrupteur, conducteur, récepteur (lampe, résistance).		
							Caractériser un capteur par la nature de la grandeur observée (mécanique, optique, thermique, sonore, chimique, temporelle).		

SAVOIRS-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Lire un document technique, en lien avec les objets technologiques.				Expliquer des informations d'un document technique visuel, en lien avec un objet technologique.		Expliquer des informations d'un document technique visuel et/ou textuel, en lien avec un objet technologique.	Expliciter des informations d'une fiche technique, d'un mode d'emploi, en lien avec un objet technologique.	Expliciter des informations d'un dessin technique, d'une fiche technique et/ou d'un mode d'emploi, en lien avec un objet technologique.	Expliciter des informations d'un logigramme, d'une fiche technique et/ou d'un mode d'emploi et/ou d'un dessin technique, en lien avec un objet technologique.

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Utiliser des techniques et des outils pour mesurer, tracer, assembler, maintenir, fixer, transformer et parachever.								Modéliser numériquement un objet et le réaliser à l'aide d'un outil de fabrication numérique (imprimante 3D, découpeuse LASER…).	
Appliquer des techniques de montage et de démontage d'un objet technologique.						Démonter et remonter un objet technologique simple (en tout ou en partie) en utilisant des outils adaptés.	Démonter un objet technologique (en tout ou en partie) incluant un circuit électrique simple, en utilisant des outils adaptés ; le remonter sur la base de traces du démontage.	Démonter un objet technologique (en tout ou en partie) incluant une ou plusieurs machine(s) simple(s) et un circuit électrique simple, en utilisant des outils adaptés ; le remonter sur la base de traces du démontage.	Démonter un objet technologique (en tout ou en partie) incluant un système automatisé, en utilisant des outils adaptés ; le remonter sur la base de traces du démontage.
Connecter un capteur.							Brancher un capteur.		Positionner un capteur.
Représenter un objet technologique.				Réaliser un croquis, à main levée, d'un objet technologique dans son cadre d'application.		Représenter en 2D (dessin) ou en 3D (maquette) un objet technologique, en incluant la schématisation des mouvements (flèches), en traduisant son fonctionnement et l'action produite.	Réaliser le schéma du circuit électrique simple lié à un objet technologique.		Représenter sous forme d'un logigramme un schéma d'exécution d'un système automatisé.

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Concevoir, construire et mettre en service un objet technologique.				Construire un objet technologique, au départ ou non d'un modèle, en vue de mesurer ou d'estimer une grandeur.		Concevoir, construire et mettre en service un objet technologique intégrant une ou plusieurs machine(s) simple(s).	Construire et mettre en service un objet technologique intégrant un circuit électrique simple incluant le choix d'un capteur utilisé comme interrupteur.	Concevoir et construire un objet technologique intégrant une ou plusieurs machine(s) simple(s) et un circuit électrique simple.	Mettre en service un système automatisé intégrant un ou plusieurs capteur(s).

OBJETS TECHNOLOGIQUES

Diagnostiquer, en relevant les signes d'une obsolescence programmée, le dysfonctionnement d'un objet technologique et intervenir dans la mesure du possible.							Diagnostiquer et intervenir, dans la mesure du possible, sur un dysfonctionnement d'un objet technologique incluant un circuit électrique simple.	Diagnostiquer et intervenir sur un dysfonctionnement d'un objet technologique incluant une ou plusieurs machine(s) simple(s) et un circuit électrique simple.	Diagnostiquer et intervenir, dans la mesure du possible, sur un dysfonctionnement d'un système automatisé.
								Relever les signes d'une obsolescence programmée sur un objet technologique.	

Contenus communs aux différents champs

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Dangers et risques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.	Associer les risques et les dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux ustensiles, aux machines et aux techniques.
Équipements de protection.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.	Énoncer les équipements de protection requis, en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles, les machines et les techniques.

CONTENUS COMMUNS AUX DIFFÉRENTS CHAMPS

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Préparer le poste de travail, le matériel et les consommables nécessaires à une tâche.	Prélever et disposer le matériel et les consommables préparés par l'enseignant.	Choisir, prélever, disposer, le matériel et les consommables, parmi ceux préparés par l'enseignant.	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Prélever et disposer les matériaux préparés par l'enseignant.	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail.	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail.	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail.	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail. Vérifier l'opérationnalité du matériel (qui peut faire l'objet d'un montage par l'élève).	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail. Vérifier l'opérationnalité du matériel (qui peut faire l'objet d'un montage par l'élève).	Choisir le matériel et les consommables, parmi ce qui est mis à disposition. Les agencer sur son poste de travail. Vérifier l'opérationnalité du matériel (qui peut faire l'objet d'un montage par l'élève).
Gérer l'espace de travail.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, avec l'aide de l'enseignant.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, sous la supervision de l'enseignant.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, sous la supervision de l'enseignant.	Maintenir l'espace de travail propre et rangé, sous la supervision de l'enseignant.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel : propre, rangé, organisé.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel : propre, rangé, organisé.	Organiser et maintenir un espace de travail fonctionnel : propre, rangé, organisé.
Valoriser les déchets produits lors d'une tâche.	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, avec l'aide de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, sous la supervision de l'enseignant, dans leur cadre de production, les déchets recyclable, compostable, récupérables.	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.	Trier, en autonomie, dans leur cadre de production, les déchets recyclables, compostables, récupérables.
Observer l'évolution historique et culturelle d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique.							Retracer l'évolution historique d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique (périodes de rupture/continuité, personnes-clés).	Retracer l'évolution historique d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique (périodes de rupture/continuité, personnes-clés).	Retracer l'évolution historique d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique (périodes de rupture/continuité, personnes-clés).
Observer l'évolution de la répartition des femmes et des hommes utilisant des outils, des techniques, des objets technologiques.							Retracer l'évolution historique de la répartition des femmes et des hommes quant à l'utilisation d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique.	Retracer l'évolution historique de la répartition des femmes et des hommes quant à l'utilisation d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique.	Retracer l'évolution historique de la répartition des femmes et des hommes quant à l'utilisation d'un outil, d'une technique, d'un objet technologique.

CONTENUS COMMUNS AUX DIFFÉRENTS CHAMPS

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Exécuter une tâche en toute sécurité.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.	Adopter, avec l'aide de l'enseignant, une attitude proactive qui prend en considération les risques et les dangers, pour soi et pour les autres, lors de la préparation du poste de travail et de l'exécution des gestes techniques, en recourant notamment aux équipements de protection adéquats.

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

INFORMATIONS ET DONNÉES

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Vocabulaire spécifique au hardware.				Distinguer des supports de stockage utilisés dont disque dur, cloud.			Distinguer hardware de software, mémoire vive de mémoire morte, stockage interne de stockage externe.		
							Utiliser, adéquatement en contexte, le terme périphérique.		
Vocabulaire spécifique au software.			Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont moteur de recherche, barre de recherche, navigateur…	Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont fichier, dossier, fenêtre, système d'exploitation, logiciel, application.			Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont extension, favori (du navigateur Web).		
Vocabulaire spécifique à la taille et au format de fichiers.							Associer différents types de formats de fichiers à un logiciel, à l'aide d'une recherche en ligne, si nécessaire.		
Vocabulaire spécifique au réseau.			Utiliser, adéquatement en contexte, le terme Internet.				Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont connexion, routeur, réseau, adresse IP.		
Opérateurs de recherche ; services et fonctions avancées d'un outil de recherche.								Utiliser, adéquatement en contexte, les services et fonctions avancées courants de moteurs de recherche.	
								Connaitre les opérateurs de recherche dont *, +, -, « », et, ou.	

INFORMATIONS ET DONNÉES

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Déterminer des mots-clés/des combinaisons de mots/des opérateurs adéquats pour effectuer une recherche.			Sélectionner un ou plusieurs mot(s)-clé(s) pertinent(s) pour effectuer une recherche.	Déterminer un ou plusieurs mot(s)-clé(s) pertinent(s) pour effectuer une recherche.				Déterminer un ou plusieurs mot(s)-clé(s), une combinaison de mots pour effectuer une recherche.	
Utiliser un outil de recherche, en s'adaptant à l'environnement spécifique d'utilisation : logiciel, système d'exploitation, Web…			Utiliser un outil de recherche, en suivant les directives de l'enseignant.	Utiliser des outils de recherche dont des moteurs de recherche, en considérant leurs spécificités.				Utiliser un outil de recherche, en utilisant des options avancées et des opérateurs.	
Naviguer entre plusieurs documents, sites, logiciels, applications, onglets.				Naviguer entre plusieurs documents, sites, applications, onglets, logiciels.					
Identifier l'intention de chaque élément d'une page Web.				Associer chaque élément du résultat de la recherche à son intention.				Identifier l'intention de chaque élément figurant sur une page Web.	
Identifier des éléments permettant le questionnement d'une source.				Pointer la source apparente d'un contenu.				Identifier des éléments nécessaires au questionnement de la fiabilité d'une source (URL, date de publication et/ou de mise à jour, auteur, diffuseur…).	
Créer, (re)nommer un fichier et un dossier de manière explicite.				Créer, (re)nommer un fichier et un dossier pour permettre une exploitation ultérieure efficiente.					
Enregistrer/exporter un document.			Enregistrer un document localement.				Exporter un document sous un format adapté au logiciel ou au système d'exploitation de destination.		
Déplacer des fichiers, des dossiers au sein d'un système d'exploitation.				Déplacer, dupliquer, supprimer un fichier et un dossier.					

INFORMATIONS ET DONNÉES

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Effectuer une recherche pour répondre à un besoin suivant une stratégie pertinente.			Rechercher une information, au moyen d'un outil de recherche imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos…) et des mots-clés choisis collectivement.	Rechercher un contenu, au moyen d'un outil de recherche imposé, en utilisant une bibliothèque appropriée (images, vidéos…) et des mots-clés choisis individuellement.				Rechercher un contenu, en autonomie, au moyen d'un moteur de recherche pertinent, en utilisant des opérateurs et/ou des options avancées, en justifiant sa stratégie.	
Évaluer la fiabilité contextuelle d'une source.				Questionner la fiabilité contextuelle d'une source, avec l'aide de l'enseignant.				Évaluer la fiabilité contextuelle d'une source, à l'aide d'une grille critériée.	
Organiser des données afin de faciliter leur gestion.				Organiser des fichiers, des dossiers numériques, avec l'aide de l'enseignant.			Organiser des données numériques, afin de faciliter leur gestion, dans un espace de stockage adapté à la situation.		

COMMUNICATION ET COLLABORATION

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Réseaux socionumériques.							Expliciter des spécificités de différents réseaux socionumériques.		
Outils de production, de collaboration, de partage et d'interaction de médias numériques.							Citer deux applications de messagerie instantanée et une application de gestion de courriel.		Citer un outil de partage, en fonction de l'usage déterminé. Citer un outil de collaboration, en fonction de l'usage déterminé.

COMMUNICATION ET COLLABORATION

Vocabulaire invariant spécifique à la production, la collaboration, le partage et l'interaction de médias numériques.							Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont email/ courriel, expéditeur, destinataire, objet, pièce jointe, corps du message, boite de réception, boite d'envoi, message lu, message non lu, brouillon, dossier, courrier indésirable, spam, messagerie instantanée (chat), émoticône.		Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont réseau social socionumérique, forum, blog, site, droit d'accès, propriétaire, accessibilité, historique, synchrone, asynchrone, en ligne, hors ligne, administrateur, exporter, environnement numérique de travail.
Vocabulaire spécifique au software.					Utiliser adéquatement et en contexte les termes dont lien hypertexte, onglet, URL.				
Notions spécifiques liées à l'éthique des médias numériques.					Utiliser adéquatement en contexte le terme nétiquette.		Utiliser, adéquatement en contexte, les notions et les termes dont droit à la vie privée, droit à l'oubli, droit de retrait, liberté d'expression/ de censure/de modération, licence open source.		

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Sélectionner un outil de partage, en fonction de l' (des) interlocuteur(s).							Sélectionner un outil d'interaction, en fonction de l' (des) interlocuteur(s).		
Utiliser un outil de communication.					Ouvrir l'outil de communication et consulter des messages.		Créer une adresse email et utiliser les fonctionnalités CC et CCI, répondre, répondre à tous, transférer.		
					Utiliser ses fonctionnalités : destinataire, objet et insérer un corps de texte et une pièce jointe.		Utiliser les fonctionnalités de la messagerie instantanée dont conversations de groupe.		

COMMUNICATION ET COLLABORATION

Sélectionner un outil de partage, en fonction de l' (des) interlocuteur(s).									Sélectionner un outil de partage, en fonction de l' (des) interlocuteur(s).
Paramétrer l'outil de partage.									Paramétrer les conditions d'accessibilité du contenu partagé.
Téléverser un contenu numérique en ligne.					Téléverser un contenu sur un espace numérique de travail (ENT) de la classe.				Téléverser un contenu dans un environnement numérique.
Déterminer un espace de stockage partagé approprié au contenu.									Déterminer un espace de stockage partagé approprié au contenu.
Déterminer un espace de stockage partagé approprié au format.									Déterminer un espace de stockage partagé approprié au format.
Sélectionner un outil de collaboration adéquat, en fonction de l' (des) interlocuteur(s).									Sélectionner un outil de collaboration adéquat, en fonction de l' (des) interlocuteur(s).
Utiliser les fonctions principales d'un outil de collaboration.									Paramétrer les conditions d'accessibilité de l'espace collaboratif dont repérer le propriétaire/administrateur, qui est en ligne, qui est autorisé à modifier, utiliser les fonctions commentaire et suivi de modifications.
Participer dans un espace collaboratif numérique.					Participer au sein d'un espace collaboratif numérique, en entretenant une relation sociale de qualité.				Repérer, accepter et/ou refuser les interventions des collaborateurs.

COMMUNICATION ET COLLABORATION

S'intégrer dans un espace collaboratif numérique, en respectant la cohérence de l'environnement.					S'intégrer au sein d'un espace collaboratif numérique, en respectant la cohérence (fond et forme) de l'environnement choisi.				
Utiliser l'historique de révisions.									Revenir à une version antérieure du travail.
Respecter les droits de propriété.							Respecter les droits de propriété, dans des situations de communication.		Respecter les droits de propriété, dans des situations de communication et de collaboration.
Respecter les droits à l'image et à la voix.									Respecter le droit à l'image et à la voix, dans des situations de communication et de collaboration.
Respecter la nétiquette du média.					Respecter, dans l'environnement numérique rencontré, une nétiquette convenue en classe.		Respecter, dans un environnement numérique d'interaction et de communication, une nétiquette définie.		Respecter, dans un environnement numérique de partage et de collaboration, une nétiquette définie.
Préserver la confidentialité ou l'anonymat.							Préserver la confidentialité ou l'anonymat, lors de partage de contenu.		

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Interagir/ communiquer.					Interagir/communiquer, à l'aide d'outils numériques.		Interagir/communiquer, de manière orale et écrite, en sélectionnant et en utilisant des outils numériques adéquats.		
Partager un contenu numérique.					Partager un contenu, à l'aide d'un outil déterminé par l'enseignant.				Partager un contenu numérique.
Collaborer sur un contenu numérique.					Collaborer sur un contenu propre à l'école (ex. : écriture collaborative, carte mentale…).				Collaborer sur un contenu numérique.

CRÉATION DE CONTENUS

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Vocabulaire invariant spécifique à la production, à la collaboration, au partage, à l'interaction.								Utiliser, adéquatement en contexte, les raccourcis clavier usuels.	
Vocabulaire invariant spécifique au traitement de texte.				Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont police, alignement, orientation, caractère, espace.			Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont marge, entête et pied de page, listes à puces, note de bas de page.		
Principales actions d'un traitement de texte.				Pointer les commandes dont choix de police, taille de police, style de police, orientation portrait/paysage. Dupliquer une mise en forme.			Identifier les commandes dont saut de page, modification des marges, numéro de page, entête et pied de page puces, alignement, note de bas de page.		
Vocabulaire invariant spécifique au tableur.								Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont ligne, colonne, cellule, feuille de calcul, classeur, fusion fonction, formule.	
Principales actions d'un tableur.								Identifier les éléments et les commandes dont fusionner, supprimer/insérer des lignes/des colonnes, format de cellule, filtrer, trier, fonction somme, moyenne.	
Outils de production, de collaboration, de partage et d'interaction.			Identifier les boutons donnant accès à la prise de son et d'image, à l'insertion de texte, à l'enregistrement de fichier.						

CRÉATION DE CONTENUS

Programmation et logigrammes.					Représenter les symboles conventionnels d'un logigramme (début/fin, processus, liens indiquant le cheminement).	Expliquer les termes dont algorithme, logigramme, condition, boucle, langage de programmation.	Expliquer le concept de variable.	Expliquer l'effet des opérateurs logiques.	
					Associer une activité du quotidien à un algorithme, et vice-versa.	Différencier algorithme et programme.			
Vocabulaire spécifique au software.									Utiliser, adéquatement en contexte, le terme plateforme.
Vocabulaire spécifique à la taille et au format de fichiers.									Définir le rapport de grandeur (≈ x 1 000) entre les différents préfixes (Ko, Mo, Go, To) de l'octet et les ordonner.
Vocabulaire spécifique au réseau.									Utiliser, adéquatement en contexte, le vocabulaire dont serveur, Web.
									Différencier Web et Internet.
Notions spécifiques à l'éthique numérique.				Expliquer les grands principes de droit à l'image dont le droit de propriété et le consentement de la personne prise en photo.					

CRÉATION DE CONTENUS

Culture numérique.				Expliquer la notion de « Fake News » comme une information délibérément fausse.	Chercher le taux de présence (e-réputation) d'un auteur, d'une célébrité, d'un personnage public.			Expliquer que tout outil numérique est basé sur le principe du codage binaire.	Citer des domaines d'activités numériques de géants de l'industrie numérique.
					Expliquer l'importance du choix d'un avatar et d'un pseudonyme.			Présenter un bref historique de l'évolution du numérique et de l'Internet.	Expliquer les concepts de veille technologique et de veille par la technologie numérique.
								Expliquer le concept d'obsolescence programmée. Classer certains usages du numérique, selon leur impact écologique.	Expliquer l'intérêt et les enjeux de l'Internet des objets connectés (Internet of Things [IoT]) et des Big Data.
					Distinguer la réalité de la réalité virtuelle et de la réalité augmentée/mixte.			Expliquer le concept et les enjeux de l'accessibilité numérique.	Exemplifier des usages de l'intelligence artificielle (IA).
								Expliquer ce que sont les « Fake News », leurs enjeux et énoncer des moyens permettant de les repérer.	

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Sélectionner un outil, une application, un logiciel.					Sélectionner un outil, une application, un logiciel, parmi ceux proposés par l'enseignant, en fonction de l'intention.	Sélectionner un outil, une application, un logiciel, en fonction de l'intention.	Sélectionner un outil, une application, un logiciel adéquat en fonction de l'intention.		
Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenu.			Utiliser les fonctions principales d'un outil, d'une application, d'un logiciel, choisi par l'enseignant.		Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenu, parmi ceux proposés par l'enseignant.	Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenu.	Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenu.		

CRÉATION DE CONTENUS

Utiliser conjointement des applications/ logiciels disponibles, dans un espace numérique.				Utiliser conjointement deux applications/ logiciels disponibles, dans un espace numérique.		Utiliser conjointement plusieurs applications/logiciels disponibles, dans un espace numérique.			Utiliser conjointement des applications/ logiciels disponibles, dans un espace collaboratif numérique en ligne.
Saisir un texte.				Utiliser les touches principales du clavier pour saisir un texte court (500 caractères maximum).					
Mettre en forme et en page du texte.				Utiliser les fonctionnalités dont couper, copier, coller, glisser. Changer le format des caractères dont police, style, taille, couleur. Aligner le texte. Encadrer une partie du texte. Choisir l'orientation de la page.			Utiliser des puces, des numéros et des alignements. Insérer un saut de page. Modifier les marges.		
Insérer un élément dans un document textuel.				Insérer une image dans un document textuel et utiliser des fonctions d'habillage.			Numéroter les pages. Insérer une page de garde. Insérer une note en bas de page, des caractères spéciaux, un entête et un pied de page, un lien hypertexte. Insérer et mettre en forme un tableau, une forme.		
Traiter une image fixe.			Traiter une image dont rogner, redimensionner, appliquer un effet, modifier la luminosité, le contraste.						

CRÉATION DE CONTENUS

Respecter les droits de propriété.			Utiliser un contenu médiatique, en respectant les droits de propriété de la personne physique ou morale à qui appartient l'image.	Appliquer les notions enseignées de droits de propriété.					
Respecter les droits à l'image et à la voix.			Expliquer le principe de droit à l'image lié au consentement de la personne prise en photo.	Appliquer les notions enseignées de droits à l'image.					
Encoder, modifier des données.								Encoder, modifier des données, dupliquer par la série, utiliser l'incrémentation.	
Modifier la structure d'un tableau.								Paramétrer la hauteur des lignes, la largeur des colonnes. Fusionner des cellules. Insérer/supprimer des lignes/colonnes.	
Mettre en forme le contenu d'une cellule ou un groupe de cellules.								Mettre en forme le contenu d'une cellule ou un groupe de cellules (format, couleur, police, bordure, alignement du texte).	
Traiter, organiser des données.								Trier, filtrer des données. Appliquer des formules, en utilisant les opérateurs de base (+ - */), le signe =. Utiliser les fonctions automatiques « somme » et « moyenne ». Créer et mettre en forme un graphique.	

CRÉATION DE CONTENUS

Utiliser les fonctions courantes d'un outil de présentation.						Utiliser des fonctionnalités courantes d'un outil de présentation (ex. : l'intégration d'un son, d'une image, d'une vidéo).			
Appliquer des principes d'élaboration d'un message multimédia.						Appliquer des principes d'élaboration d'un message multimédia, pour appuyer un discours.			
Effectuer le montage d'un son et/ou d'une vidéo.					Utiliser les fonctions de montage dont couper, copier, coller, effacer.				
Coder en binaire.								Coder un nombre (< 256) en binaire. Coder une phrase courte (4-5 mots), en respectant un jeu de caractères codés (type code ASCII), en lien avec le code binaire.	
Utiliser un tableur.					Encoder des données dans un tableur et réaliser un graphique.				
Lire un algorithme simple.					Verbaliser un extrait ou l'entièreté d'un logigramme séquentiel de déplacement.	Verbaliser un logigramme, intégrant une boucle et une condition.	Verbaliser un logigramme, intégrant une condition, une boucle et une variable.	Verbaliser un logigramme, intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable.	
Écrire un algorithme simple.					Écrire un logigramme séquentiel de déplacement.	Écrire un logigramme, intégrant une boucle et une condition.	Écrire un logigramme, intégrant une condition, une boucle et une variable.	Écrire un logigramme, intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable.	
Lire un programme simple.					Lire un programme séquentiel de déplacement.	Lire un programme, intégrant une boucle et une condition.	Lire un programme, intégrant une condition, une boucle et une variable.	Lire un programme, intégrant une boucle, une condition, un opérateur logique et une variable.	

CRÉATION DE CONTENUS

Écrire un programme simple.					Traduire un programme séquentiel de déplacement, à l'aide de blocs de codes proposés.	Traduire, un logigramme, intégrant une boucle et une condition en langage de programmation.	Traduire un logigramme, intégrant une condition, une boucle et une variable en langage de programmation.	Traduire un logigramme, intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable en langage de programmation.	
Identifier des éléments relatifs à la programmation et aux logigrammes.						Identifier une suite d'opérations qui peut être remplacée par une boucle.			

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Produire et traiter des contenus dans un traitement de texte.				Éditer un contenu court, le mettre en forme et en page, en respectant une ligne éditoriale limitée à la forme.			Éditer et enrichir un contenu.		
Produire et traiter des contenus dans un tableur.								Produire et traiter des données au moyen d'un tableur.	
Produire et traiter des contenus multimédias.			Produire un contenu médiatique simple (ex. : son, image, photo, vidéo, texte).	Traiter une image, en respectant une consigne.	Produire un document sonore et/ou vidéo.	Produire un support numérique de présentation, pour appuyer un discours.			Produire et traiter des contenus multimédias, de manière collaborative.
Concevoir un algorithme pour résoudre un problème simple.					Concevoir un logigramme séquentiel de déplacement.	Concevoir un logigramme, intégrant une boucle ou une condition.	Concevoir un logigramme, intégrant une condition, une boucle et une variable.	Concevoir un logigramme, intégrant une boucle, une condition, un opérateur logique et une variable.	
Concevoir un programme pour résoudre un problème.					Traduire un logigramme séquentiel de déplacement en langage de programmation, le tester et le déboguer.	Traduire un logigramme, intégrant une boucle et une condition, en langage de programmation, le tester et le déboguer.	Traduire un logigramme, intégrant une boucle, une condition et une variable, en langage de programmation ; le tester, le déboguer et l'optimiser.	Traduire un logigramme, intégrant une condition, une boucle, un opérateur logique et une variable, en langage de programmation, le tester, le déboguer et l'optimiser.	
Porter un regard critique sur les raisons d'être et les conséquences induites par un algorithme.									Interroger/analyser le potentiel d'un algorithme (ex. : dans le domaine de l'intelligence artificielle [IA] et des objets connectés [IoT]).

SÉCURITÉ

SAVOIRS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Vocabulaire spécifique à la protection des personnes.						Utiliser, adéquatement et en contexte, les termes dont identité numérique, cyberharcèlement, cyberdépendance.	Utiliser, adéquatement et en contexte, les termes dont profil, protection de la vie privée. Décoder une signalétique (PEGI…).		
Vocabulaire spécifique à la protection des données.						Utiliser, adéquatement en contexte, les termes dont sauvegarde, mise à jour, cookie, hameçonnage, spam, piratage, cyberattaque, antivirus, mot de passe, authentification…			
Vocabulaire spécifique à la navigation sécurisée.							Distinguer HTTP et HTTPS.		

SAVOIR-FAIRE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Créer un mot de passe respectant un niveau de sécurité élevé.						Créer un mot de passe respectant un niveau de sécurité élevé.			
Repérer les informations relatives à la vie privée, lors de l'encodage de données personnelles.							Repérer les informations relatives à la vie privée, lors de l'encodage de données personnelles.		
Paramétrer les options de confidentialité d'un compte.							Paramétrer les options de confidentialité d'un compte.		
Effacer ses traces personnelles sur un équipement partagé.						Effacer ses fichiers personnels sur un équipement partagé.	Effacer toute trace de connexion sur un équipement partagé.		

SÉCURITÉ

Repérer des situations de cyberattaque, cyberharcèlement, cybermanipulation.									
Réagir face à des situations de cyberattaque, cyberharcèlement, cybermanipulation.						Proposer des pistes d'actions, parmi celles mises à disposition, pour faire face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybermanipulation.	Proposer et mettre en place des actions pertinentes, pour faire face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybermanipulation.		
						Reconnaitre des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybermanipulation.			

COMPÉTENCES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
Prévenir et limiter les risques relatifs à la protection des données.						Adopter un comportement responsable relatif à la protection des données.			
Gérer son identité numérique, ses traces et ses données personnelles, pour protéger sa vie privée et celle des autres.							Gérer son identité numérique, ses traces, ses données personnelles, de manière responsable.		
Prévenir et limiter les risques de déséquilibre social et psychologique de la personne (cyberattaque, cyberharcèlement, cyberdépendance).						Adopter un comportement responsable, face à une situation de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cyberdépendance.	Réagir, de manière responsable, face aux risques de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cyberdépendance.		

GLOSSAIRE

Le présent glossaire a pour vocation de préciser le sens spécifique donné à certains termes et expressions évoqués dans ce référentiel.

Autonomie (Autonome) : agir avec une marge d'initiative et une responsabilité croissantes sous la supervision de l'enseignant.

Environnement de travail : ensemble d'éléments qui ont une incidence sur l'activité dont le poste de travail, le matériel et les personnes.

VOLET 1 : FORMATION MANUELLE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Le vocable « technique » désigne des actions de l'ordre du « geste », qu'il soit manuel ou intellectuel. Cette définition permet de ne pas opposer « manuel » et « intellectuel », opposition qui, depuis longtemps, participe à la dévalorisation du geste manuel et qui tendrait à montrer qu'un métier « manuel » n'est pas « intellectuel ».

Par ailleurs, la « technologie » désigne l'usage raisonné des objets technologiques et de leurs techniques, et par extension, tout ce qui est lié à leur production et à leur présence dans le monde.

C'est le geste qui est technique, c'est l'objet qui est technologique.

Technique et technologie ne s'opposent donc en rien, elles se travaillent conjointement.

Assiette équilibrée : modèle qui permet de proportionner dans une assiette les différentes familles d'aliments.

Braser : coller un composant électrique à l'aide d'un fer à souder.

Cadre d'application : contexte concret et réel d'utilisation.

Champ d'utilisation : ensemble des utilisations possibles d'un outil.

Compost équilibré : compost respectant une juste proportion entre les déchets verts (épluchures de légumes, marc de café, résidus de tonte…) et les déchets bruns (paille, feuilles mortes, branches, carton…).

Consommable : terme générique désignant tous les matériaux, ingrédients, accessoires, à usage unique ou limité, nécessaires à une réalisation.

Croquis : représentation rapide et simplifiée d'un objet.

Dessin : représentation aussi proche que possible de la réalité.

Lire un document technique : décoder un document dans tous ses aspects.

Matériau : terme technique qui désigne une matière servant à la réalisation d'un ouvrage.

Matériel : ensemble d'outils, de machines et de consommables, à usage unique ou limité, nécessaires à une réalisation.

Matière : substance, produit destiné à être transformé par une activité technique.

Objet technologique : objet intégrant un ensemble de techniques mises en œuvre pour produire une action déterminée.

Ouvrage : objet résultant d'un travail.

Poste de travail : zone, lieu ou cadre dans lesquels une personne effectue son travail.

Schéma : représentation explicitant un fonctionnement (flèches).

Technique : action de l'ordre du « geste », qu'il soit manuel ou intellectuel.

Technologie : usage raisonné d'un objet technologique.

VOLET 2 : NUMÉRIQUE

Algorithme : suite finie d'opérations et/ou d'instructions dont l'exécution permet la réalisation d'une tâche.

Application : logiciel conçu pour des systèmes d'exploitation mobiles.

Asynchrone : de manière différée.

Cloud : ensemble de serveurs distants stockant des données, logiciels et applications numériques.

Code : transcription d'une information en échangeant l'écriture courante en signes conventionnels d'un code (ex. : binaire).

Cookie : fichier stocké sur l'ordinateur, contenant des informations de navigation qui facilitent la connexion et accélèrent la navigation, mais dont les traces peuvent être utilisées dans un but publicitaire.

Cyberattaque : ensemble coordonné d'actions menées en ligne qui visent l'attaque d'un dispositif informatique via Internet.

Cyberdépendance : dépendance à l'utilisation d'outils numériques.

Cyberharcèlement : utilisation de technologies de l'information et de communication pour adopter, de façon volontaire, répétitive, voire agressive, un comportement malveillant à l'égard d'un individu ou d'un groupe.

Hameçonnage ou **phishing** : technique malveillante utilisée pour s'approprier les données personnelles d'autrui.

Hardware : composants physiques d'un matériel informatique.

Identité numérique : identité constituée de cinq niveaux : l'e-réputation (informations publiées à mon propos), la publication (informations rendues publiques), les activités (traces, historiques de navigation, cookies…), les logs in (identifiants, mots de passe…) et l'identité personnelle.

Intelligence artificielle [IA] : ensemble des théories et des techniques développant des programmes informatiques complexes capables de simuler certains traits de l'intelligence humaine.

Internet : réseau informatique mondial.

Licences « Creative Commons » : contrats types ou licences pour la mise à disposition d'œuvres en ligne, qui permettent aux titulaires de droits d'auteur d'accorder des permissions spécifiques à leurs œuvres.

Lien hypertexte ou **hyperlien** : lien permettant d'atteindre une ressource liée (textuelle ou multimédia).

Logiciel : ensemble des programmes et des procédures nécessaires au fonctionnement d'un système informatique.

Logigramme : modélisation d'un ensemble d'opérations formalisant un algorithme.

Nétiquette : charte de bienséance régissant les règles de conduite et de politesse, lors d'échanges numériques.

Open source ou **« code source ouvert »** : programme informatique dont le code source est distribué sous une licence permettant à quiconque de le lire, de le modifier ou de le redistribuer.

Outils (moteurs) de recherche : logiciel permettant d'effectuer une recherche au sein d'un fichier, un système d'exploitation ou sur le Web.

Programme : suite d'instructions exécutable par un ordinateur, en vue de réaliser une tâche donnée.

Programmer : concevoir un logiciel informatique en traduisant un algorithme, à l'aide d'un langage de programmation, pour qu'il puisse être compris et exécuté par un ordinateur.

Software : mot anglais pour logiciel.

Synchrone : de manière simultanée.

Système d'exploitation (Operating System [OS]) : ensemble de programmes dirigeant le hardware (ex. : Windows, Mac OS, Android et Linux).

Téléverser : transférer un document d'un ordinateur local à un ordinateur distant (version française de « uploader »).

Veille : processus de recherche constante impliquant d'utiliser des stratégies numériques pour rester en alerte, rester informé.

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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

Juin 2022

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

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

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

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Pacte pour un Enseignement d'excellence
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE



TRONC COMMUN

ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. VISÉES DES SCIENCES HUMAINES AU SEIN DU TRONC COMMUN

Le domaine « Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » vise à développer des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires pour comprendre les êtres humains, les relations entre eux, la société et le monde, afin de faciliter le vivre-ensemble, la participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle dans des sociétés de plus en plus complexes et diversifiées.

Les savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires contribuent en outre à la poursuite des objectifs communs suivants :

- comprendre les dimensions multiculturelles de nos sociétés ;
- appréhender le développement durable[16] dans ses dimensions économique, sociale, environnementale et culturelle, leurs interactions et ses objectifs ;
- s'initier et s'exercer à la communication constructive, à l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte et au respect du point de vue des autres ainsi qu'à la négociation[17] ;
- être sensibilisé aux différents rapports de domination et de conflit entre les groupes sociaux sur la base de leur position sociale, de leur genre, de leur identité culturelle, de leur handicap... ;
- appréhender l'éducation aux médias y compris au numérique et poser un regard critique sur l'information.

2. VISÉES DES DIFFÉRENTES DISCIPLINES DES SCIENCES HUMAINES

Formation historique

Mobiliser le regard et des outils de l'histoire pour :

- observer et interroger principalement l'organisation des sociétés belge et européennes d'hier et contribuer ainsi à la compréhension du présent, en reliant des réalités d'aujourd'hui à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées ;
- assurer un socle commun de connaissances portant sur les étapes, les moments de rupture ou de continuité et les repères temporels fondamentaux qui permettent d'organiser une vision structurée et partageable de l'histoire belge et européenne ;
- permettre d'acquérir des éléments d'une démarche historienne, laquelle suppose :
  - une capacité à appréhender et à structurer le temps, en identifiant des continuités, des changements, des évolutions en regard de moments clés fondamentaux ;
  - une compréhension de la manière dont se construit le récit historique et notamment une sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent.

16 Ce terme est défini dans le glossaire des parties « formation géographique » et « formation économique et sociale ».

17 Cet objectif concourt à l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Formation géographique

Mobiliser le regard et des outils de la géographie pour :

- comprendre l'occupation progressive de l'espace par l'Humain, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels et les écosystèmes ;
- favoriser dès lors une ouverture sur le monde, la découverte de la diversité des visages de la Terre (entendus en tant que principaux paysages observés à la surface de la Terre, reprenant d'abord les grands milieux « naturels », mais aussi les grands paysages construits par l'Humain) ;
- articuler la démarche et les connaissances de l'espace qui contribuent à une culture solide pour comprendre les grands enjeux de notre temps.

Formation économique et sociale

Mobiliser les regards et des outils des sciences économiques et sociales pour :

- initier la compréhension des comportements des acteurs socioéconomiques (consommateurs et producteurs, travailleurs et employeurs, acteurs publics et acteurs privés) et des interactions de nature économique dans notre société, au niveau national comme au niveau international, en articulation avec les enjeux sociaux et environnementaux ;
- donner du sens aux comportements et phénomènes sociaux observés, prendre conscience des diverses interprétations possibles de la réalité sociale et pouvoir se distancier des fausses évidences et des stéréotypes.

3. ENJEUX ACTUELS DE NOTRE SOCIÉTÉ

La formation historique, géographique, économique et sociale devrait donc permettre aux jeunes de mieux comprendre les **grands enjeux** actuels de notre société et de mieux y répondre :

- **les représentations** : la formation de nos représentations et de l'information en général. Comment (se) représente-t-on le passé, le temps et l'évolution, comment se construit le récit historique ? Comment se représente-t-on l'espace, comment les supports de la géographie peuvent influencer cette représentation, comment la découverte d'autres milieux et l'identification d'éléments communs et différents entre des espaces font évoluer des représentations stéréotypées ? Comment se représente-t-on les différentes catégories sociales, les rapports sociaux, les faits économiques ? Comment se fabrique l'information, à quoi et à qui se fier, comment et pourquoi ? Quelles représentations donne-t-on des autres enjeux qui suivent ?
- **le développement durable sous l'angle des impacts environnementaux** : l'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production. Comment concilier occupation des territoires, création de richesses, répartition équitable de ces richesses et respect de la nature et des générations futures ? Quelles responsabilités individuelles et collectives ?
- **les rapports sociaux** : entre des groupes sociaux, culturels et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail. Comment concilier intérêts particuliers et bien commun, comment garantir une répartition équitable ?

- **la citoyenneté et l'État** : la liberté et l'égalité à travers la répartition et la gestion du pouvoir. Comment décider ensemble, de manière démocratique, pour garantir à la fois plus d'égalité, plus de libertés, plus de sécurité, plus de solidarité et plus de responsabilité ?
- **les rapports entre identités et cultures** : comment faire place à des convictions différentes, comment concilier identité et diversité, communautés et société ? Comment favoriser la cohésion sociale ?

Il ne s'agit pas d'apporter des réponses toutes faites aux questions soulevées, mais de les aborder de manière critique afin de préparer tous les élèves à être des citoyens/citoyennes responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures.

Ces enjeux sont repris dans le tableau ci-dessous.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
LES REPRÉSENTATIONS L'information et la formation de nos représentations									
Formation historique	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation géographique	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
LE DÉVELOPPEMENT DURABLE SOUS L'ANGLE DES IMPACTS ENVIRONNEMENTAUX L'évolution des territoires, du climat et de l'environnement, de nos modes de consommation et de production									
Formation historique			✘		✘			✘	
Formation géographique						✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale						✘	✘		
LES RAPPORTS SOCIAUX Entre catégories sociales, culturelles et économiques, entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail									
Formation historique		✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation géographique							✘		✘
Formation économique et sociale	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘		✘
LA CITOYENNETÉ ET L'ÉTAT La liberté et l'égalité à travers la répartition et la gestion du pouvoir, des territoires et des ressources, la démocratie									
Formation historique					✘		✘	✘	✘
Formation géographique						✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale	✘	✘			✘				✘
LES RAPPORTS ENTRE IDENTITÉS ET CULTURES Convictions différentes, identité, diversité, communautés et société, cohésion sociale									
Formation historique			✘	✘		✘	✘	✘	✘
Formation géographique			✘	✘	✘		✘	✘	
Formation économique et sociale			✘				✘	✘	

La formation historique, géographique, économique et sociale partage certains de ces enjeux avec des disciplines du même domaine (Éducation à la philosophie et à la citoyenneté…) et des disciplines d'autres domaines (Sciences, Formation manuelle, technique, technologique et numérique…). Toutes concourent à développer des savoirs, savoir-faire et compétences pour comprendre le passé, saisir le présent, explorer le monde et envisager différents modèles de développement, qui ne compromettent pas la capacité des générations, actuelles et futures, à répondre à leurs propres besoins.

4. OBJETS COMMUNS À LA FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Les disciplines de la formation historique, géographique, économique et sociale traitent d'**objets qui leur sont spécifiques** et d'**objets communs**. Ces derniers sont repris dans le tableau ci-dessous issu du référentiel.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3
CONSOMMATION ET PRODUCTION									
Formation historique	✘	✘	✘		✘	✘		✘	
Formation géographique	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
HABITAT									
Formation historique	✘	✘			✘				
Formation géographique	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale									
MOBILITÉ DES PERSONNES ET DES BIENS									
Formation historique	✘	✘				✘		✘	
Formation géographique	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale								✘	
AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE									
Formation historique					✘				
Formation géographique		✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation économique et sociale									
EMPLOI ET TRAVAIL									
Formation historique				✘	✘	✘		✘	
Formation géographique		✘	✘					✘	
Formation économique et sociale		✘			✘				✘
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION									
Formation historique			✘	✘				✘	
Formation géographique								✘	
Formation économique et sociale			✘				✘		
MOUVEMENTS SOCIAUX									
Formation historique				✘	✘	✘	✘	✘	✘
Formation géographique							✘	✘	✘
Formation économique et sociale							✘		✘
MONDIALISATION									
Formation historique						✘		✘	
Formation géographique						✘	✘	✘	
Formation économique et sociale			✘					✘	
RISQUES ET SÉCURITÉ									
Formation historique								✘	✘
Formation géographique									✘
Formation économique et sociale									✘

5. DÉMARCHES D'INVESTIGATION EN SCIENCES HUMAINES

Les disciplines de la formation historique, géographique, économique et sociale développent des **démarches propres d'investigation scientifique** mobilisées sur des objets d'étude.

<table>
<tr><th></th><th>FORMATION HISTORIQUE</th><th>FORMATION GÉOGRAPHIQUE</th><th>FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE</th></tr>
<tr><td rowspan="2">OBSERVER
 
SE QUESTIONNER</td><td>QUAND ?</td><td>OÙ ?</td><td>QUI ?</td></tr>
<tr><td>Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel ou du passé et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des changements, des continuités, des synchronies, des ruptures ; c'est sur la base de ces évolutions que le questionnement émerge.</td><td>Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des répartitions/dynamiques spatiales ; c'est sur la base de ces répartitions/ dynamiques spatiales que le questionnement émerge.</td><td>Sur la base de l'observation d'un phénomène actuel et/ou d'un questionnement, l'élève met en évidence des enjeux économiques, sociaux et environnementaux et les tensions qui en résultent ; c'est sur la base de ceux-ci que le questionnement émerge.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">RECHERCHER</td><td colspan="3">QUAND ? OÙ ? QUI ? QUOI ? POURQUOI ? COMMENT ?</td></tr>
<tr><td>Identifier des évolutions de structures et de dynamiques d'une société, identifier des acteurs et facteurs de changement pour éclairer la problématique.</td><td>Identifier des composantes de l'espace qui peuvent être mises en lien avec des répartitions/dynamiques spatiales observées.</td><td>Identifier des éléments économiques, sociaux et environnementaux qui apportent un éclairage sur des activités et des pratiques économiques et sociales.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Récolter des données via la pratique de terrain (l'observation, l'entretien, le questionnaire…), via l'analyse documentaire, via des données validées auparavant.

Analyser et interpréter des données collectées (observations, informations, témoignages…), poser un regard critique sur les données récoltées.</td></tr>
<tr><td>STRUCTURER

VALIDER

COMMUNIQUER</td><td colspan="3">Structurer des informations en mobilisant des outils des disciplines de manière à favoriser la compréhension (tableaux de données, graphiques, représentations cartographiques, globes virtuels, représentations du temps, textes, modèles…).

Vérifier si les informations répondent à la question de départ, puis valider les résultats[18].

Faire part des résultats, des connaissances acquises et de la démarche mise en œuvre, en utilisant la production la plus adéquate (texte, dessin, maquette, photo, représentation cartographique, panneau, diaporama, portfolio…).</td></tr>
</table>

Ces démarches permettent aux élèves de développer des attitudes de décentration, de doute, de recherche et de remise en question de leurs représentations. Elles les font entrer progressivement dans la culture scientifique.

18 Cette étape de validation peut être travaillée mais ne fait pas l'objet d'attendus spécifiques durant le tronc commun.

6. POSSIBILITÉS D'ARTICULATIONS AU SEIN DE LA FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Le tableau synoptique ci-dessous offre une vue panoramique résumée[19] des objets d'apprentissages travaillés dans les différentes composantes du référentiel, année après année. Il permet d'identifier des convergences et exemplifie des articulations possibles entre ces composantes, plus particulièrement marquées d'une année à l'autre.

	Formation historique	Formation géographique	Formation économique et sociale
P1	**Le temps à travers les activités quotidiennes** L'élève structure le temps dans différents cycles en y inscrivant ses activités quotidiennes, dont celles vécues à l'école.	**Éléments des espaces proches de l'école** L'élève explore l'environnement de l'école en développant la connaissance des principaux éléments naturels et humains qui composent le paysage proche de l'école, le quartier ou la localité.	**Se découvrir acteur économique et social au sein de son école** L'élève découvre l'école en tant qu'agent de socialisation. Il s'interroge sur diverses notions : biens, besoins, règles, statuts, rôles…
	↳ Articulations possibles : - entre les trois composantes autour d'une thématique commune : l'école et son environnement ; - entre les trois composantes autour des saisons : alternance des saisons au fil du temps, caractéristiques des paysages et identification des besoins et des biens au fil de celles-ci (vêtements, alimentation, combustibles et énergie…).		
P2	**Le temps à travers les activités quotidiennes sur trois générations** L'élève aborde avec plus de profondeur les savoirs et démarches d'organisation du temps initiés en P1. Il élargit l'échelle temporelle aux mois de l'année pour situer dans le temps ses activités quotidiennes et se décentre en situant celles de ses proches.	**Éléments clés des paysages ruraux ou urbains à l'échelle de la Belgique** L'élève approfondit ses connaissances des principaux éléments naturels et humains qui composent le paysage en l'élargissant à d'autres paysages de la ville ou de la campagne et en identifiant des changements en fonction des saisons. Il développe ses connaissances d'occupations du sol spécifiques ou non à des milieux situés en Belgique (ruraux ou urbains) qui diffèrent de celui de l'école.	**Se découvrir acteur économique et social au sein de son quartier, de sa localité** L'élève approfondit les notions envisagées en P1 et les mobilise dans un autre contexte : l'environnement proche de l'école (le quartier, la localité). L'élève part à la rencontre de différents agents économiques et acteurs sociaux qui l'entourent. Ces découvertes permettront également à l'élève d'appréhender de nouvelles notions (services, public cible) mais aussi d'approcher le concept de lien social.
	↳ Articulations possibles : - entre les trois composantes, en termes de décentration. L'élève mobilise ses apprentissages de P1 pour les réinvestir dans un autre contexte que celui étudié précédemment ; - entre les trois composantes : mobilisation des repères de temps et de l'espace dans le cadre de la visite d'une organisation dans l'environnement de l'école.		

19 Ces résumés sont conçus pour faciliter une vision d'ensemble et faire apparaitre les articulations possibles. Ils n'ont pas vocation à se substituer aux introductions disciplinaires annuelles qui sont plus complètes, plus précises et détaillées.

P3	**Évolution des modes de vie sur 100 ans** En P3, l'élève passe de la structuration du temps vécu à une première structuration du temps historique sur une échelle de quatre générations. Il opère cet effort de décentration en comparant quelques objets et habitudes de sa vie quotidienne avec ceux des trois générations précédentes.	**Éléments clés de paysages et de l'organisation de l'espace à l'échelle de la commune** L'élève apprend à faire des liens entre une utilisation du sol et une fonction, tout en poursuivant le développement de sa connaissance d'éléments relatifs à l'occupation du sol à travers l'observation de paysages à l'échelle d'une commune.	**Découvrir les mécanismes de la communication et de la publicité commerciale** L'élève découvre les mécanismes de la communication interpersonnelle et de l'échange. Le canal de communication qu'est la publicité est identifié et exploité comme composante fondamentale du fonctionnement des marchés et de l'échange.
	↳ Articulation possible : - entre la formation historique et la formation économique et sociale : les mécanismes de communication et l'évolution des moyens de communication et d'information utilisés sur trois générations ainsi que l'influence de ceux-ci (dont la publicité) sur nos habitudes de vie actuelles.		
P4	**Évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs dans nos régions** L'élève est initié à une structuration du temps de l'histoire qu'il apprend à découper selon les périodes conventionnelles. Celles-ci sont appréhendées sur la base de quelques moments clés de l'évolution de l'accès aux savoirs et à l'instruction dans nos régions.	**Des paysages caractéristiques de la Belgique à travers de grands ensembles morphologiques** L'élève apprend les grands traits des principaux ensembles morphologiques qui structurent le territoire belge et d'une agglomération urbaine. L'élève apprend à faire des liens entre des occupations du sol, le relief et l'hydrographie. Il apprend également à utiliser des repères à l'échelle du pays, ainsi qu'à utiliser les directions cardinales pour situer des faits ou des phénomènes.	**Découvrir le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique** L'élève continue sa découverte de l'influence de différents facteurs sur ses choix économiques et ses relations sociales. Il se focalise sur l'influence d'autres agents de socialisation, à savoir la famille et les groupes de pairs. De plus, l'élève distingue les différents types de revenus et de dépenses d'un ménage. L'élève découvre la possible influence des stéréotypes de genre sur les comportements.
	↳ Articulation possible : - entre la formation historique et la formation économique et sociale : les notions de différence et de ressemblance à travers l'évolution de l'accès à l'instruction et aux savoirs et à travers l'influence de la famille et des groupes de pairs sur les choix économiques et les relations sociales.		
P5	**Évolution des modes de production et de consommation dans nos régions** L'élève découvre, depuis la Préhistoire, l'évolution des modes de production et de consommation dans nos régions et certains de leurs impacts sur le cadre de vie et sur l'organisation des sociétés qui en découle.	**Éléments clés qui structurent l'espace en Belgique et en Europe** L'élève élargit ses connaissances des éléments qui structurent le territoire belge notamment sur la base de la répartition de la population et des divisions administratives. Il apprend à caractériser des occupations du sol en Belgique et en Europe en référence aux reliefs. Il apprend à faire des liens entre la répartition de la population, des éléments du relief et de l'hydrographie.	**Le travail, une activité économique et sociale** Tout comme la consommation, le travail représente une activité économique et sociale. L'élève est amené à découvrir l'origine des biens qu'il consomme. Il se questionne sur les entreprises et leurs finalités, sur les différentes formes de travail, les catégories de personnes les exerçant ainsi que la reconnaissance associée aux différentes formes de travail.
	↳ Articulations possibles : - entre la formation historique et la formation économique et sociale : impacts de la production et de la consommation dans la société ; - entre la formation historique et la formation géographique : développement des réseaux de communication.		

P6	**Dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions** L'élève est amené à comprendre les dimensions multiculturelles des sociétés dans nos régions au travers des langues, des croyances et des habitudes de vie…	**Éléments remarquables qui structurent l'espace à l'échelle du monde** L'élève élargit ses connaissances des éléments qui structurent l'espace à l'échelle du monde sur la base de grands repères (continents, océans et principaux parallèles), de la répartition de la population et des grands climats. Cette observation permet à l'élève de mieux percevoir des changements dus au réchauffement climatique et de distinguer des activités humaines qui contribuent plus ou moins à ce phénomène, dans une perspective de sensibilisation au développement durable.	**Les échanges économiques et sociaux : produire et consommer autrement ?** L'élève se questionne sur la consommation et la production ainsi que sur certains impacts environnementaux. L'élève est amené à envisager des pratiques alternatives dans la perspective du développement durable.
	↳ Articulation possible : - entre la formation géographique et la formation économique et sociale : l'élève s'interroge sur des problématiques environnementales et envisage des pratiques alternatives.		
S1	**Évolution des rapports entre religion et société** En approfondissant les connaissances acquises dans l'enseignement fondamental, l'élève est amené à mettre en perspective historique une des dimensions de la multiculturalité de notre société actuelle : la dimension religieuse. Il approche cette dimension en se focalisant notamment sur la diversité des rapports entre religion, pouvoir et société.	**Urbanisation, déforestation et mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole** L'élève développe ses connaissances relatives à l'évolution de l'occupation de l'espace au départ de trois processus significatifs et de natures différentes : l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole. Il met également en évidence des effets positifs et négatifs de l'évolution de l'occupation du sol sur l'environnement.	**L'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux** L'élève découvre et se questionne sur des échanges économiques et sociaux dans l'espace numérique. Il aborde de nouvelles pratiques de consommation via le numérique. En formation sociale, il est sensibilisé à la construction de l'identité virtuelle. Par ailleurs, l'élève est invité à formuler des avis argumentés sur des impacts économiques, sociaux et environnementaux du développement de la consommation collaborative et de l'e-commerce.
	↳ Articulation possible : - entre la formation géographique et la formation économique et sociale : l'élève est sensibilisé à des impacts économiques, sociaux et environnementaux de divers choix de société, que ce soit en matière d'occupation du sol, de commerce ou de consommation, dans une perspective de développement durable.		

S2	**Processus de mondialisation** L'élève est amené à caractériser le processus de mondialisation et à le mettre en perspective historique sur la base de quatre moments clés. Au travers de ces exemples, l'élève s'approprie certaines caractéristiques du concept de mondialisation. De même, il observe des impacts économiques, environnementaux, sociaux et des héritages culturels de ces différents moments de mondialisation.	**Espaces marqués par la mondialisation** L'élève apprend à identifier des occupations de l'espace et des flux de biens et de personnes associés au phénomène de la mondialisation.	**La mondialisation, augmentation de la circulation des biens et des personnes** L'élève explore différentes dimensions de la mondialisation. Au niveau économique, elle se caractérise par les multinationales, la relative libre circulation des biens et des services et les délocalisations. Outre l'activité économique, la globalisation touche également les échanges humains. Bien que les migrations aient toujours existé, la mondialisation a ouvert de nouvelles voies et a donné de nouvelles formes aux mouvements migratoires. L'élève sera amené à déconstruire les stéréotypes liés aux migrations.
	↳ Articulation possible : - entre les trois composantes autour d'une même thématique : la mondialisation et certains de ses impacts.		
S3	**Processus de démocratisation** L'élève est amené à caractériser les relations entre citoyens/citoyennes et État, de la démocratie athénienne du Ve siècle av. J.-C. à nos jours. Pour comprendre ce processus dynamique et non linéaire, l'élève découvre la coexistence de situations plus ou moins démocratiques et de dérives totalitaires. Enfin, l'élève identifie des héritages actuels des processus de démocratisation.	**Espaces plus ou moins marqués par les aléas et les risques qui en résultent** L'élève apprend à identifier des espaces plus ou moins à risques en fonction des aléas naturels et de l'occupation des espaces concernés. L'élève développe sa connaissance des évènements associés à ces aléas et des facteurs à prendre en compte pour évaluer le risque.	**Les inégalités économiques et sociales : sécurité sociale et mouvements sociaux** L'élève est invité à faire le constat d'inégalités existantes au sein d'une société et de mécanismes de solidarité mis en place afin de les réduire : les prélèvements obligatoires et le mécanisme de redistribution par le biais de la sécurité sociale. Ceci amène l'élève à observer l'importance des mouvements sociaux.
	↳ Articulations possibles : - entre la formation historique et la formation économique et sociale : mouvements sociaux, acteurs et facteurs de changement, relations entre les citoyennes et les citoyens et l'État ; - entre la formation géographique et la formation économique et sociale : le paysage, comme témoin d'inégalités économiques et sociales.		

GUIDE DE LECTURE

Le référentiel décline successivement la formation historique, la formation géographique et la formation économique et sociale.

Contenus d'apprentissage

Chaque formation est structurée par année d'études. Chacune d'elles commence par une introduction situant les apprentissages en lien avec ceux qui précèdent et qui suivent, afin de bien comprendre la logique de construction en spirale des savoirs et de comprendre les objectifs à poursuivre. Ensuite, trois tableaux listent respectivement les savoirs, les savoir-faire et les compétences. Dans chacun d'eux, la colonne de gauche est rédigée pour l'enseignant, dans les termes scientifiques. La colonne de droite précise les attendus évaluables en termes adaptés par rapport aux élèves. Chaque année élargit son champ d'apprentissage et intègre les acquis précédents.

Contribution de la formation historique, géographique, économique et sociale aux domaines 6, 7 et 8

Dans cette partie, les connaissances et les compétences sont mises en relation avec les visées transversales des domaines 6 « Créativité, engagement et esprit d'entreprendre », 7 « Apprendre à apprendre et poser des choix » et 8 « Apprendre à s'orienter ».

Contributions de la formation historique, géographique, économique et sociale aux autres disciplines

Les croisements possibles avec les autres domaines du référentiel ainsi que les autres disciplines du même domaine sont présentés dans un tableau général. Il s'agit donc d'une invitation à l'interdisciplinarité et à l'intégration des apprentissages.

1. FORMATION HISTORIQUE

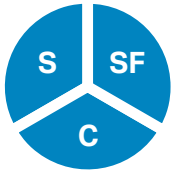
1.1. VUE D'ENSEMBLE DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET DES COMPÉTENCES

SAVOIRS

- Repères temporels
- Vocabulaire et notions pour appréhender le temps
- Vocabulaire spécifique de l'historien
- Vocabulaire et notions pour caractériser des réalités d'hier et d'aujourd'hui
- Savoirs culturels

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser une représentation du temps/un outil de mesure du temps
- Utiliser un outil d'information
- Lire et exploiter des documents[20]



COMPÉTENCES

- Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités
- Porter un regard critique sur des traces du passé[21] et des travaux postérieurs[22]
- Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui

Savoirs

Les savoirs retenus s'inscrivent, dès la 1re primaire en continuité avec la 3e maternelle, dans la structuration du temps vécu.
À partir de la 3e primaire, ils se situent dans une culture historique commune au travers de moments clés et de savoirs culturels.

20 Le terme « documents » est utilisé au sens large : il rassemble les traces du passé et les travaux postérieurs.

21 Trace du passé : tout témoignage de l'époque étudiée, laissé par des femmes et des hommes (volontairement ou involontairement), par la nature.

22 Travail postérieur : expression générique pour désigner toute reconstitution ou interprétation de faits historiques réalisée à postériori. Il faut distinguer les travaux postérieurs qui ont un but scientifique (ex. : travail de recherche d'un historien ou d'un archéologue…) de ceux qui poursuivent d'autres objectifs : informatif (ex. : article de presse ou documentaire audiovisuel…), didactique (ex. : manuel scolaire…), récréatif (ex. : film de fiction historique, reconstitution folklorique…), politique (ex. : reconstitution lors d'une commémoration officielle…).

Les repères temporels marquent des ruptures, permettent de dégager des périodisations et de structurer le temps en périodes et étapes décisives, significatives de changements. Ce sont autant de jalons qui prendront tout leur sens en fonction de la réalité étudiée à chaque étape de la formation historique, réalité envisagée à l'aune des rapports de genre et des rapports sociaux. Au terme du tronc commun, ces périodisations assurent une vision structurée de l'histoire embrassant la longue durée. En lien avec les périodes conventionnelles - qui peuvent elles-mêmes être questionnées -, elles proposent des découpages en moments clés majeurs qui mettent en perspective historique différentes réalités actuelles et qui éclairent, de la sorte, les grands enjeux de notre temps. L'enseignant pourra mettre en lumière le caractère relatif de ces systèmes de périodisations. Ainsi, certaines périodisations et dates charnières traditionnellement admises relèvent d'une vision européocentrée. Par ailleurs, celles-ci ne font pas toujours l'objet d'un consensus scientifique et elles tendent à masquer le fait que les changements s'inscrivent aussi dans des processus longs et n'excluent pas certaines continuités.
Le référentiel précise d'une manière progressive et spiralaire un vocabulaire et des notions spécifiques pour appréhender le temps. Ils permettent de décrire et d'interpréter ces périodisations et changements.

Des savoirs culturels participent à une éducation à la notion d'héritage et au patrimoine matériel et immatériel de l'Humanité.

Au terme du tronc commun, l'élève connait donc :

- des repères temporels (évènements, phénomènes, évolutions) qui caractérisent les principaux changements et continuités de l'histoire des territoires composant l'actuelle Belgique, inclus dans une histoire européenne, voire méditerranéenne, avec quelques incursions dans une histoire mondiale, dont la construction est amenée à se poursuivre au-delà du tronc commun ;
- les contextes historiques, des acteurs (de genres et de milieux sociaux divers) et facteurs principaux de ces changements ;
- la portée historique de ces changements sur le monde actuel dans la mesure où l'élève est capable de relier ces changements à des réalités d'aujourd'hui et d'en identifier des marques et héritages actuels.

Savoir-faire

Les savoir-faire font partie de la démarche historienne dans la mesure où ils représentent des habiletés indispensables au développement des compétences.

Les habiletés à organiser le temps s'expriment par des capacités à utiliser des représentations du temps et par la maitrise d'un vocabulaire temporel lié à l'appréhension du temps dans ses différentes dimensions : position dans le temps, durée, synchronie, diachronie, changement, périodisation, causalité, irréversibilité.
La démarche critique s'exprime par des capacités à interroger, utiliser et exploiter des outils d'information (y compris numériques) et des documents historiques (traces du passé et travaux postérieurs).

Compétences

Les compétences articulent des savoirs et des savoir-faire et traduisent les visées de la formation historique décrites ci-dessus :

- mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités ;
- porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs ;
- inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui[23].

1.2. SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION HISTORIQUE AU SEIN DU TRONC COMMUN

À l'instar des autres formations du tronc commun, la formation historique se déploie au gré du développement cognitif de l'enfant auquel elle contribue en retour.

Le temps est une dimension qui ne va pas de soi. La formation historique a pour objectif d'amener l'enfant à s'approprier progressivement cet objet abstrait et à priori indéterminé qu'est le temps, en dotant l'élève de repères et de démarches qui lui permettent de le structurer, de l'organiser afin de pouvoir se situer et situer les réalités qui l'entourent dans une dimension temporelle.

Dès l'école maternelle, la formation humaine et sociale s'attèle à la construction de repères pour s'approprier le temps vécu et le temps social.

Progressivement, les premières années de l'enseignement primaire élargissent l'empan temporel : dans un premier temps, pour une inscription dans le temps évoqué des générations précédentes ; puis, à partir de la 3e primaire, pour la construction de repères permettant de se situer et situer des réalités dans des temps historiques de durées de plus en plus longues.

La formation historique contribue ainsi au développement d'une conscience du temps qui permet d'inscrire le monde d'aujourd'hui dans une perspective temporelle et de l'appréhender comme la résultante d'orientations volontaires ou involontaires portées par les hommes et les femmes qui nous ont précédés. Cette formation historique devrait être à même de sensibiliser les jeunes aux défis auxquels les femmes et les hommes du passé ont été confrontés, au rôle d'acteur social qu'eux-mêmes pourront jouer à des degrés divers et de développer ainsi leur conscience historique.

23 L'élève gagnera toutefois à prendre conscience du caractère non inéluctable de ladite évolution. La mise en perspective historique d'une réalité d'aujourd'hui, ne doit pas conduire à une vision téléologique de l'histoire qui procèderait par progrès successifs et cumulatifs.

L'approche du monde d'aujourd'hui est également planifiée en fonction du développement des capacités cognitives de l'enfant. Dans les premières années du tronc commun, cette approche s'appuie sur des réalités concrètes de la vie de l'enfant, des objets et des activités de son quotidien ou de celui de ses proches. Il s'agit de pouvoir inscrire ces réalités concrètes dans le temps, de découvrir qu'elles étaient différentes autrefois, qu'elles ont évolué au gré d'une série de changements dont on peut faire des repères pour découper et structurer le temps. Ce n'est que dans les dernières années du tronc commun que les réalités sont abordées sous l'angle de dimensions ou notions plus complexes : l'évolution des faits religieux, de l'économie, de la société, des systèmes politiques…

Eu égard aux visées de la formation historique (notamment pouvoir relier des réalités d'aujourd'hui à des moments clés qui les ont façonnées), l'approche du temps historique est, pour chaque année, déployée sur la base d'une inscription de réalités d'aujourd'hui dans le temps de l'histoire, pour en saisir la genèse et les grandes étapes de leurs évolutions.

Cette inscription temporelle, d'ordre rétrospectif et diachronique, doit permettre de construire des périodisations et des repères qui sont autant de clés de compréhension du monde d'aujourd'hui et de ses enjeux. Le choix des réalités à éclairer détermine donc le choix des thématiques annuelles fixées par le référentiel.

En raison des finalités de la formation et des capacités cognitives de l'enfant, le référentiel opte pour une planification des apprentissages qui se traduit par une approche diachronique de l'histoire.

Celle-ci conduit l'élève à explorer et à arpenter les différentes périodes de l'histoire à partir de la 4e primaire. Ce cheminement permet de construire des repères et des périodisations qui, selon une approche spiralaire, sont mobilisés, approfondis et enrichis au fur et à mesure des années. La logique diachronique, fil rouge de la formation historique, contribue nécessairement à une compréhension chronologique des thèmes et phénomènes étudiés.

Le référentiel prévoit un parcours qui par sa conception même incorpore la fixation de certains repères incontournables. Il propose une formation qui dote les élèves d'un socle commun de connaissances historiques, clés de compréhension du monde.

1.3. FRISES CHRONOLOGIQUES DES SAVOIRS HISTORIQUES

Les frises chronologiques des pages suivantes présentent la planification des savoirs de la formation historique au sein du tronc commun, la première pour l'enseignement primaire, la seconde pour les trois premières années de l'enseignement secondaire.

Il ne s'agit donc pas d'un document à prétention scientifique, démonstrative ou exhaustive ; il ne vaut qu'en regard de cette partie du référentiel, comme un outil de synthèse.

Afin d'en faciliter la lecture, il convient de clarifier le sens donné à chaque terme utilisé pour appréhender le temps, tant sur ces frises que dans le référentiel.

- **Fait historique** : énoncé à propos d'une réalité du passé que l'on peut objectivement attester à l'aide de documents. L'histoire distingue trois types de faits : des évènements (ex. : proclamation de l'Indépendance du Congo), des phénomènes (ex. : exploitation des colonies) et des évolutions (ex. : évolution du fait religieux).

- **Repère temporel** : tout fait historique permettant de (se) situer dans le temps. Le repère peut être une période, une rupture, un moment clé, un fait marquant.

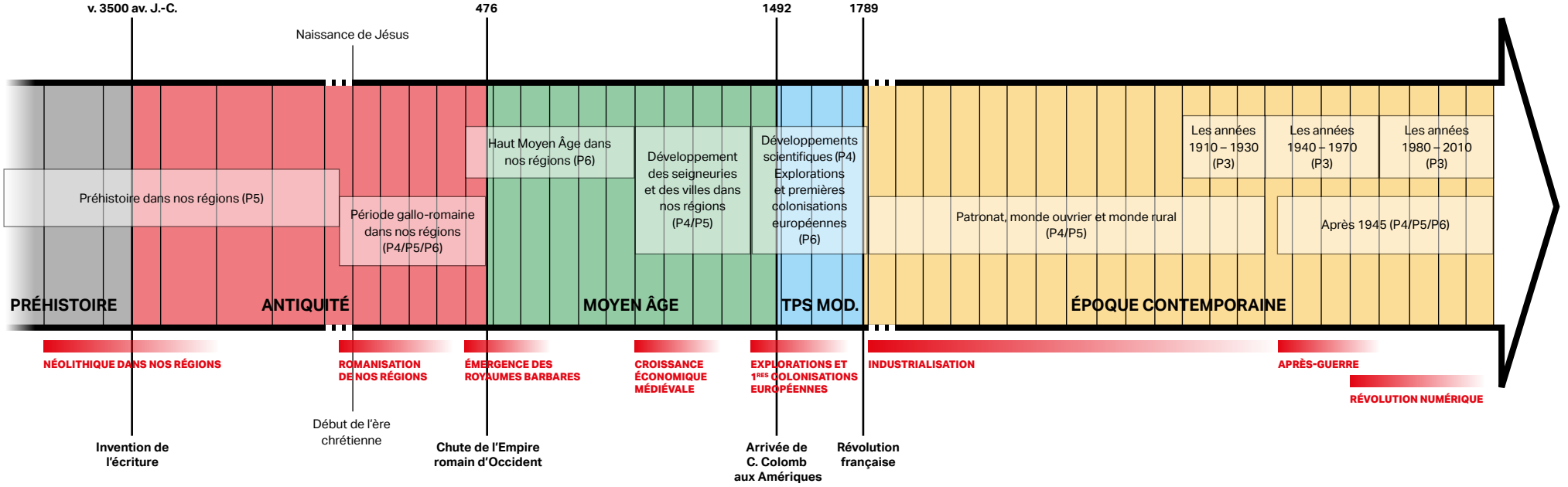
- **Périodes conventionnelles** : découpage du temps en durées variables reconnu par convention en histoire.

- **Moment clé** : découpage du temps caractérisé par des changements et qui éclaire une (des) réalité(s) d'aujourd'hui.

- **Rupture** : fait historique (un évènement, un phénomène ou une évolution) qui induit un changement majeur. Il faut noter qu'une rupture peut résulter d'un processus antérieur parfois très long et qu'elle n'exclut pas certaines continuités.

- **Savoir culturel** : héritage (personnages, lieux, évènements, patrimoine littéraire, architectural et artistique, commémorations…) relatif à nos régions ou faisant partie du patrimoine commun de l'Humanité.

Frise chronologique des savoirs historiques (repères temporels et savoirs culturels) – P3 à P6



PÉRIODE CONVENTIONNELLE | **Date charnière des périodes conventionnelles** | **RUPTURE** | Moment clé | Changement d'échelle temporelle

P3

Faits marquants
Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale en Belgique, premiers pas sur la Lune, essor d'Internet

Savoirs culturels
Patrimoine de nos régions lié aux Guerres mondiales, commémoration du 11 novembre, Albert Ier, Élisabeth, Léopold III, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de lutte pour la liberté

P4

Faits marquants
Conquête romaine de nos régions, début de l'ère chrétienne, invention de l'imprimerie, Révolution belge, instruction primaire gratuite et obligatoire, suppression du travail des enfants

Savoirs culturels
Patrimoine de nos régions lié à la thématique, Jules César, châteaux forts, manuscrits médiévaux, Gutenberg, Léopold Ier, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de la lutte pour l'instruction et l'égalité d'accès, Journée des Droits de l'Enfant

P5

Faits marquants
Premiers agriculteurs dans nos régions, conquête romaine de nos régions, premières chartes de franchises dans nos régions, première ligne de chemin de fer en Belgique, Deuxième Guerre mondiale

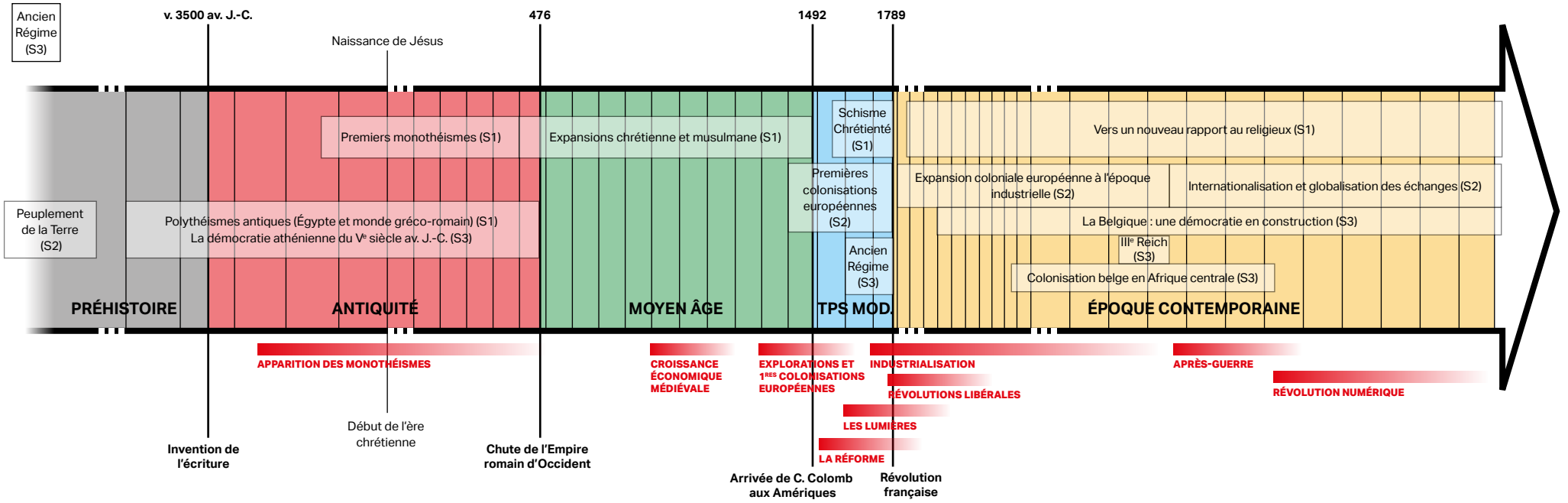
Savoirs culturels
Patrimoine de nos régions lié à la thématique, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du développement industriel au XIXe siècle, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), du mouvement ouvrier, 1er mai, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), des mouvements écologistes

P6

Faits marquants
Invention de l'écriture au Proche-Orient, début de l'ère chrétienne, chute de l'Empire romain d'Occident, arrivée de C. Colomb aux Amériques, Révolution française

Savoirs culturels
Patrimoine de nos régions lié à la thématique, Charlemagne, Christophe Colomb, catastrophe du Bois-du-Cazier, un(e) acteur/actrice, individuel(le) ou collectif(ve), de l'immigration en Belgique

Frise chronologique des savoirs historiques (repères temporels et savoirs culturels) – S1 à S3



PÉRIODE CONVENTIONNELLE — Date charnière des périodes conventionnelles — RUPTURE — Moment clé — Changement d'échelle temporelle

S1

Faits marquants
Judaïsme monothéiste, début de l'ère chrétienne, Édits de Constantin et de Théodose, début de l'ère musulmane (Hégire), Réforme protestante, Révolution française, Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Constitution belge

Savoirs culturels
Patrimoine culturel lié à la thématique, Torah, Bible, Coran, Jérusalem, Rome, La Mecque, Jésus, Mohammed, Martin Luther, un(e) acteur/actrice du mouvement des Lumières

S2

Faits marquants
Sortie d'Afrique d'Homo Sapiens, arrivée de C. Colomb aux Amériques, colonisation du Congo, Deuxième Guerre mondiale, Marché commun, Union européenne, passage à l'euro

Savoirs culturels
Civilisations précolombiennes, un(e) acteur/actrice de l'exploration/colonisation, Mercator, un(e) acteur/actrice de la dénonciation de la colonisation, Léopold II, CECA

S3

Faits marquants
Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Révolution belge, Constitution belge, État indépendant du Congo, Congo belge, mandat belge sur le Ruanda-Urundi, suffrage universel masculin, IIIᵉ Reich, droit de vote des femmes en Belgique, Déclaration universelle des droits de l'homme, indépendance du Congo, indépendance du Rwanda et du Burundi

Savoirs culturels
Louis XIV, une figure des Lumières, Léopold Ier, un(e) acteur/actrice du féminisme belge, un(e) acteur/actrice de la lutte contre la colonisation, Hitler, un(e) acteur/actrice de la résistance, la Shoah, un mémorial des génocides perpétrés par les nazis, Baudouin Ier, un(e) acteur/actrice de la lutte contre les discriminations

1.4. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION HISTORIQUE

P2

2e PRIMAIRE

L'élève aborde avec plus de profondeur les savoirs et démarches d'organisation du temps initiés en 1re primaire. Il élargit l'échelle temporelle aux mois de l'année pour situer dans le temps ses activités quotidiennes et celles de ses proches. Il utilise des repères de temps, des outils de mesure et de représentations du temps ainsi qu'un vocabulaire temporel qui lui permettent d'identifier des durées et d'ordonner des faits et des activités dans le temps. Il développe ainsi une première conscience de la profondeur du temps et de l'évolution, ce qui n'exclut pas un premier contact avec le temps historique à l'occasion d'une excursion, d'un voyage scolaire, d'une sortie au musée…

Enjeux : l'élève poursuit le développement de ses **représentations** du temps en apprenant à se décentrer progressivement de son temps personnel pour l'articuler au temps vécu de ses proches (autres élèves de l'école, membres de sa famille…). En découvrant les générations, il apprend à se situer au sein de **rapports sociaux** (liens entre les générations et les proches).

Objets communs aux sciences humaines : ils pourront concerner la **mobilité des personnes**, la **consommation**, l'**habitat** en fonction du temps vécu à l'école et en dehors, par lui et ses proches.

Démarche disciplinaire : au départ de l'**observation** d'objets anciens et/ou du **questionnement** de ses proches, l'élève **identifie** et **fait part** des similitudes et des différences entre les habitudes de vie d'aujourd'hui et d'autrefois, pour mettre en évidence ce qui change, ce qui ne change pas.

Savoirs	Attendus	H
REPÈRES TEMPORELS		
Des durées et leurs découpages : - le jour et son découpage en heures ; - la semaine et son découpage en jours ; - le mois et son découpage en semaines ; - l'année et son découpage en mois ; - l'année et son découpage en saisons ; - l'année civile et l'année scolaire.	Nommer les durées et leurs découpages. Énoncer dans l'ordre chronologique les jours de la semaine, les mois, les saisons. Identifier le début ou la fin d'une durée, d'un cycle et de chacun de ses découpages internes. Décrire des durées et leurs découpages en s'appuyant, selon les cas, sur l'observation de la nature et du climat, la longueur du jour, l'observation de la nature, des personnes, l'activité exercée par l'enfant ou par ses proches.	21 22 23 24
Les étapes de la vie : - l'enfance ; - l'adolescence ; - l'âge adulte ; - la vieillesse.	Associer des activités spécifiques ou des traits physiques de personnes aux étapes de la vie. Se situer et situer ses proches par rapport aux étapes de la vie. Énoncer les étapes de la vie dans l'ordre chronologique.	25 26 27
Les générations : - les enfants ; - les parents ; - les grands-parents.	Énoncer les générations dans l'ordre chronologique. Se situer et situer ses proches parmi les générations.	28 29

P2

VOCABULAIRE ET NOTIONS POUR APPRÉHENDER LE TEMPS		H
Vocabulaire lié à la chronologie : - hier, aujourd'hui, demain ; - avant-hier, après-demain ; - la veille, le lendemain ; - avant, maintenant, après ; - pendant, en même temps que ; - plus tôt, plus tard. **Vocabulaire lié à l'ancienneté** : - il y a longtemps ; - jeune/vieux ; - nouveau/ancien. **Des unités de temps liées à la durée** : - heure, jour, mois, année ; - âge. **Des unités de fréquence du temps** : - parfois, souvent, jamais, toujours ; - tous les…/toutes les…	Utiliser le vocabulaire et les notions liés à l'appréhension du temps pour décrire la dimension temporelle (chronologie, ancienneté, durée, fréquence) de faits vécus par soi ou par des personnes proches.	30

Savoir-faire	Attendus	H
UTILISER UNE REPRÉSENTATION DU TEMPS/UN OUTIL DE MESURE DU TEMPS		
Utiliser un(e) : - grille-horaire ; - calendrier ; - représentation linéaire du temps : la frise chronologique de l'année ; - représentation circulaire du temps : la roue du temps de l'année.	Montrer l'orientation temporelle de la représentation du temps.	31
	Repérer sur une représentation du temps un repère temporel.	32
	Compléter une représentation du temps avec un repère temporel.	33
	Compléter une représentation du temps avec quatre activités du quotidien ou quatre faits vécus par soi et/ou par ses proches.	34
	Lire une représentation du temps pour identifier une durée, une ancienneté, une chronologie ou une fréquence.	35
	Lire une représentation du temps pour repérer une activité de la classe vécue ou à vivre.	36
Utiliser un(e) : - minuteur (timer) ; - sablier ; - montre analogique et montre digitale ; - horloge.	Reconnaitre parmi des objets du cadre de vie de l'élève des outils de mesure du temps.	37
	Comparer la durée de deux activités en utilisant les termes « plus longue que »/« plus courte que ».	38
UTILISER UN OUTIL D'INFORMATION		
Recueillir des informations.	Interroger une personne proche pour caractériser des activités du quotidien autrefois : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.	39

P2

LIRE ET EXPLOITER DES DOCUMENTS		H
Observer une trace du passé dans son environnement proche.	Sélectionner un objet de son environnement comme étant une trace du passé d'une activité du quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.	40
	Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer.	41
	Identifier soit deux différences, soit deux similitudes, soit une différence et une similitude entre un objet courant actuel et un objet ancien de même fonction.	42

Compétences	Attendus	H
Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités.	Compléter une représentation du temps de l'année, graduée en mois, par des faits vécus par l'enfant ou ses proches et la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie, leur ancienneté, leur durée ou leur fréquence.	43
Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs.	Sélectionner une trace du passé en lien avec une activité du quotidien ou un évènement de la vie de l'enfant ou d'un proche.	44
Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui.	Comparer oralement une même activité du quotidien vécue par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels.	45

2. FORMATION GÉOGRAPHIQUE

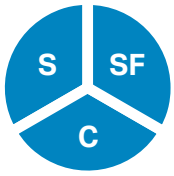
2.1. VUE D'ENSEMBLE DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET DES COMPÉTENCES GÉOGRAPHIQUES

SAVOIRS

Repères spatiaux, vocabulaire, notions et modèles pour :
- se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait…
- caractériser les répartitions/dynamiques spatiales et les liens avec les composantes spatiales relatives :
  - à la population et à l'organisation de l'espace
  - au milieu naturel (dont orohydrographie et bioclimats)

SAVOIR-FAIRE

- Lire un paysage sur le terrain/sur une image photographique/sur une représentation de l'espace
- Lire un croquis cartographique, un plan, une carte, une vue verticale
- Annoter/construire une représentation de l'espace



COMPÉTENCES

- Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer, se déplacer, (s')orienter
- Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait, un phénomène
- Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales

Savoirs

Les savoirs contribuent à forger une culture géographique commune.

Les savoirs indiqués permettent :
- d'exprimer la connaissance de la diversité des visages de la Terre en localisant des éléments clés des espaces naturels et construits par l'Humain ;
- de localiser un fait ou un phénomène commun aux différentes disciplines du domaine.

Ces savoirs sont des clés pour :
- comprendre les interactions entre l'Humain et les milieux naturels et les écosystèmes ;
- expliquer[26] (ou éclairer) une répartition spatiale nouvelle ;
- appréhender les problématiques environnementales.

Les repères qui ont été retenus de manière privilégiée sont ceux qui permettent de situer les éléments qui structurent les territoires en ce qui concerne l'occupation du sol, le milieu naturel et la population et son environnement.

26 Les chaines de causalité qui sous-tendent ces explications sont des points d'attention pour croiser les attendus en géographie et en sciences.

Savoir-faire

Les savoir-faire font partie de la culture géographique commune dans la mesure où ils sont nécessaires pour :
- se déplacer, (se) situer, (s')orienter, localiser un fait ou un phénomène ;
- décrire une répartition spatiale ;
- comparer des composantes spatiales ;
- communiquer une information spatiale.

Compétences

Les compétences ne visent pas la construction du savoir géographique même si elles peuvent être utilisées à cet effet.
Les compétences articulent des savoir-faire et des connaissances de l'espace pour éclairer de grands enjeux de notre temps.

Les compétences sont également l'expression d'une démarche d'investigation.
- **Décrire**
  Le questionnement géographique prend appui sur la description d'une répartition/dynamique spatiale tout autant que sur l'observation des disparités spatiales qui sont mises en évidence (où ?).
- **Expliquer**
  Les réponses au questionnement géographique prennent appui sur la mise en évidence de liens entre des composantes spatiales pour identifier des facteurs de localisation (pourquoi là ?).
- **Communiquer**
  Les représentations de l'espace (plans, cartes, croquis, maquettes, profils, globes virtuels…) sont les supports privilégiés pour décrire et expliquer.

2.2. SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE AU SEIN DU TRONC COMMUN

La spécificité de la formation géographique est d'articuler les sociétés et leurs environnements en identifiant leurs interrelations dans un cadre spatial. Cela implique de développer chez l'élève sa perception de l'espace et sa compréhension de faits ou phénomènes par leur spatialisation.

La formation géographique éveille également la curiosité à l'ailleurs, de son espace proche dès la maternelle et les premières années de l'enseignement primaire puis progressivement, au cours du cursus, à des environnements plus lointains, afin que chaque élève puisse avoir une vision globale et générale du monde, dès la fin du tronc commun.

Dans le respect du développement des capacités cognitives de l'enfant, la discipline vise à comprendre comment les sociétés habitent la Terre, l'utilisent, l'aménagent et la transforment. En d'autres mots, comment elles organisent leur territoire et quels sont les impacts de ces transformations opérées.

Il s'agira d'inscrire des réalités concrètes (habiter, produire, consommer, se déplacer) dans l'espace, ce qui participera à la construction chez l'élève d'une culture géographique lui permettant de localiser, situer et contextualiser un fait ou un phénomène pour mieux le comprendre.

En développant des capacités à expliquer des faits mais aussi à appréhender leur dynamique pour en comprendre l'évolution, l'élève pourra prendre conscience que l'espace n'est pas figé, qu'il est évolutif, que son aménagement repose sur des contraintes mais aussi des choix.

Les analyser, les mesurer permet à l'élève de devenir un citoyen à part entière, capable de prendre position et d'agir. Ainsi, la géographie invite les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique, tout comme elle les sensibilise au rôle d'acteur social qu'ils pourront jouer à des degrés divers.

La géographie est dès lors un vecteur fondamental pour former des citoyens/citoyennes responsables qui habitent véritablement les lieux qu'ils utilisent, qui se sentent concernés non seulement par leur devenir mais aussi par celui d'autres lieux qu'ils impactent par leurs comportements. Elle contribue de la sorte à une meilleure compréhension des enjeux du développement durable.

L'apprentissage sur le terrain est un des fondamentaux de la géographie. Aussi, il est important de le privilégier quand c'est possible et pertinent.

Les apprentissages seront travaillés de manière spiralaire en articulant l'ici et l'ailleurs, en partant des espaces vécus et/ou familiers chez les élèves les plus jeunes, pour les comparer avec des espaces lointains chaque fois plus vastes, au fur et à mesure de la scolarité.

P2

P1	Des éléments naturels et humains des espaces proches de l'école, du quartier ou de la localité : espaces vécus et comparaison avec un ailleurs familier
P2	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol spécifiques ou non aux milieux ruraux et urbains en Belgique
P3	Des éléments clés d'occupations/utilisations du sol caractéristiques des principales fonctions à l'échelle locale, ouverture sur l'ailleurs par comparaison avec d'autres localités belges
P4	Des paysages caractéristiques en Belgique à travers de grands ensembles morphologiques et des agglomérations urbaines
P5	Des éléments clés qui structurent l'espace en Belgique, en Europe et dans le monde
P6	Des éléments clés qui structurent l'espace à l'échelle du monde
S1	L'évolution de l'organisation de l'espace au départ des trois grands processus : l'urbanisation, la déforestation et les mutations (dont l'industrialisation) du secteur agricole
S2	Les espaces marqués par la mondialisation et des flux de biens et de personnes qui en résultent, compréhension de facteurs de localisation
S3	Les espaces plus ou moins marqués par des aléas et des facteurs à prendre en compte pour évaluer les risques

2.3. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE

P2

2e PRIMAIRE

L'objet de la 2e primaire est de développer la connaissance d'occupations du sol spécifiques ou non à des milieux ruraux et urbains en Belgique. Après avoir enrichi les connaissances du milieu proche de l'école, il s'agit d'ouvrir aux occupations et utilisations du sol spécifiques à un autre milieu. Si l'école est en milieu urbain (ou périurbain), le milieu rural sera observé en 2e primaire et inversement.
Cette approche sera renforcée par une première découverte progressive de liens entre une occupation du sol et son utilisation à travers des activités (sans nommer les fonctions qui seront formalisées en P3), à travers l'observation de paysages et en identifiant des changements à partir de photographies prises à différentes dates.

Enjeux : en élargissant progressivement sa connaissance d'éléments naturels et humains qui composent d'autres paysages, l'élève poursuit le développement de ses **représentations** de l'espace. Les caractéristiques de certains milieux pourraient permettre de faire émerger des spécificités différentes en fonction de la manière d'occuper des espaces.

Objets communs aux sciences humaines : l'**habitat**, les **modes de production** ou **de consommation,** l'**emploi** et le **travail** ou la **mobilité des personnes et des biens** sont abordés au départ des éléments qui composent les milieux ruraux et urbains observés. L'élève découvre que des **territoires** sont **aménagés** différemment.

Démarche disciplinaire : l'élève **se questionne** et/ou **observe** des paysages sur la base des mêmes représentations qu'en 1re primaire auxquelles s'ajoutent le plan et la vue verticale proche pour localiser des observations à l'échelle du quartier ou de la localité. Il enrichit son vocabulaire pour (se) situer et se déplacer. Par l'**observation** et/ou le **questionnement**, l'élève développe sa curiosité face à son environnement, notamment en **interrogeant** la place d'activités dans différents environnements.

Savoirs	Attendus	G
REPÈRES SPATIAUX, VOCABULAIRE, NOTIONS POUR		
SE SITUER, SE DÉPLACER, SITUER, LOCALISER UN LIEU, UN FAIT…		
Termes pour (se) situer et se déplacer : au milieu de, entre, le long de, ligne d'horizon.	Utiliser adéquatement les termes pour se situer et se déplacer.	15
Repères dans les espaces observés : nom de la rue, du quartier et de la localité.	Nommer la rue, le quartier ou la localité du milieu observé.	16

P2

CARACTÉRISER LES RÉPARTITIONS/DYNAMIQUES SPATIALES ET LES LIENS AVEC LES COMPOSANTES SPATIALES RELATIVES		G
À LA POPULATION ET À L'ORGANISATION DE L'ESPACE		
Principales fonctions à l'échelle d'un quartier et occupations du sol : - fonction résidentielle (ex. : maison, immeuble à appartements) ; - fonction commerciale (ex. : magasin, restaurant) ; - fonction industrielle (ex. : usine, parc industriel) ; - fonction agricole (ex. : ferme, champ, prairie, verger, potager) ; - autres fonctions (ex. : loisirs, soins, lieux de culte, fonctions administratives). **Occupation du sol dans les milieux rural et urbain** : - caractéristiques du milieu rural : village, champ, prairie, bois ; - caractéristiques du milieu urbain ou périurbain : ville, trottoir, quartier, immeuble-tour ; - caractéristiques communes aux différents milieux : • maison, immeuble à appartements ; • piste cyclable, place, carrefour, route, voie ferrée, gare, commerce, trottoir ; • parc, potager, cours d'eau.	Associer une occupation du sol à une activité (sans nommer les fonctions). Par exemple, faire ses courses sans nommer la fonction commerciale. Citer des occupations du sol spécifiques ou communes à la vile et à la campagne.	17 18
AU MILIEU NATUREL (dont orohydrographie et bioclimats)		
Éléments naturels visibles dans le quartier.	Identifier et nommer des éléments naturels remarquables à l'échelle du quartier.	19

Savoir-faire	Attendus	G
Lire un paysage.	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) une photographie au sol ou verticale, pour mettre en évidence des éléments remarquables ou une occupation du sol caractéristique d'une activité. Énoncer des différences et des ressemblances d'un même paysage à deux dates différentes, sur la base de l'observation sur le terrain ou d'une photographie au sol.	20 21
Lire un croquis cartographique, un plan, une carte.	Annoter (entourer, dessiner, faire un trait) un plan à l'échelle du quartier ou de la localité, pour mettre en évidence des éléments remarquables ou des occupations du sol caractéristiques d'une activité. Localiser des observations sur un plan à l'échelle du quartier ou de la localité.	22 23
Annoter/construire une représentation de l'espace.	Placer sur un plan ou une photographie verticale, des éléments observés sur le terrain. Annoter un plan ou une photographie verticale pour mettre en évidence un élément remarquable, une occupation du sol caractéristique d'une activité ou un trajet. Compléter un croquis cartographique pour mettre en évidence un déplacement. Reporter un élément remarquable ou un trajet observé sur une photographie verticale sur un plan à la même échelle et inversement.	24 25 26 27

P2

Compétences	Attendus	G
Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter.	Tracer un trajet sur un plan ou sur un croquis cartographique sur la base de consignes.	28
Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène.	Sur la base d'observations sur le terrain ou d'une photographie (au sol ou verticale), décrire un paysage en faisant référence à l'occupation du sol. Identifier l'occupation du sol dominante dans un espace à l'échelle d'un quartier ou d'un village de la commune.	29 30
Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales.	Sur la base d'une observation sur le terrain ou d'une image géographique, associer une activité à une occupation dominante du sol observée à l'échelle d'un quartier ou d'un village de la commune.	31

2.4. GLOSSAIRE DE LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE[28]

Aléa (naturel) : Évènement à l'origine de la situation de danger, par exemple un séisme. Il n'est potentiellement dommageable que si les populations, biens, activités, territoires… sont à la fois exposés aux conséquences de sa réalisation et sont vulnérables à ces conséquences. C'est toujours un évènement dont l'occurrence est aléatoire (on ne sait pas quand il se produira), mais dont la probabilité (il peut se produire autant de fois par an ou par siècle…) peut être calculée (ex. : les crues centennales).

Aménagement du territoire : Action volontaire et réfléchie menée sur un territoire par une collectivité pour le protéger, l'améliorer et/ou corriger les dysfonctionnements (ex. : digue contre des inondations).

Composante bioclimatique : Ensemble d'éléments liés à la végétation en lien avec les conditions climatiques.

Composante orohydrographique : Ensemble d'éléments liés au relief et à l'hydrographie.

Composante spatiale : Désigne les objets présents à la surface de la Terre regroupés en catégories présentant des caractéristiques communes.
On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en une seule composante spatiale. On parle alors de « Milieu » c'est-à-dire ce qui entoure.
On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en deux composantes du territoire. On parle alors d' « éléments naturels » et d' « éléments humains ».
On peut regrouper tous les objets du Milieu à la surface de la Terre en cinq composantes spatiales :
Éléments naturels :
- les milieux et les phénomènes naturels ;
- les ressources naturelles.

Éléments humains :
- les populations humaines ;
- les économies et le développement ;
- les ensembles politiques et les sociétés.

On peut regrouper tous les objets présents à la surface de la Terre en un nombre infini de composantes spatiales.

Croquis cartographique : Carte schématique et simplifiée destinée à mettre en évidence les composantes essentielles d'un territoire, leurs éventuels liens ou leur évolution.

Développement durable : « *Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.* » (selon le rapport Brundtland)

28 Ce glossaire est destiné aux concepteurs de programmes et aux enseignants. Il ne doit pas se retrouver dans le cahier des élèves.

Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont des transformations nécessaires pour y arriver, en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps.

Disparités spatiales : Différences observées dans la répartition d'une composante spatiale, par exemple, l'habitat.
Les disparités peuvent mettre en évidence une situation de déséquilibre territorial, par exemple, en matière de revenus.

Distance : Mesure de l'écart entre deux lieux ou entre un lieu et un repère ; elle peut être évaluée en km (ou m), en temps (minutes, heures) ou en cout ; elle peut aussi être perçue ou vécue en fonction de la nature du trajet (jugé agréable ou non) ou de critères sociaux (langue parlée).

Dynamique spatiale : Évolution spatiale de la répartition des objets sous l'action de processus internes à l'espace géographique étudié ou externes (liés à d'autres espaces plus grands ou plus petits). Ex. : un déplacement forcé de population, suite à un conflit, modifie le milieu naturel, certaines ressources naturelles, modes de production, etc.

Échelle : Niveau spatial d'observation ou d'analyse d'un phénomène ou niveau d'intervention d'un facteur.

Échelle cartographique : Rapport entre des dimensions représentées sur une carte et des dimensions dans la réalité (ex. : sur le terrain). L'échelle peut être graphique ou numérique :
- l'échelle graphique est un tracé rectiligne divisé en différentes parties pour mesurer une distance sur une carte ;
- l'échelle numérique est une fraction indiquant le rapport existant entre la mesure sur la carte et la distance réelle.

L'échelle est d'autant plus petite que le dénominateur est grand.

Environnement : Ensemble d'éléments naturels et humains qui entourent un individu ou un groupe qui peuvent interagir entre eux et sur l'individu ou le groupe.
Synonyme : milieu de vie.

Espace : De manière générale, toute portion de la surface terrestre.

Étalement urbain : Extension des surfaces urbanisées à la périphérie de la ville ou agglomération combinée à une diminution de la densité de population et des activités de la ville ou agglomération.

Facteur de localisation : Tout élément susceptible d'expliquer la présence d'une activité en un lieu plutôt qu'en un autre (ex. : la présence d'un port).

Figurés (cartographiques) : Symboles utilisés pour cartographier des informations, tracer des limites, des réseaux, montrer des dynamiques, des flux. On distingue généralement trois grands types de figurés :
- des figurés ponctuels (ou figures géométriques comme un cercle ou un carré) ;
- des figurés de surface (comme des hachures, des plages de couleur) ;
- des figurés linéaires (comme des lignes ou des flèches).

Ils sont choisis en fonction des variables à représenter et de l'échelle de cartographie :
- des éléments qui ont une localisation ponctuelle (ex. : à l'échelle continentale : ville, volcan) ou des valeurs absolues (ex. : nombre d'habitants) ;
- des phénomènes qui s'étalent en surface (ex. : région climatique, ensemble politique) ou des variables en valeurs relatives (ex. : densité de population) ;
- ou pour tracer des limites, montrer des dynamiques ou des flux.

Fonction de l'espace : Activité spécifique à un espace (ex. : habitat, industrie…).

Foyer de population : Zone géographique de forte densité humaine à l'échelle du monde, d'un continent, d'un pays.

Géoportail : Portail web public (ou privé) permettant l'accès à des services de recherche et de visualisation de données géographiques ou géolocalisées (issues de SIG), ayant le plus souvent une visée thématique ou territoriale. Il peut comprendre un globe virtuel, mais aussi d'autres informations (cartes anciennes) ou outils, par exemple, des outils pour réaliser des croquis cartographiques.

Globe terrestre : Sphère sur laquelle est dessinée la surface de la Terre. C'est une représentation de notre planète à une échelle réduite.

Globe virtuel : À l'origine, représentation numérique en 2, puis 2,5 dimensions du globe terrestre et outil de visualisation fournissant de nombreuses images (ex. : *Google Earth*). L'utilisateur peut s'y déplacer librement en changeant la position et l'angle de vue.
Aujourd'hui, logiciel ou site en ligne permettant d'avoir accès via internet à un ensemble de données géolocalisées.
Le terme est dès lors très proche de géoportail.

Image (géographique) : Image satellite ou photographie au sol ou aérienne (oblique ou verticale) d'une partie d'un territoire. Il peut s'agir d'une vue générale (paysage) ou d'un gros plan (ex. : d'un bâtiment ou un carrefour). De plus en plus d'images géographiques sont aujourd'hui des images fournies par des satellites et diffusées par les globes virtuels.

Localisation (absolue ou relative) et situation : La localisation absolue est exprimée par les coordonnées géographiques (latitude et longitude) auxquelles on ajoute parfois l'altitude.
La localisation relative ou situation géographique est exprimée par rapport à d'autres repères référents.

Milieu : Désigne ce qui est autour et qui intègre un lieu, une activité, un groupe social ou une personne. Le terme est synonyme d'environnement.
Milieu géographique d'un lieu comprend des éléments d'ordre naturel (relief, climat, sol…), des éléments construits par les hommes (habitat, infrastructures de transports, usines…) ou transformés par eux (champs cultivés, fleuves canalisés…).
Le milieu naturel correspond à l'ensemble des éléments de la nature (reliefs, climats, sols, eaux…) présents et associés dans ce milieu.

Occupation du sol : Couverture physique et biologique de la surface terrestre. On peut soit identifier une occupation naturelle du sol : arbres, arbustes, herbage… soit une occupation dite « artificielle » : constructions, revêtements de sols…
À ne pas confondre avec utilisation du sol.
Évolution de l'occupation du sol : changements que l'on peut repérer en matière d'occupation du sol. Ils peuvent être positifs (réaménagement des espaces publics d'un quartier urbain central) ou négatifs (apparition d'une friche industrielle suite au départ d'une industrie).

Organisation de l'espace/du territoire : Manière dont se structure un espace ou un territoire et/ou action de le structurer (voir Aménagement du territoire).

Paysage : Portion d'un territoire perçue par un observateur, il est constitué par l'ensemble des éléments observables à partir d'un lieu précis.
Ses caractéristiques résultent de l'action et de l'interaction de facteurs naturels et/ou humains.

Plaine : Surface plane et peu élevée dans laquelle les cours d'eau sont peu ou pas encaissés.

Plan : Carte à grande échelle, relative à une portion réduite d'un territoire, soit à une échelle souvent inférieure à 1/10 000 (ex. : plan d'une ville, d'un quartier).

Planisphère : Représentation du globe terrestre en projection plane (d'un seul tenant), cette représentation varie selon le type de projection.
Note : si la représentation se fait sous la forme de deux hémisphères côte à côte, on parle alors de mappemonde.

Plaque tectonique : Portion de la lithosphère (couche superficielle de la terre) constituant un bloc rigide souvent en mouvement par rapport aux autres plaques et expliquant les séismes à leurs frontières.

Plateau : Surface du sol relativement plane, d'altitude plus ou moins élevée et dans laquelle les cours d'eau sont encaissés.

Répartition spatiale : Distribution spatiale des objets étudiés. La répartition peut revêtir des formes diverses : semis régulier ou irrégulier, concentration ou dispersion, spécialisation, ségrégation (par rejet de populations ou d'activités).
La densité (rapport entre le nombre d'objets et une surface déterminée) est un moyen de mettre en évidence la répartition.

Repère spatial : Tout élément localisé dans l'espace permettant de se situer par rapport à lui. Ex. : un bâtiment remarquable, un fleuve, une montagne.

Représentation en 3 dimensions : Représentation de l'espace tel que perçu par notre vision tenant compte de la largeur, la hauteur et de la profondeur. Elle peut prendre la forme d'une maquette.
Note : les outils numériques actuels (géoportail, SIG…) permettent une représentation en 2,5 dimensions.

Représentation de l'espace : Supports utilisés pour représenter l'espace : plan, carte, photographie, maquette, globe virtuel…

Risque : Il y a un risque si l'homme occupe un territoire marqué par un aléa. Le risque est donc la confrontation d'un aléa (phénomène potentiellement dangereux) et d'un espace où existent des enjeux qui peuvent être : humains, économiques et/ou environnementaux. (Risque) = (aléa) x (enjeu).

SIG (Système d'information géographique) : Système conçu pour recueillir, stocker, traiter, analyser, gérer et présenter tous les types de données spatiales dans un environnement numérique.

Situation : Voir Localisation relative.

S'orienter : Utiliser des points de repère pour se déplacer.

Territoire : Espace approprié par un groupe social.

Utilisation du sol : Usage ou exploitation qu'en font les humains : par exemple, l'agriculture, l'habitat, l'activité économique, etc.
À une même occupation du sol, l'exemple « végétation herbacée » pourrait correspondre plusieurs utilisations : un jardin résidentiel ou une prairie, par exemple. De même, un type d'utilisation du sol peut recouvrir plusieurs types d'occupation : une zone résidentielle se compose de pelouses, de bâtiments, de surfaces imperméabilisées, etc.

Végétalisation (verdurisation) : Processus volontaire de replantation (ex. : plantations de haies) et de réhabilitation du sol.
En milieu urbain, il peut s'agir de création de parcs, d'étangs, de plantation d'arbres dans les rues, de végétalisation de toitures et terrasses, voire de murs, d'implantation de zones maraichères…

ZCIT (zone de convergence intertropicale) : Zone de convergence des masses d'air qui se déplacent des tropiques vers l'équateur (alizés).

3. FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

3.1. VUE D'ENSEMBLE DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET DES COMPÉTENCES EN FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

SAVOIRS

Formation économique

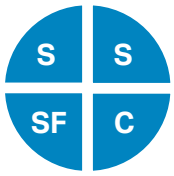
- La consommation
- La production
- Le travail
- Le marché et les échanges
- La mondialisation de l'économie
- L'agent économique « État »
- La redistribution

Les notions de budget et de circuit économique sont abordées de manière spiralaire de la P1 à la S3.

SAVOIRS

Formation sociale

Le lien social
- Les rôles et statuts (via les règles)
- La communication
- La famille comme agent de socialisation
- La transmission intergénérationnelle
- Le travail
- Le changement social
- Les représentations sociales (stéréotypes et préjugés)
- Les rapports sociaux et le pouvoir
- La diversité culturelle et les migrations
- La justice sociale, l'égalité/équité



SAVOIR-FAIRE

Formation économique et sociale

- Observer des faits économiques et sociaux
- Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales
- Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques aux sciences économiques et sociales

COMPÉTENCES

Formation économique et sociale

- (Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux
- Formuler des hypothèses
- Structurer des informations économiques et sociales
- Éclairer des faits économiques et sociaux, en mobilisant des connaissances et en faisant des liens
- Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale, en s'appuyant sur les concepts abordés

3.2. SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE AU SEIN DU TRONC COMMUN

La formation économique et sociale poursuit l'objectif général de former des citoyens éclairés et critiques ainsi que des acteurs économiques et sociaux avisés. Ce faisant, elle permet au jeune de se situer plus aisément dans un environnement économique donné, dans la réalité sociale et dans la biosphère qui l'entoure.

Au départ de questions ou de problèmes de la vie quotidienne, cette formation fournit les outils d'analyse et de compréhension permettant d'appréhender la complexité du monde mais aussi de s'y situer et d'y prendre progressivement sa place.

En observant des faits, en repérant certains facteurs explicatifs, en leur donnant du sens et en évitant les pièges des lieux communs (tels que « Quand on veut, on peut » ou « On est juste que si on donne à chacun la même chose »), elle apporte un éclairage spécifique sur des questions contemporaines. Elle vise également à développer l'esprit critique et à raisonner en termes de choix, de relations ou de stratégies.

Si la définition d'objets d'apprentissage contribue à l'éclairage du cadre de vie, cette formation favorise également l'émergence de questionnements relatifs aux enjeux actuels et futurs de notre société :

- les représentations relatives aux relations économiques et sociales. À qui et à quoi se fier ? Comment peut-on identifier des sources d'information et de connaissance fiables ? Pourquoi faut-il se méfier de certaines sources d'information et de connaissance ?
- l'évolution de nos modes de consommation et de production et les responsabilités individuelles et collectives en matière de développement durable ;
- le maintien du lien social dans un contexte d'évolution des rapports entre groupes sociaux, culturels et économiques, notamment entre personnes de genre et de génération différents, entre autochtones et migrants. Que signifie concilier intérêts particuliers et bien commun et tendre vers une répartition équitable et pas seulement égalitaire ?
- les rapports entre identités et cultures différentes. Comment faire place à des convictions différentes ? Comment concilier identité et diversité ? Comment viser la cohésion sociale ?

Tout au long du tronc commun, des thématiques d'année ont été choisies pour leur proximité du quotidien de l'élève et relevant de faits socioéconomiques vifs. Les formations économique et sociale s'entremêlent tout au long du parcours pour apporter une observation, une compréhension holistique des phénomènes étudiés afin de les problématiser et d'en formuler une analyse critique.

Les thématiques communes aux deux disciplines sont les suivantes :
- P1 : l'élève comme acteur économique et social au sein de sa classe et de son école ;
- P2 : l'élève comme acteur économique et social au sein de son quartier et de sa localité ;
- P3 : les mécanismes de la communication et de la publicité ;
- P4 : le rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale et du ménage dans la vie économique ;
- P5 : le travail, une activité économique et sociale ;
- P6 : les échanges économiques et sociaux : consommer et produire autrement ?

- S1 : l'espace numérique, un lieu d'échanges économiques et sociaux ;
- S2 : la mondialisation, augmentation de la circulation des biens, des personnes et de l'information ;
- S3 : les inégalités économiques et sociales : sécurité sociale et mouvements sociaux.

De nombreux attendus se rapportent à la capacité de formuler des questions et d'émettre des hypothèses. Celles-ci seront exprimées dans un vocabulaire adapté au niveau de développement de l'élève et mis en adéquation avec les attendus prévus en français.

D'autres attendus de savoir-faire demandent aux élèves de collecter, d'analyser et de structurer des informations économiques et sociales. Ces savoir-faire peuvent être travaillés, lorsque cela est possible, dans un environnement numérique, via l'utilisation du web ou d'autres applications.

3.3. CHEMINEMENT DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE[29]

L'origine de toute activité économique résulte de deux concepts incontournables que sont la consommation et la production.

Par le biais de la consommation, le jeune apprend notamment à reconnaitre ses besoins, notion fondamentale en formation économique. Il apprend à les hiérarchiser, à identifier les biens et services aptes à les satisfaire, à distinguer le besoin de l'envie, à décrypter la publicité, à identifier les déterminants qui influencent ses choix de consommation. Le jeune sera également initié aux enjeux actuels de la consommation par la découverte et l'analyse critique de différents modes de consommation.

La consommation n'est possible que s'il y a une production. L'analyse des agents économiques « entreprises » et « État » et les notions qui en découlent (profit, facteurs de production, services publics) seront abordées à partir de la 5e primaire. Le rôle de l'agent économique « État » sera remobilisé dans le cadre de la mondialisation et de ses effets en 2e secondaire. Le jeune sera également initié aux enjeux en matière de production par le biais de la notion de production responsable. Enfin, dans le cadre d'une économie mondialisée, les notions de multinationales et de délocalisations seront abordées

La notion d'échanges est également incontournable puisqu'il s'agit de la rencontre entre l'offre et la demande. Les échanges seront abordés dans leurs formes traditionnelles (marché…) et émergentes et sous l'angle des enjeux différents selon les acteurs de manière à amener les élèves à décoder progressivement ces relations entre acteurs économiques et à y prendre une place de manière critique en comprenant mieux les impacts de leurs choix.

Les questions de consommation, de production et d'échanges seront notamment abordées au regard des enjeux du développement durable et des différents scénarios de transitions. En effet, il ne faut pas voir une opposition entre développement durable et transition(s). Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont les moyens pour y arriver, en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps. Ainsi, les « transitions » sont bien un chemin vers un développement durable.

29 Tant pour la formation économique que pour la formation sociale, le lecteur est invité à consulter le lexique, afin de se saisir de la dimension disciplinaire des termes utilisés.

Au sortir du tronc commun, il est essentiel que le jeune soit conscient des inégalités économiques et sociales présentes au sein de notre société. Pour y faire partiellement face, un mécanisme de solidarité est mis en place : la sécurité sociale, pilier fondamental de la société belge. À travers celle-ci, la notion de redistribution sera appréhendée.

Enfin, tout au long du tronc commun, un focus sera régulièrement mis sur la notion de budget, tout d'abord par l'analyse des différentes formes de monnaie (pièces et billets, monnaie électronique), ensuite en abordant des notions telles que les revenus, dépenses, moyens de paiement, épargne et enfin, en initiant l'élève de manière simple à la gestion budgétaire. Ces notions relèvent de l'éducation financière et ont pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique, et d'aider ainsi chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches.

3.4. CHEMINEMENT DE LA FORMATION SOCIALE

Comment faire société ? Cette question est au cœur de la formation sociale durant le tronc commun : elle en constitue l'intrigue, le fil conducteur. Elle sera examinée au départ de la notion de **lien social**. Évoquer le « lien » social, c'est envisager ce qui contribue à rapprocher, rassembler et réunir des individus au sein d'un même groupe social. C'est aussi s'interroger sur ce qui assure le « liant » de la vie sociale, ce qui lui donne une certaine épaisseur, une certaine consistance. Et à l'inverse, il s'agit d'identifier ce qui peut constituer une menace pour le lien social, sa continuité, sa qualité.

Dans l'enseignement **primaire**, c'est par la notion de « *rôle* » que l'élève est initié, en 1re année, à l'une des dimensions constitutives du lien social : la répartition du travail et des différentes activités qui contribuent au « bon » fonctionnement d'un groupe humain, entre les individus qui composent ce groupe, à partir de l'exemple de l'établissement scolaire fréquenté par l'élève. Le lien social est également envisagé sous l'angle des règles qui organisent les échanges au sein de l'établissement scolaire. En 2e année, l'analyse se poursuit par une première approche de la notion de « *statuts* », soit l'ensemble des droits, devoirs et obligations qui encadre l'exercice du rôle social ou professionnel. C'est la notion de « *règles* » qui est mobilisée pour appréhender ce que chacun des acteurs est autorisé à faire, ce qu'il est contraint de faire ou ce qu'il n'a pas le droit de faire. Cette réflexion est menée tant pour ce qui relève de l'établissement scolaire que pour un autre lieu d'activité humaine situé dans l'environnement de cet établissement. En 3e année, la façon de faire société sera appréhendée au départ d'une analyse des mécanismes de la *communication interpersonnelle*. Il ne saurait y avoir de lien sans échanges, et de liens solides, c'est-à-dire de nature à satisfaire les besoins de protection et de reconnaissance, sans un échange de qualité, c'est-à-dire le moins exposé ou encombré par des stéréotypes ou des préjugés. En 4e année, c'est le lien de filiation qui est abordé, entendu dans un sens large du terme. Il s'agit ici d'amener l'élève à réfléchir sur la façon dont les rôles individuels se façonnent dans le creuset de la *transmission intergénérationnelle.* Les rôles individuels qui sont examinés ici sont plus spécifiquement les rôles masculins et féminins. La 5e année est consacrée à la notion de « *travail* » *et à ses formes de reconnaissance.* Il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience du fait que toutes les formes de travail ne sont pas nécessairement reconnues ni formalisées ou codifiées, comme dans le cas de l'emploi. Certaines activités, pourtant déterminantes pour répondre aux besoins de protection de certains groupes d'individus, ne sont pas toujours reconnues, rémunérées ou valorisées. En 6e année, les élèves sont amenés à appréhender, au départ de la

découverte d'une expérience d'économie sociale ou circulaire, les effets sur le lien social d'une « autre » façon d'organiser la production (*développement durable)* de certains biens et services : renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, valorisation des relations de proximité et de réseaux d'entraide et de solidarité, etc.

Dans l'enseignement **secondaire**, la question initiale « comment faire société ? » se complète : comment faire société dans une société numérique, mondialisée et au sein de laquelle les questions d'équité et de solidarité se posent avec acuité ? En 1re année, l'élève abordera l'analyse de certaines des évolutions, techniques ou culturelles, qui peuvent fragiliser le lien social. Il est invité, en tant que consommateur mais aussi producteur (en particulier sous l'angle de l'identité numérique), à se questionner sur les apports des pratiques numériques dans la vie quotidienne et sur les nouvelles contraintes ou dérives qu'elles suscitent. En 2e année, l'élève est sensibilisé à une autre dimension de la mondialisation : les populations qui composent les sociétés ne sont pas des ensembles stables et homogènes, et les mouvements migratoires introduisent de nouvelles façons de voir les choses, de nouvelles façons d'agir et d'interagir. Une analyse des formes et des causes des mouvements migratoires permet d'identifier et de formaliser certains des enjeux de la migration, et notamment les difficultés ou les obstacles auxquels se heurtent les migrants dans la société d'accueil. Un accent plus particulier est placé sur la déconstruction des stéréotypes et des représentations communes de la migration. La réflexion sur la façon de faire société dans notre monde contemporain se conclut, en 3e année, par l'analyse de questions relatives à l'équité et à la solidarité. Dans nos sociétés contemporaines, les ressources économiques (biens, richesses…) ne sont ni réparties ni distribuées de façon égale entre les personnes et les différents groupes sociaux. Il en va de même de l'accès à certains biens ou services (éducation, santé, culture, loisirs…). L'existence et la prise de conscience de ces inégalités peuvent générer des protestations, des revendications pour plus de justice, des luttes visant à agir sur les orientations politiques de la société. La question des inégalités liées au genre dans les sphères du travail est plus particulièrement abordée. Cette approche est complétée par celle de la naissance et de l'évolution du système de sécurité sociale. Enfin, au départ de ces deux exemples, c'est la place centrale du « *conflit social* » et des diverses manières de le résoudre (lutte sociale, négociation, compromis, etc.) dans les changements sociaux qui est appréhendée. L'approche du conflit ne doit être ni morale ni politique : il ne s'agit pas de dire s'il est bon ou mal de s'opposer à certaines façons de faire, mais de donner aux élèves des clés d'analyse du déroulement des luttes et revendications sociales qui ont pu, tout à la fois, déstabiliser les bases du lien social puis les renforcer.

3.5. CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

P2

2e PRIMAIRE

L'élève comme acteur économique et social au sein de son quartier et de sa localité

En 1re primaire, l'élève a découvert diverses notions (biens, besoins, rôles, règles) dans le contexte particulier de son école. Celles-ci sont remobilisées et approfondies en 2e primaire dans un autre milieu vécu : l'environnement proche de l'école et le quartier/la localité de l'école.

Ainsi, au départ de rencontres d'acteurs/de visites réelles ou virtuelles d'organisations marchandes (entreprises, commerces, artisans, activités industrielles, activités agricoles…) et non marchandes (associations sportives, culturelles ou sociales, mouvements de jeunesse, clubs de sports…), l'élève découvre différents agents économiques et acteurs sociaux qui l'entourent (économie locale). Ces découvertes permettront également à l'élève d'appréhender les notions de travail, de services, de public cible et d'approcher le concept de lien social à travers la notion de rôle. La notion de budget refait son apparition dans une perspective d'approfondissement.

Enjeux : après avoir appréhendé l'univers de son école en 1re primaire, l'élève développe ses **représentations** en matière de relations sociales et économiques, en se focalisant sur les organisations marchandes et non marchandes du quartier/de la localité de son école, en relation avec la satisfaction de ses besoins. À partir de cette réalité, il aborde les notions de rôle et de statut et de la place des règles dans l'organisation de la vie collective (**la citoyenneté et l'État**) et les **rapports sociaux**, notamment, dans le cadre scolaire. Il repère aussi des habitudes de faire, des façons de travailler, des répartitions des tâches entre autres afin de produire un bien ou un service donné. La notion de valeur est progressivement mise en perspective.

Objets communs aux sciences humaines : la **consommation** abordée via les concepts de besoins, de biens et de services, de public cible ; l'**emploi** et le **travail**.

Démarche disciplinaire : l'élève **observe** et/ou **se questionne** sur les différents types d'organisations de son quartier et de sa localité. Au départ de rencontres/visites réelles ou virtuelles, il **réalise des recherches** sur les différents acteurs rencontrés et formule des hypothèses quant aux différences qui peuvent exister entre les règles et comportements au sein de l'école et dans son environnement proche. Il est entrainé à **structurer** les résultats de ses observations et à les **communiquer**.

Tout au long du tronc commun, un focus sera régulièrement mis sur la notion de budget. Cette notion relève de l'éducation financière et a pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique, et d'aider ainsi chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches. Il en va de même de la notion de circuit économique.

P2

Formation économique

Savoirs	Attendus	FE
La consommation		
Besoin.	Identifier différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre du quartier/de la localité de l'école.	6
Biens/Services.	Nommer des types d'organisations du quartier/de la localité de l'école et identifier des biens et/ou des services qu'elles proposent.	7
Public cible.	Identifier qui « consomme » le(s) bien(s) ou service(s) que des organisations du quartier/de la localité de l'école proposent et à quel(s) besoin(s) cela répond.	8
	Décrire différentes tâches nécessaires à la réalisation de la production de biens ou de services des organisations visitées.	9
Le travail		
Budget : formes de monnaie.	Reconnaitre les pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100 €.	10
	Classer des pièces de monnaie/billets de 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100 € par ordre de grandeur (valeur faciale).	11

Formation sociale

Savoirs	Attendus	FS
Le lien social		
Rôles et statuts (à travers les règles).	Nommer des lieux et des acteurs économiques et sociaux (commerce, bibliothèque, centre sportif, service public…) de l'environnement local.	5
	Identifier des rôles d'acteurs (avec une attention au genre) qui composent des organisations de l'environnement local.	6
Règles.	Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité, en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas, au sein de l'école et dans l'environnement proche.	7

P2

Formation économique et sociale

Savoir-faire	Attendus	FES
Collecter et/ou extraire des informations économiques et sociales. Analyser des informations à l'aide d'outils variés spécifiques des sciences économiques et sociales.	Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle (ex. : à partir de photographies…), identifier des lieux qui proposent des biens ou des services.	7
	Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle/rencontre, dresser une liste structurée des personnes rencontrées et leurs rôles et comparer la répartition du travail entre femmes et hommes.	8
	Associer une combinaison de pièces (1 €, 2 €) et/ou billets (5 €, 10 €, 20 €, 50 €, 100 €) avec le prix d'un bien ou d'un service donné (inférieur ou égal à 100 €).	9

Compétences	Attendus	FES
(Se) questionner (sur) des faits économiques et sociaux.	Formuler oralement des questions qui pourraient être posées à une personne (ou à des personnes) qui exerce(nt) une activité, dans le quartier ou la localité de l'école, afin d'en savoir plus sur cette activité : que fait-elle concrètement ? Comment se passe une journée habituelle de travail ?…	10
Structurer des informations économiques et sociales.	Communiquer les observations d'une partie de la visite de terrain/virtuelle, en s'aidant des traces conservées.	11
	Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée.	12

3.6. GLOSSAIRE DE LA FORMATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE[30]

Agent de socialisation : Groupe social qui contribue à la transmission des normes et des valeurs à un individu en particulier. Les principaux agents de socialisation sont la famille, l'école, les groupes de pairs et les médias.

Agent économique : Entité qui remplit une fonction spécifique dans l'activité économique. Chaque agent appartient à une des catégories suivantes identifiable par sa ou ses fonctions principales : les ménages (fonction de consommation), les entreprises non financières et financières (fonction de production), l'État (fonction de production de biens publics et de redistribution) et le reste du monde (fonction de production par les importations belges et de consommation par les exportations belges).

Banque : Entreprise financière qui reçoit les dépôts d'argent de ses clients, gère leurs moyens de paiement (cartes de débit et de crédit) et leur accorde des prêts.

Besoin/Envie : Sentiment de manque accompagné du désir de le faire disparaitre par la consommation d'un bien ou d'un service. Satisfaire un besoin est indispensable à la vie, satisfaire une envie ne l'est pas.

Bien : Objet matériel ou immatériel (droit) visant à satisfaire un besoin ou une envie. Un bien mis à la disposition d'une seule personne est individuel (un vêtement, la boite à tartines d'un enfant…). Un bien mis à la disposition du public est collectif (les transports en commun, le tableau d'une classe, le livre d'une bibliothèque…).

Budget du ménage : Présentation détaillée des revenus et des dépenses d'un ménage pour une certaine période.

Changement social : Modification de grande ampleur et durable qui concerne une société dans son ensemble. Par exemple, le passage des sociétés rurales aux sociétés industrielles marqué par une modification dans l'organisation du travail et les modes de production des biens ; la montée de l'individualisme dans les sociétés occidentales contemporaines marqué par l'émergence de valeurs telles que l'épanouissement personnel, l'autonomie individuelle, la liberté de choix.

Circuit économique et flux : Représentation schématique du fonctionnement d'une économie. On va y voir apparaitre les quatre agents économiques ainsi que les flux réels et monétaires qui se produisent entre eux.
Les flux sont des mouvements qui se produisent entre deux agents économiques. On identifie les flux réels qui correspondent à un mouvement de bien ou de service et les flux monétaires qui correspondent à un transfert de monnaie.

Commerce équitable : Pratique commerciale conçue pour assurer une juste rémunération à des producteurs, afin qu'ils puissent développer leur activité à long terme et améliorer leur niveau de vie, majoritairement dans une perspective de développement durable.

30 Ce glossaire est destiné aux concepteurs de programmes et aux enseignants. Les définitions ne doivent pas se retrouver telles quelles dans les documents destinés aux élèves.

Communication : Processus de transmission et de partage d'informations entre un émetteur (énonciateur) et un récepteur (destinataire). La communication ne s'arrête pas seulement au langage verbal ; la position d'un individu dans l'espace, ses mouvements, gestes, regards… sont aussi des formes de communication.

Consommation : Action d'utiliser, immédiatement ou progressivement, des biens et des services dans le but de satisfaire un besoin ou une envie.

Consommation collaborative : Modèle économique par lequel les consommateurs partagent sous une forme gratuite ou payante l'usage de biens ou services (prêts, location, échange, partage, dons…). Il s'agit donc d'un modèle où l'usage prédomine sur la propriété.

Consommation responsable : Mode de consommation (individuelle ou collective via le choix des dépenses de l'État et des collectivités locales) qui prend en compte des enjeux particuliers, c'est-à-dire une consommation qui soit à la fois respectueuse de l'environnement, bénéfique pour l'économie (notamment locale), mais aussi positive pour la société.

Cotisations sociales : Prélèvements obligatoires sur les rémunérations que les travailleurs et les employeurs versent au bénéfice du financement de la sécurité sociale.

Cout du travail : Cout global de la main-d'œuvre salariée. Il se calcule en ajoutant, au salaire brut, les cotisations sociales patronales.

Crédit : Prêt d'argent, le plus souvent consenti par une banque. On parlera de crédit à la consommation lorsque ce prêt est accordé à des particuliers pour financer des achats de biens et services. On parle de crédit hypothécaire lorsque l'emprunt est garanti par un bien immobilier.

Culture : Ensemble des connaissances, des croyances, des valeurs, des lois, des coutumes, des créations artistiques, des habitudes et des compétences techniques, symboliques et sociales, acquises par les membres d'une même société.

Délocalisation : Pratique des entreprises consistant à fermer une usine sur le territoire national pour en ouvrir une autre à l'étranger où les conditions de production sont jugées plus favorables (couts salariaux plus faibles, rapprochement des sources d'approvisionnement, diminution des charges fiscales…).

Dépenses : Argent utilisé pour acquérir des biens et services. On distingue les dépenses fixes ou incompressibles (dépenses obligatoires à payer à échéances régulières telles que le loyer ou le remboursement d'un emprunt) et les dépenses variables (dépenses qui fluctuent d'une période à l'autre et dont l'échéance n'est pas fixée telles que les frais de nourriture et d'habillement).

Développement durable : « *Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.* » (selon le rapport Brundtland)

Le développement durable est la finalité inscrite dans les textes légaux et les « transitions » sont des transformations nécessaires pour y arriver en ouvrant la voie à des débats sociétaux et des choix socioéconomiques différents et variables dans le temps.

Égalité : Principe selon lequel tous les êtres humains doivent être traités de la même manière, disposent des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs. On distingue l'égalité devant la loi (disposer des mêmes droits et se voir appliquer les mêmes obligations), l'égalité des conditions (posséder les mêmes conditions de vie, les mêmes ressources économiques, sociales ou culturelles) et l'égalité des chances (disposer des mêmes chances et des mêmes possibilités d'accéder aux professions et aux positions sociales choisies).

Équité : Principe qui conduit à corriger des inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés (voir Justice sociale).

Entreprise : Agent économique dont la fonction principale est la production de biens et/ou de services pour les vendre sur un marché (banque, exploitation agricole, boucherie, constructeur automobile, cabinet dentaire…). Un des objectifs de son activité est la réalisation d'un profit mais il en existe d'autres notamment dans le cadre de l'économie sociale.

Épargne : Partie du revenu disponible qui n'est pas dépensée.

État : Agent économique ayant notamment pour fonctions la production de services publics destinés à la collectivité (justice, enseignement, infrastructures routières…) et la gestion de la politique de redistribution des revenus (sécurité sociale). En Belgique, la notion d'État recouvre l'État fédéral et les entités fédérées (régions, communautés).

Facteurs de production : Ensemble des moyens mis en œuvre pour produire des biens et services. On distingue le facteur travail (ensemble du travail des individus, également appelé main-d'œuvre) et le facteur capital (ensemble du capital fixe tel que les machines et l'outillage mais aussi les consommations intermédiaires telles que les matières premières et l'énergie).

Famille : Ensemble de personnes unies par un lien de parenté (filiation, alliance). On distingue différentes formes familiales : famille nucléaire, monoparentale, recomposée, homoparentale…

Genre : Le genre est un construit social. Là où les différences biologiques sont données et naturelles, les identités de genre sont liées à la transmission – à travers divers dispositifs de socialisation (famille, école, médias, culture, amitiés, etc.) – de manières d'être, de penser et d'agir orientant chaque individu vers des modèles identitaires et des rôles sociaux historiquement attribués à chaque sexe.

Groupe social : Groupe composé de plusieurs individus ayant des caractéristiques ou des buts communs, mis en relation de par le statut et le rôle qu'ils jouent au sein de ce groupe.

Identité : L'identité individuelle (qui suis-je ?) se constitue au départ d'un sentiment de continuité dans le temps et d'une reconnaissance par autrui de sa singularité. Elle est le résultat des socialisations successives ; elle évolue donc tout au long de sa vie.

L'identité collective (qui sommes-nous ?) fait référence à l'appartenance d'un individu à un groupe ou à une catégorie sociale donnée ; elle implique qu'un ensemble de traits soient partagés par les individus qui composent un même groupe social.

Identité numérique : Facettes de l'identité d'un individu affichées dans le monde numérique de manière volontaire, involontaire ou héritée. Quatre sources contribuent à l'identité numérique d'un individu : ses réponses formelles (par exemple, lors de l'inscription sur un réseau social), sa mise en scène informelle de lui-même au gré de ses interventions (dépôt de texte, de photos, etc.), son identité sociale via ses amis et relations et son identité héritée (qui s'élabore via toutes les autres mentions faites sur Internet à son propos par les internautes).

Importations/Exportations : Importations : achats, par les agents économiques installés en Belgique, de biens et de services produits dans le reste du monde.
Exportations : ventes au reste du monde de biens et services produits en Belgique.

Impôt : Prélèvement obligatoire et sans contrepartie directe versé à l'État. Il sert principalement à financer les dépenses publiques.

Inégalités : Différences entre individus ou groupes sociaux, qui se traduisent en termes d'avantages ou de désavantages et qui fondent une hiérarchie entre ces individus ou groupes.

Insertion/Exclusion : L'insertion est l'action qui a pour objectif de faire évoluer une personne isolée vers un état où les échanges avec son environnement social sont considérés comme satisfaisants. L'exclusion est le processus de fragilisation du lien social au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens installés avec d'autres individus ou des groupes d'individus, et pouvant aboutir à la mise à l'écart de la société d'un individu ou d'un groupe d'individus (SDF, personnes analphabètes, handicapées…).

Justice sociale : Principe et valeur qui permettent d'orienter et d'évaluer une situation dans laquelle il s'agit de distribuer ou de répartir des ressources entre les membres d'un même groupe social de façon équitable : comment établir qui a droit à quoi ? Comment parvenir à des décisions justes ? Le principe d'égalité consiste à donner à chacun strictement la même chose et celui de proportionnalité, à donner à chacun selon ses mérites, selon sa contribution ou selon ses besoins. La procédure suivie pour distribuer les ressources est considérée comme juste si une même règle du jeu s'impose à tous et si tout le monde a les mêmes chances au départ.

Lien social : Liens d'interdépendance entre les membres d'un même groupe social, orientés vers la satisfaction de besoins de protection (compter « sur » les autres) et de reconnaissance (compter « pour » les autres). La prise en charge du nouveau-né par la famille, l'affiliation à des groupes sociaux (amis, associations, etc.), la participation au monde du travail, la reconnaissance de droits et de devoirs citoyens contribuent à nourrir et à renforcer le lien social.

Marché des biens et services : Lieu théorique de rencontre entre l'offre et la demande sur lequel va se déterminer le prix et les quantités échangées pour un bien ou un service donné.

Ménage : Agent économique dont la fonction principale est la consommation finale en vue de satisfaire des besoins ou des envies. Il se définit par une communauté d'habitat et de dépense, composée d'une ou plusieurs personnes qui ne partagent pas nécessairement un lien de parenté.

Migration : La **migration** désigne le déplacement de populations d'un pays (ou région) vers un autre dans le but de s'y établir, pour des raisons économiques (recherche de travail, pauvreté, etc.), politiques (guerres, conflits ethniques, persécutions, etc.), culturelles (curiosité envers l'ailleurs, partage des valeurs d'une autre société humaine, etc.) ou encore environnementales (aléas climatiques, épuisement des sols, catastrophes nucléaires…).
On appelle **mouvement migratoire** le déplacement d'un ensemble des personnes qui migrent d'une région vers une autre, d'un pays à un autre.
L'**immigration** désigne le mouvement d'un individu qui arrive dans un pays ou une région dont il n'est pas originaire ; c'est donc un mouvement vers l'intérieur. L'**émigration** désigne le mouvement d'un individu qui quitte son pays ou sa région pour aller s'établir ailleurs ; c'est donc un départ vers l'extérieur.

Modes de consommation : Ensemble des usages et des pratiques liés aux achats de biens et services, pour un consommateur ou un groupe de consommateurs donné. Les différences observées peuvent être imputables notamment à la culture, à la classe sociale, à l'âge, au lieu d'habitation ou au revenu.

Mondialisation : Élargissement des mouvements et échanges (d'êtres humains, de biens et de services, de capitaux, de technologies et de pratiques culturelles) de la sphère nationale au cadre mondial. La mondialisation entraine un niveau d'interactions croissant entre les différentes régions et populations du globe.

Monnaie : Instrument économique qui a pour fonction première de servir de moyen de paiement et donc de faciliter les échanges. La monnaie fiduciaire est la monnaie comprenant les pièces et les billets. La monnaie scripturale est constituée des dépôts à vue auprès des institutions financières monétaires (on parlera plus simplement de banques commerciales).

Mouvement social : Forme d'action collective. Pour qu'il y ait mouvement social, il faut qu'il y ait un conflit portant sur l'avenir même de la société, qui oppose des acteurs sociaux qui ont des visions et des idéologies différentes. Ceux-ci s'organisent pour protester, contester, afin d'imposer des changements dans la structure sociale ou politique.

Moyens de paiement : Les moyens de paiement désignent l'ensemble des techniques et des supports mis à la disposition des particuliers pour effectuer des règlements et des transferts de fonds. Ils sont scindés en deux grandes catégories : la monnaie fiduciaire (billets et pièces) et les moyens de paiement scripturaux qui circulent entre les différents agents économiques par le biais de moyens dématérialisés (virements bancaires, cartes bancaires…).

Multinationale : Entreprise qui exerce ses activités productives dans plusieurs pays. Elle se compose d'une « société mère », qui se situe dans le pays d'origine, et d'un ensemble d'unités de production détenues ou contrôlées par cette société mère, appelées « filiales » et situées à l'étranger.

Offre/Demande : Offre : quantité de biens ou de services que les offreurs ou vendeurs souhaitent vendre, à un prix donné, sur un marché.
Demande : quantité de biens ou de services que les demandeurs ou acheteurs souhaitent acheter, à un prix donné, sur un marché.

Pouvoir : Capacité d'une personne ou d'un groupe de personnes d'influencer le cours des choses, en ce compris l'action d'autres personnes, en mobilisant des moyens matériels (force physique, armes, argent, outils, techniques, etc.) ou non matériels (prérogatives liées à un statut, capacité de contrôler les activités d'autres personnes). L'utilisation de ces moyens est limitée par les règles qui sont d'application dans un contexte donné et conditionnée par l'approbation des personnes qui sont visées ou concernées. L'autorité peut être considérée comme un pouvoir légitimé, reconnu.

Production : Quantités de biens et/ou de services produits par des entreprises ou par l'État sur une période donnée et destinés à satisfaire des besoins ou des envies.

Publicité commerciale : Ensemble des actions mises en œuvre par une entreprise commerciale ou industrielle pour faire connaitre ses produits ou services et en promouvoir la vente.

Rapports sociaux : Liens d'interdépendance, de force, de domination, de collaboration, d'alliance… qui s'établissent entre des acteurs individuels ou collectifs et qui caractérisent leurs positions respectives dans l'organisation du groupe social auquel ils appartiennent.

Redistribution : Ensemble des mécanismes mis en place par l'État qui consistent à prélever une partie des revenus de certains agents économiques au travers des cotisations sociales et des impôts pour les redistribuer à d'autres, sous forme de prestations sociales (allocations de chômage, remboursement de soins de santé, pensions, allocations familiales…) et ce, afin de réduire les inégalités ou de couvrir les risques sociaux qui conduisent à une perte de revenus d'activité.

Règles : Les règles indiquent comment il faut (ou faudrait) agir, se comporter ou se tenir dans une situation donnée. Proches de la notion de normes, les règles ont une portée collective, elles précisent ce qui est autorisé ou interdit, indiqué ou malvenu dans un contexte déterminé. Il n'y a pas de règle sans sanction, négative (punition, privation, etc.) ou positive (encouragements, félicitations, etc.). La sanction renforce la pertinence de la règle.

Représentations sociales : Les **représentations** sont des croyances, des connaissances et des opinions produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné (pauvreté, immigration, justice…).
Le **stéréotype** est une généralisation simplifiée, appartenant aux représentations et appliquée à un groupe entier de personnes sans tenir compte des différences individuelles. Même les stéréotypes positifs ont un impact négatif, car ils enferment les personnes dans une généralisation abusive.
Le **préjugé** est une idée préconçue socialement apprise, partagée par les membres d'un groupe, sans avoir de connaissances suffisantes pour évaluer la situation.

Revenu disponible : Ressources à la disposition du ménage pour consommer ou épargner. Elles se calculent en faisant la somme des revenus primaires (rémunérations) et des revenus de transfert (allocations sociales) après déduction des prélèvements obligatoires (impôts et cotisations sociales).

Revenus : Ressources perçues par un agent économique. Les revenus des ménages sont de quatre types : les revenus issus de l'activité économique, les revenus de transfert obtenus dans le cadre du processus de redistribution, les revenus de biens immobiliers (loyers) et les revenus de biens mobiliers (intérêts, dividendes).

Salaire brut/Salaire net du travailleur : Rétribution pécuniaire que perçoit un individu pour un travail donné. On obtient le salaire net (ou salaire poche) en soustrayant les cotisations de type fiscal (impôt sur le revenu) ou social (cotisations sociales salariales) du salaire brut.

Sécurité sociale : Système d'assurance sociale obligatoire et collectif, visant à couvrir certains risques sociaux. La sécurité sociale est organisée autour de sept piliers : pensions, chômage, soins de santé, allocations familiales, accidents de travail, maladies professionnelles et vacances annuelles. Son organisation est prise en charge par l'État.

Service : Bien immatériel, prestation. On peut citer, par exemple, les transports en commun, une coupe chez le coiffeur, une visite chez le dentiste…

Services publics : Services fournis par l'État (mobilité et transport, santé, enseignement, justice…).

Socialisation : Processus par lequel un individu acquiert les capacités requises pour devenir membre d'un groupe social et se constitue une identité. On distingue socialisation primaire (au cours de laquelle l'enfant intègre une vision du monde contingente, c'est-à-dire liée à des particularités de sa famille, et déterminée par les conditions objectives d'existence propres à la position sociale de cette famille) et socialisation secondaire (liée à l'insertion dans un secteur plus précis du monde social : l'école, une profession, etc.). Les personnes physiques qui interviennent dans ce processus de socialisation ainsi que les institutions qui l'encadrent (famille, école, religion, etc.) constituent les agents de socialisation.

Statut et rôle : Le **statut** correspond à la position occupée par un individu dans un domaine de la vie sociale. À chaque statut correspondent une fonction, associée à une série de droits, de devoirs, d'obligations et de rétributions spécifiques, en général fixés par une institution, au sein de laquelle le statut définit souvent la place d'un individu dans une hiérarchie.
Le **rôle** est l'ensemble des comportements qui sont attendus d'un individu en fonction du statut qu'il occupe dans un groupe social en particulier (par exemple, le (ou la) chef(fe) de famille aura le rôle de travailler, de subvenir aux besoins de la famille, d'éduquer ; l'enseignant aura le rôle de transmettre le savoir…).

Transmission intergénérationnelle : Processus complexe dans lequel interviennent différents facteurs (liés à l'héritage, à la filiation, à la mémoire historique, culturelle et familiale) par lequel une génération transmet à la suivante ou la précédente des éléments conscients (habitudes familiales, manières d'être, expressions langagières…).

Valeurs : Principes ou idéaux qui motivent et orientent les conduites individuelles, leur donnent un sens et permettent de justifier les conduites individuelles. Les valeurs sont orientées vers la poursuite d'un bien collectif ou d'une cause commune. Elles forment des ensembles plus ou moins cohérents, appelés système de valeurs ou modèle culturel, qui ne sont pas fixés une fois pour toutes mais qui changent selon les lieux et les époques. À la notion de valeurs est souvent opposée celle d'intérêt, qui désigne le fait que l'action d'un individu ou d'un groupe est motivée par la poursuite d'un avantage matériel (argent…) ou symbolique (prestige, plaisir…) particulier.

VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

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

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

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

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

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

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

- Se connaitre 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 connaitre le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres

Se connaitre 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.

La formation historique contribue à la construction de repères pour s'approprier le temps social et le temps vécu. Tout au long du tronc commun, l'empan temporel s'élargit progressivement, en reliant des réalités du présent aux moments clés qui les ont façonnées. Cette formation sensibilise les jeunes au rôle d'acteur social.

La formation géographique permet à l'élève de (se) situer dans l'espace et d'y situer d'autres personnes ou d'autres faits, pour qu'il prenne conscience de la variabilité des contextes naturels et humains.

La formation économique et sociale permet à l'élève de distinguer ses besoins et ses envies, de réfléchir à la construction de son identité, de comprendre ce qui guide son comportement et celui des autres.

Au terme du tronc commun, l'élève s'ouvre à la diversité des cultures et l'envisage comme une richesse, notamment au travers du phénomène migratoire. De manière plus générale, il apprend à se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer une confiance en soi et dans les autres.	Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter. (FG, C, P1-S3)
	Exemplifier le fait d'être à la fois un individu singulier (par exemple au niveau physique et du caractère) et membre de différents groupes (groupe-classe, membre d'une famille, etc.). (FES, S, P1)
Connaitre et exprimer ses besoins, ses gouts, ses projets et prendre conscience de ceux des autres et être capable d'en développer de nouveaux.	Recueillir des informations. (FH, SF, P1-P3)
	Les élèves caractérisent, illustrent, questionnent la notion de besoin et progressivement, ils la différencient de la notion d'envie. (FES, P1-P3) Ils formulent des questions, interrogent des personnes-ressources. (FES, P2) Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (FES, S, P3)
Connaitre ses domaines de compétences et en développer de nouveaux.	Annoter/construire une représentation de l'espace. (FG, SF, P1-S3)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Comprendre ce qui peut guider ses choix, son comportement et celui des autres et alimenter ses opinions personnelles.	Luttes menées par les acteurs de changement et facteurs de changement. (FH, S, P4-S3) Expliquer en quoi le III[e] Reich n'est pas un régime démocratique. (FH, S, S3)
	Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)
	Les élèves abordent différents éléments guidant les choix et le comportement : règles, genre, identité, culture, publicité, déterminants de la consommation… (FES, P1-S1). Ils alimentent leurs opinions (ex. : formuler un avis argumenté sur des impacts économiques et sociaux du développement de la consommation collaborative et de l'e-commerce. (FES, C, S1)
Connaitre ses droits et identifier ses devoirs.	Lois décrétant l'instruction primaire gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans et la suppression du travail des enfants de moins de 14 ans (d'application à la fin de la Première Guerre mondiale). (FH, S, P4) Constitution belge. (FH, S, S1) Sécurité sociale, suffrage universel, libertés fondamentales, séparation des pouvoirs, Déclaration universelle des droits de l'homme. (FH, S, S3)
	Justice sociale : identifier dans un cas précis laquelle des trois normes (égalité, mérite et besoin) inspire la façon de distribuer certains biens entre des individus et/ou des groupes sociaux. (FES, S, S3)
Connaitre et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble lors des interactions avec les autres, y compris lors des interactions virtuelles.	Exemplifier différentes manières de communiquer avec ses camarades de classe, avec son instituteur/institutrice, avec la direction. (FES, S, P1) Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas, au sein de l'école et dans l'environnement proche. (FES, S, P2) Identifier des règles qui encadrent/limitent des pratiques virtuelles. (FES, S, S1)
Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect des orientations sexuelles, des identités et des origines socioculturelles, dans le monde réel et virtuel.	Les élèves abordent les apports culturels des vagues de migration en Belgique de 1945 à nos jours (FH, S, P6), et les discriminations, persécutions, déportations et génocides durant le régime du III[e] Reich. (FH, S, S3)
	Exemplifier des apports de la migration, ainsi que des leviers et des freins à l'intégration des migrants au départ d'un processus de collecte de données. (FES, C, S2) Identifier des modes de présentation de soi et de relation aux autres dans l'espace numérique et leurs effets sur soi et sur les autres. (FES, SF, S1)
Apprendre le respect de l'égalité des genres.	Aborder des facteurs de changement au travers d'acteurs, d'actrices. (FH, S, P4-S3) Mixité scolaire. (FH, S, P4) Mouvements féministes, droit de vote des femmes. (FH, S, S3)
	Exemplifier des façons de vivre (gouts, rôles, langage…) qui sont transmises entre générations, avec une attention particulière aux rôles masculins et féminins. (FES, S, P4) Au départ d'une analyse de données statistiques (par exemple, résultats des enquêtes budget-temps), mettre en évidence des inégalités de genre dans la contribution des femmes et des hommes à une sphère du monde du travail (ex. : les activités domestiques et ménagères, les soins aux personnes…). (FES, SF, S3)
Apprendre à coopérer, à contester, à négocier et à décider.	Exemple d'acteur/actrice du mouvement ouvrier, 1[er] mai. (FH, S, P5) Mouvement ouvrier, syndicats, mouvements féministes, mouvements flamand et wallon, mouvements et partis indépendantistes congolais. (FH, S, S3)
	Exemplifier l'incidence de revendications et de luttes sociales dans l'évolution des rapports de genre. (FES, S, S3)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Être capable de mettre en place des stratégies collectives et de régulation afin de résoudre un problème de façon collective.	Identifier une situation de répartition inégalitaire et formuler des propositions argumentées permettant d'atténuer cette inégalité. (FES, C, S3) Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (ex. : pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité…). (FES, C, S3)
Se référer à son passé et se projeter dans l'avenir.	Les repères temporels et les savoirs culturels permettent aux élèves de se référer à leur passé. (FH, S, P1-S3) Ils les mobilisent pour se situer, situer des faits dans le temps. Les réalités d'aujourd'hui sont inscrites dans une perspective historique pour mettre en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui. (FH, C, P1-S3)
	Quelques processus qui marquent l'évolution de l'occupation des espaces. (FG, S, S1) Décrire un exemple d'évolution de l'occupation du sol qui illustre un effet positif ou négatif de l'évolution des espaces sur l'environnement. (FG, S, S1)
	Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (ex. : pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité…). (FES, C, S3)
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.	Les élèves envisagent les réalités d'aujourd'hui. (FH, S, P4-S3)
	Utiliser des repères spatiaux et/ou des représentations de l'espace pour (se) situer/se déplacer/(s')orienter. (FG, C, P1-S3)
	Tout au long du tronc commun, l'élève apprend à se situer dans son environnement économique et social, dans la réalité qui l'entoure, via notamment la compétence « éclairer des faits économiques et sociaux en mobilisant des connaissances et en faisant des liens ». (FES, C, P1, P3-P4, P6, S2-S3)
Anticiper, organiser et planifier.	Utiliser un(e) minuteur (timer), sablier, montre analogique et digitale, horloge (FH, SF, P1-P2). Utiliser un arbre généalogique simple (quatre générations). (FH, SF, P3) Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Justifier l'importance de la vulnérabilité d'une population en faisant référence à son effectif, son niveau de développement socioéconomique et à la manière d'occuper l'espace. (FG, C, S3) Justifier la localisation d'un aménagement en faisant référence à un aléa. (FG, C, S3)
	Sur la base de revenus et de dépenses, élaborer un budget et calculer le solde positif et/ou négatif. (FES, SF, P6)
Sursoir à l'acte et résister à l'immédiateté.	Citer des envies suscitées par des médias ou par les pairs. (FES, S, P3) Exemplifier la différence entre un besoin et une envie. (FES, S, P3) Formuler une explication possible au fait qu'une publicité peut entrainer ou non un changement de comportement. (FES, SF, P3)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Prendre conscience de ses multiples groupes d'appartenance, de ses identités et de leur évolution.	Étapes de la vie (FH, S, P1-P2), les générations. (FH, S, P1-P3) Présence de langues d'origine européenne dans le monde ; anglais, une langue globale. (FH, S, S2) Acteurs de changement. (FH, S, P4-S3) Révolution belge/Indépendance de la Belgique, Construction européenne. (FH, S, P5-S3)
	Repères spatiaux, vocabulaire, notions et modèles pour se situer, se déplacer, situer, localiser un lieu, un fait. (FG, S, P1-S3) Quartier, village ou localité (FG, S, P1-P2), commune (FG, S, P3), les régions belges, les communautés, la frontière linguistique et les provinces. (FG, S, P5)
	Les élèves distinguent les groupes familiaux d'autres groupes sociaux (FES, P1), identifient des groupes de pairs et envisagent les influences de ceux-ci sur les choix d'un individu. (FES, P4)
S'ouvrir à la diversité des identités socioculturelles et considérer la diversité comme une richesse ; se décentrer et sortir de son point de vue, comprendre les facteurs qui influencent notre capacité à vivre ensemble et de ce qui peut constituer une appartenance commune ou au contraire, engendrer le rejet de l'autre/l'exclusion.	Nommer et dater les quatre moments de rupture qui ont marqué l'évolution de la multiculturalité dans nos régions. (FH, S, P6) Identifier des apports culturels des vagues de migration en Belgique de 1945 à nos jours. (FH, S, P6)
	Citer et exemplifier les principales causes de la migration. (FES, S, S2) Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations. (FES, S, S2) Expliquer en quoi les réseaux sociaux peuvent contribuer à la fois au renforcement des liens sociaux et à l'exclusion sociale. (FES, SF, S1)

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 maitriser 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 contribution de la formation historique à cette visée transversale se traduit notamment par le développement de l'apprentissage explicite d'un vocabulaire et de supports langagiers permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie.

La contribution de la formation géographique se réalise par le développement de savoir-faire spécifiques permettant d'organiser des composantes de l'espace ainsi que par l'identification ou la mise en évidence d'interactions entre les êtres humains et leur environnement.

La formation économique et sociale vise à développer chez les élèves des capacités à catégoriser, ordonner, modéliser, observer, comparer, raisonner, conceptualiser et abstraire. Les élèves sont également invités à élaborer des outils visant à modéliser les phénomènes sociaux.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.	Distinguer une trace du passé d'un travail postérieur. (FH, SF, P4) Associer une trace du passé à une des activités de son quotidien : pour jouer, apprendre, communiquer, se déplacer. (FH, SF, P1-P2)
	Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène. (FG, C, P1-S3)
	Budget : classer toutes les pièces de monnaie et tous les billets par ordre de grandeur (valeur faciale). (FES, S, P1-P3) Statut et rôles : identifier des rôles d'acteurs (avec une attention au genre) qui composent des organisations de l'environnement local. (FES, S, P2) Exemplifier des biens individuels et des biens collectifs dans le cadre scolaire. (FES, SF, P1)
Développer des capacités à observer, comparer, raisonner (de manière inductive et déductive), conceptualiser, abstraire.	Identifier parmi des faits, évènements, phénomènes historiques ceux qui relèvent de la démocratie, ceux qui relèvent de l'absolutisme, ceux qui relèvent du totalitarisme, ceux qui témoignent d'une démocratisation. (FH, S, S3) Comparer oralement une même activité du quotidien vécue par l'enfant ou un proche aujourd'hui et une activité de même nature dans le passé, pour mettre en évidence des éléments qui changent et des éléments qui ne changent pas, en mobilisant des repères temporels. (FH, C, P1-P2)
	Lire un paysage, lire un croquis cartographique, un plan, une carte. (FG, SF, P1-S3) Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, S, P2-S3)
	En comparant les informations recueillies dans différents supports, repérer des ressemblances et des différences entre des contenus de la transmission intergénérationnelle. (FES, SF, P4) En comparant des impacts économiques, sociaux environnementaux de différents modes de production et de consommation, justifier l'appartenance d'acteurs au commerce équitable. (FES, SF, P6)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer l'apprentissage explicité d'un vocabulaire et de supports langagiers (en ce compris les langages médiatiques) permettant d'exprimer les relations de causalité, de temporalité et de chronologie.	La formation historique poursuit l'objectif de développer l'apprentissage d'un vocabulaire exprimant ces notions grâce à l'installation de repères temporels (FH, S, P1-P4) et d'un vocabulaire et notions pour appréhender le temps. (FH, S, P1-P5) Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui… (FH, C, P1-S3)
	Les impacts économiques et sociaux des délocalisations sur la société (par exemple du point de vue des producteurs, des travailleurs, des consommateurs, de l'État). (FES, S2) Les liens entre l'offre et la demande, et les prix d'équilibre. (FES, S, S1) Citer et exemplifier des causes de la migration (ex. : causes d'ordre économique, politique, environnemental ou culturel). (FES, S, S2)
Élaborer des outils de modélisation (représentation/ schématisation du réel).	Utiliser une représentation du temps/un outil de mesure du temps. (FH, SF, P1-S3) Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Annoter/construire une représentation de l'espace. (FG, SF, P1-S3)
	Construire un circuit économique national global qui intègre différents acteurs et flux (internes et externes). (FES, C, S2) Structurer collectivement les informations collectées concernant l'organisation visitée. (FES, C, P1)
Développer la maitrise et la capacité de mobiliser des outils numériques propres aux disciplines.	Utiliser méthodiquement (…) un moteur de recherche, un portail numérique. (FH, SF, P5)
	Les représentations de l'espace étant majoritairement numériques (vue verticale, globe virtuel, géoportail…), ces outils sont mobilisés. (FG, SF, P1-S3)
	L'analyse des informations à l'aide d'outils variés spécifiques aux sciences économiques et sociales peut s'appuyer sur des outils numériques. (FES, SF, P1-S3)

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.

La contribution de la formation historique à cette visée transversale se traduit notamment par l'acquisition d'éléments d'une démarche historienne, la compréhension de la manière dont se construit le récit historique et la sensibilisation au regard critique que la recherche et le traitement de l'information supposent. Elle permet aussi d'appréhender la diversité des acteurs, de leurs motivations et de leurs points de vue et donc d'éviter des généralisations en prenant en compte la multiplicité des facteurs qui façonnent toute réalité sociale.

La contribution de la formation géographique se réalise via la compétence à établir des liens entre les composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. L'élève est amené à prendre en compte des éléments progressivement plus nombreux et plus complexes pour comprendre l'environnement et les différences entre l'ici et l'ailleurs. Il apprend à rechercher des informations, à apprécier leur pertinence, à les communiquer et à nuancer ses propos.

La formation économique et sociale contribue à cette visée par la construction progressive d'un avis argumenté sur une question économique et sociale en s'appuyant sur des concepts et des théories. L'élève développe une pensée critique visant notamment à lutter contre les généralisations. Les systèmes économiques et sociaux sont traités à partir de la P6 sous l'angle du développement durable, de la consommation collaborative, de la mondialisation, des migrations et du traitement des inégalités.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations/ éviter les généralisations opérées au départ de cas particuliers ou des apparences et débouchant sur des stéréotypes/préjugés.	Collecter des données qui illustrent le décalage entre le principe de l'égalité entre femmes et hommes et la situation effective dans le monde du travail. (FES, SF, S3) Identifier des représentations associées à la migration et des évolutions de ces représentations. (FES, S, S2)
Développer une appréhension des causalités circulaires (par exemple, les cercles vicieux ou vertueux) et les interactions qui relient les éléments d'un système.	Expliquer des raisons du développement d'un marché commun européen. (FH, S, S2)
	Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)
	Identifier des impacts économiques, sociaux et environnementaux de différents modes de production et de consommation. (FES, S, P6) Sur la base du circuit économique élaboré au cours des différentes années, formuler un avis argumenté sur la place et le rôle de l'État dans la sphère économique. (FES, C, S3) Exemplifier la notion de libre circulation des biens et des personnes dans l'espace européen, en envisageant les avantages et les inconvénients. (FES, S, S2)

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
S'initier à la recherche documentaire en partant d'une démarche heuristique.	Utiliser méthodiquement un dictionnaire, un atlas historique, un corpus documentaire, un manuel, un livre, un moteur de recherche, un portail numérique. (FH, SF, P5) Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs. (FH, C, P1-S3)
	Rechercher et comparer le prix d'un même bien/service sur différents supports et dans différents lieux de vente. (FES, S, P3) Sur la base d'une recherche sur différents supports, dont les supports numériques, réaliser la carte d'identité d'une entreprise. (FES, C, P5) Exemplifier des apports de la migration, ainsi que des leviers et des freins à l'intégration des migrants au départ d'un processus de collecte de données. (FES, C, S2)
Évaluer la fiabilité des informations, pour déceler s'il s'agit de faits avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés.	Le travail de la critique des sources est au cœur de la démarche historienne. Différents savoir-faire sont travaillés dès la P4 pour rencontrer cet objectif, par exemple, saisir l'intention de l'auteur d'un document (FH, SF, P4-P6), identifier, au départ d'une notice biographique simple, si un auteur est contemporain/témoin des faits (FH, SF, S2), distinguer fait et opinion. (FH, SF, S3) Rédiger une raison de se fier ou de se méfier d'une trace ou d'une représentation du passé sur la base de critères précisés. (FH, C, S2) Rédiger des raisons de se fier et de se méfier d'une trace ou d'une représentation du passé sur base de critères précisés. (FH, C, S3)
Apprendre à en réaliser une synthèse, ce qui suppose, notamment, la capacité à organiser les informations, à les mettre en forme et à en garder une trace sous des formats appropriés.	Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui. (FH, C, P1-S3)
	Caractériser un paysage/environnement pour contextualiser un fait/phénomène. (FG, C, P1-S3) Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)
	Éclairer des faits économiques et sociaux en mobilisant des connaissances et en faisant des liens. (FES, C, P2-S3)
Être attentif aux traces laissées en ligne, lors d'une utilisation des outils numériques.	Identifier des modes de présentation de soi et de relation aux autres dans l'espace numérique et leurs effets sur soi et sur les autres. (FES, S, S1)

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 contribution de la formation historique à cette visée transversale se réalise lorsque l'élève communique la manière dont il perçoit et structure le temps. L'élève pourra se saisir de différents savoir-faire historiques pour formaliser sa production.

La formation géographique contribue également à cette visée lorsque l'élève est invité à communiquer la manière dont il perçoit l'espace. L'élève pourra se saisir de différents savoir-faire de la discipline pour formaliser sa production.

La contribution de la formation économique et sociale passe par des réalisations d'élèves (compte rendu, budget, etc.) en lien avec les savoirs et savoir-faire économiques et sociaux notamment à l'issue de visites ou de rencontres. Le rôle de l'enseignant sera dès lors d'encourager les élèves à élaborer des productions originales.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, une production médiatique ou un projet, s'engager dans des actions concrètes, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit seul ou collectivement, de façon graduellement autonome. Anticiper les conséquences et les effets, pour soi ou pour autrui, de sa production.	Mobiliser des repères de temps et des représentations du temps pour se situer soi-même, pour situer des faits dans le temps et mettre en évidence une chronologie, des changements, des continuités. (FH, C, P1-S3)
	Annoter/construire une représentation de l'espace. (FG, SF, P1-S3)
	Réaliser une publicité commerciale et formuler un avis argumenté quant à l'efficacité des procédés mis en place. (FES, C, P3) Dans le cas précis d'une organisation pratiquant l'économie sociale et solidaire ou circulaire, décrire comment les biens et services sont produits et l'incidence de ces activités dans l'environnement local (ex. : renforcement des relations entre producteurs et consommateurs, relations de proximité, valorisation d'un savoir-faire local). (FES, S, P6)

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

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignés à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La contribution de la formation historique à cette visée s'incarne principalement par la possibilité de découvrir différents milieux professionnels liés aux enjeux communs et thématiques abordées chaque année.

La contribution de la formation géographique à cette visée transversale se réalise lorsque l'élève aborde des enjeux tels que les impacts environnementaux ou des questions relatives à la mobilité, l'habitat, la consommation, la production, les risques, l'aménagement du territoire et la mondialisation. Cette contribution est également présente lorsque l'élève mobilise des outils numériques de la discipline issus des SIG (géoportails, globes virtuels, etc.).

La contribution de la formation économique et sociale à cette visée est très importante, car elle invite l'élève, tout au long du tronc commun, à découvrir progressivement des mécanismes de l'économie via l'analyse de la consommation, de la production, du travail, de la redistribution, du marché et du budget. De la P6 à la S2, le focus est mis sur des phénomènes économiques et sociaux plus complexes (impacts environnementaux, modes de consommation, mondialisation et migrations). L'élève prend ainsi conscience des interdépendances mondiales, de responsabilités locales et globales sur les autres et la planète. En abordant ces différents concepts, l'élève peut être amené à rencontrer des acteurs du monde du travail (secteurs privé et public, associatif, environnement, médias, etc.) et à découvrir des milieux professionnels et des métiers. Il peut également interroger ces actrices et ces acteurs sur les filières de formation qui les ont conduits à exercer ces différents métiers.

Enfin, l'ensemble des démarches disciplinaires travaillées dans ce référentiel constituent autant d'opportunités de découvrir de nombreuses sphères professionnelles.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
	Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.
Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels. Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'étude et de formation. Découvrir les différentes options et filières de formation ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun. Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.	Exemples de sphères professionnelles et métiers en lien avec les démarches disciplinaires : géographe, économiste, sociologue, historien, mais aussi archéologue, assistant social, journaliste, enseignant, archiviste, documentaliste, écrivain, manager touriste, scénariste, guide de musée, conservateur, historien de l'art, avocat, manager logistique, ingénieur en prévention et gestion de conflit, ingénieur de l'action sociale, e-business, business-data analyst, conseiller en développement durable, gestionnaire en écologie... et toutes les filières associées à ces métiers. Exemples de sphères professionnelles et métiers en lien avec des contenus disciplinaires : - en lien avec la mondialisation (travail dans un centre d'accueil, une ONG, secteur du transporteur, de l'import-export…) ; - en lien avec les inégalités sociales (syndicaliste, assistant social, agent dans un organisme de défense des droits de la femme…) ; - en lien avec le développement durable (horticulteur, gestionnaire ou technicien en environnement, manager en conception des aliments, sylviculteur, valoriste généraliste…) ; - en lien avec la consommation et la production (agent agricole polyvalent, artisan, commerçant, chef d'entreprise, métiers liés à l'horeca…) ; - en lien avec la communication (téléopérateur, webmaster, business-analyst, journaliste…) ; - en lien avec la multiculturalité (attaché ou animateur culturel, interprète, médiateur, agent de lutte contre le racisme…) ; - …
Identifier les stéréotypes pesant sur les études et les professions reliées, dont les stéréotypes de genre.	Illustrer différentes formes de travail (rémunéré, domestique, bénévole). (FES, S, P5) Collecter des données qui illustrent le décalage entre le principe de l'égalité entre femmes et hommes et la situation effective dans le monde du travail. (FES, SF, S3)
Développer progressivement sa capacité à comprendre et à agir dans le monde de l'économie : être capable d'expliquer les notions relatives aux différentes formes d'entreprises, au marché et au droit du travail, au travail, aux interlocuteurs sociaux, aux initiatives citoyennes et socioculturelles, aux ONG et développer un regard critique sur ces notions.	Tout au long du tronc commun, l'élève découvre progressivement des mécanismes de l'économie via l'analyse de la production, de l'agent économique « entreprises », du travail et de ses différentes formes, des facteurs de production, de la redistribution, du marché et développe un regard critique sur ces mécanismes et sur la place et le rôle de l'État dans la sphère économique et sociale. (FES)

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer progressivement sa capacité à comprendre et à agir dans le monde de l'économie : être capable d'expliquer les notions relatives à la consommation et à la formation des revenus, devenir des consommateurs capables de faire des choix éclairés, responsables et éthiques, reposant notamment sur l'acquisition d'une littératie financière et fiscale.	Tout au long du tronc commun, l'élève sera amené à travailler des notions relatives à la consommation (choix de consommation, déterminants de la consommation, modes de consommation, effets de la consommation sur la société, pratiques de consommation alternatives…) afin de l'aider à devenir un citoyen responsable. Un focus sera régulièrement mis sur la notion de budget, d'abord par l'analyse des différentes formes de monnaie, ensuite en abordant les notions telles que revenus, dépenses, missions des banques (épargnes, crédits, gestion de moyens de paiement) et enfin, en initiant les élèves à la gestion budgétaire. Cette notion relève de l'éducation financière et a pour ambition d'apporter des connaissances, mais aussi un esprit critique, et d'aider ainsi chaque jeune à parcourir son « chemin financier », en évitant un maximum d'embuches.
Transposer des problèmes locaux vers des enjeux globaux pour prendre conscience des interdépendances mondiales et de notre responsabilité locale et globale via nos actions (individuelles et collectives) sur les autres et sur le monde.	Différents enjeux globaux sont travaillés de la P5 à la S3 : multiculturalité, l'évolution des modes de production et de consommation (en lien avec les impacts environnementaux sous l'angle du développement durable), le processus de mondialisation, le processus de démocratisation. (FH)
	Différents enjeux globaux sont travaillés de la P6 à la S3 : réchauffement climatique, effets positifs et négatifs de l'évolution de l'occupation du sol sur l'environnement, mondialisation, vulnérabilité d'un espace face aux aléas. (FG)
	Différents enjeux globaux sont travaillés de la P6 à la S3 : développement durable, la consommation collaborative et l'e-commerce, la mondialisation et les migrations. (FES)

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 connait 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, gouts, 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.

La formation historique contribue à cette visée en amenant les élèves à la pratique de l'argumentation notamment au travers des questionnements historiques, tels que la sensibilisation au regard critique, l'appréhension et la structuration du temps. Ce cheminement contribuera à leur permettre de soutenir leurs propres choix. Par ailleurs, relier des moments clés de l'histoire aux réalités d'aujourd'hui permet de développer la capacité de maitriser les tenants et aboutissants d'un processus, laquelle participe de l'élaboration d'un projet personnel et professionnel.

La formation géographique contribue à responsabiliser les élèves quant à leurs choix futurs en termes d'impacts de ceux-ci sur l'environnement à l'échelle locale et globale.

La contribution de la formation économique et sociale se réalise essentiellement via une prise de conscience progressive des déterminants qui peuvent influer sur les choix de projets personnels et professionnels.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer la capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir. Développer divers scénarios de leur avenir et être capable de s'y projeter.	Un questionnement récurrent en formation historique est la mise en évidence des changements et des ruptures. Il apparait qu'il y a de grands parallèles avec le développement de la capacité à prendre conscience des limites et des contraintes. En quelque sorte, pour agir sur sa vie, l'élève doit se préparer et répondre à un questionnement que la formation historique doit aider à élaborer.
	Tout au long de la formation géographique, l'élève développe la connaissance d'effets d'activités du quotidien sur l'environnement ou des effets d'aménagements pour mettre en valeur un territoire ou faire face à des problèmes. Ces références lui permettent d'envisager (ou l'entrainent à envisager) différentes manières d'agir individuellement ou collectivement face à une situation ou un problème nouveau tout en évaluant des effets de ces/ses actions sur l'environnement proche et/ou lointain.
	Pour un acte de consommation et/ou de production donné et au départ de l'idée de développement durable, formuler des questions relatives aux tensions qui peuvent exister entre des intérêts individuels et des intérêts collectifs des générations actuelles et générations futures. (FES, C, P6) Sur la base de documents, questionner le modèle de la sécurité sociale belge aujourd'hui (par exemple, pérennité, adéquation à la société actuelle, égalité, équité…). (FES, C, S3)

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun : stéréotypes de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, gouts, projet, poursuite d'études… Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Poser un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs : voilà un axe essentiel de la formation historique qui contribue à l'élaboration de la visée 6. Le fait d'articuler les facteurs, de comprendre les liens de causalité en les identifiant et les décortiquant. De même, apprendre à inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui, en mettant en évidence les continuités et les changements, est une compétence historique essentielle qui permet d'étoffer et de grandir la capacité de choix d'un élève en fin de tronc commun.
	Par l'analyse du travail en tant qu'activité économique et sociale, l'élève peut prendre conscience que le travail rémunéré n'est pas la seule manière de s'intégrer dans le monde économique et social. Le travail domestique et bénévole représente également une partie importante dans le monde du travail. (FES, P3 et P5)
Argumenter des choix.	Le référentiel de formation historique privilégie la justification et l'argumentation. Différents savoir-faire liés à la critique et l'exercice des compétences « Porter un regard critique sur des traces du passé et des travaux postérieurs » (FH, C, P1-S3) et « Inscrire dans une perspective historique une réalité d'aujourd'hui en mettant en évidence des continuités, des changements et des étapes d'une évolution entre hier et aujourd'hui » (FH, C, P1-S3) permettent d'atteindre cet objectif.
	Établir des liens entre des composantes spatiales pour expliquer des localisations, des répartitions/dynamiques spatiales. (FG, C, P2-S3)
	Formuler un avis argumenté sur une question économique et sociale en s'appuyant sur les concepts abordés. (FES, C, P4-S3)

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 discipline[31]. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

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

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

31 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant 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 accroitre 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 maitrise du français et cette maitrise 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 maitrise 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.

			P2
FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Utiliser adéquatement les termes pour (se) situer et se déplacer. (S, FG)	Identifier la direction des déplacements (gauche/droite, avant/arrière), le positionnement des corps dans l'espace (ex. : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle…), les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)	ECA
	Utiliser un(e) minuteur (timer), sablier, montre analogique et digitale, horloge. (SF, FH)	Utiliser des instruments, des supports pour exprimer un instant dans le temps et mesurer des durées. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Compléter une représentation du temps de l'année graduée en mois par des faits vécus par l'enfant ou ses proches et la lire oralement, afin de mettre en évidence leur chronologie, leur ancienneté, leur durée ou leur fréquence. (C, FH)	Situer, placer et déplacer un objet ou soi-même sur une bande orientée. (SF)	
	Placer des éléments observés sur le terrain sur un plan ou une photographie verticale. (SF, FG)	Placer un objet selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 2D (dessin, croquis, photo). (SF)	
	Associer une combinaison de pièces et/ou billets avec le prix d'un bien donné (< 100,00 €). (SF, FES)	Résoudre des problèmes d'achats mobilisant maximum trois articles, des prix entiers (en €). (C)	
	Décrire des durées et leurs découpages (année et son découpage en saisons) en s'appuyant, selon les cas, sur l'observation de la nature et du climat, la longueur du jour, des personnes, l'activité exercée par l'enfant ou par ses proches. (S, FH)	Décrire différentes situations météorologiques en lien avec les saisons en utilisant des indicateurs variés. (S)	SCIENCES
	Identifier différentes manières de satisfaire un même besoin dans le cadre du quartier/de la localité de l'école. (S, FES)	Identifier, exemplifier les notions de besoin et d'envie. (S)	EPC
	Identifier des règles qui peuvent soutenir la vie en collectivité, en observant des ressemblances/différences de comportements acceptés ou pas au sein de l'école et dans l'environnement proche. (S, FES)	Reconnaitre le rôle et la pluralité des normes. (S) Identifier la pluralité des règles de vie. (C)	
	Au départ d'une visite de terrain dans le quartier/la localité de l'école ou d'une visite virtuelle/rencontre, dresser une liste structurée des personnes rencontrées et leurs rôles et comparer la répartition du travail entre femmes et hommes. (C, FES)	Exemplifier des stéréotypes de genre. (S)	

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

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



Éditeurs responsables : Philippe BARZIN - Julien NICAISE